

# Marleen Colpin & Koen Van Gorp:

## Docentinterventies in taakgericht onderwijs

*In de praktijk hangt het rendement van taakgericht onderwijs niet alleen af van de gekozen taaltaken, maar ook van de wijze waarop de leerkracht de leerlingen ondersteunt bij het uitvoeren ervan. In dit artikel zetten Marleen Colpin en Koen Van Gorp eerst de kenmerken van goede taaltaken nog eens op een rijtje, waarna hun artikel zich toespitst op de rol van de leerkracht in taakgericht onderwijs. Daarbij putten de auteurs uit hun jarenlange werkervaring aan het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal (Katholieke Universiteit Leuven, België). Colpin en Van Gorp waren niet alleen betrokken bij de ontwikkeling van een taakgerichte methode voor de basisschool (De Toren van Babel), maar ook bij de ondersteuning en nascholing van leerkrachten om taakgericht les te geven. De auteurs bouwen hun artikel op aan de hand van een taakgerichte les die op video werd opgenomen.*

In deze bijdrage zal aan de hand van een concrete taak, uitgevoerd in een graadklas derde/vierde leerjaar (combinatiegroep 5/6) van het basisonderwijs, worden getoond hoe de principes van taakgericht werken kunnen worden toegepast in de klas<sup>1</sup>. We vertrekken daarbij van de wat-vraag: aan welke kenmerken moet een taak voldoen om effect te hebben op de taalverwerving van kinderen? Van het 'wat' gaan we naar het 'hoe': hoe functioneert een taak in de klas? Hoe begeleid je als leerkracht zo'n taak? Wat blijft er van het leerpotentieel van een taak over in de praktijk?

Aan de hand van getranscribeerde gesprekjes die in de klas gevoerd werden tijdens de uitvoering van de taak worden deze vragen beantwoord. Daarbij zal vooral aandacht wor-

den besteed aan de specifieke rol van leerkracht en leerlingen. Hoe goed een taak ook vooraf uitgedacht en uitgewerkt is, de leerkracht bepaalt voor een belangrijk deel hoeveel en wat er van de taak geleerd wordt. En in deze taak<sup>2</sup>, waarin de leerlingen in groepjes moeten werken, is ook de interactie tussen leerlingen onderling heel bepalend voor het taalverwervingsproces. Door de klaspraktijk concreet te bekijken, krijgen we een goed beeld van welke processen zich in de klas afspelen en welke processen het leren al dan niet bevorderen.

De uitvoering van de taak gebeurt in vrij ideale omstandigheden: de leerkracht is vertrouwd met de taakgerichte aanpak en staat er ook volledig achter; de heterogene groep leerlingen is vertrouwd met het werken in groepen. In wat volgt zal blijken welke voordelen en mogelijkheden dat biedt.

### Taakkenmerken

De leerlingen van de vierde leefgroep (combinatiegroep 5/6) zijn zopas met een nieuw thema gestart uit *De toren van Babel* (Jaspaert 1996): 'Op tocht door Palindrië'. Het thema is ontwikkeld voor groep 6 en gaat over het onbestaande land 'Palindrië'. Er wordt gedurende een drietal weken binnen dat kader gewerkt. Daarbij lezen de leerlingen teksten over de geschiedenis van Palindrië, verbinden ze recepten uit de nationale keuken van Palindrië met de juiste streek in het land, zoeken ze uit of de nationale voetbalploeg van Palindrië een belangrijke wedstrijd gaat winnen, enzovoort. De folder die de leerlingen bij het begin van deze taak krijgen, is de eerste kennismaking met het land (zie afbeelding 1). De folder wordt gelezen en besproken. Vervolgens schrijven de leerlingen zelf een soortgelijke folder over België of een zelf verzonnen land.

Aan welke kenmerken moeten dergelijke taken nu voldoen om de leerlingen taalvaardiger te maken?

### Natuurlijk en relevant taalaanbod

Ten eerste moet er door de materiaalontwikkelaar voor gezorgd worden dat de taak natuurlijk en relevant taalaanbod bevat. Het

# THEMA 10 Op tocht door Palindrië

## Reisfolder van Palindrië

### TOERISME IN PALINDRIË

**PALINDRIË: LAND MET EINDELOOS VEEL MOGELIJKHEDEN**

- ☛ Gouden stranden
- ☛ Oude steden
- ☛ Bergachtige streken
- ☛ Oerwouden met hele mooie bloemen en planten



Palindrië bestaat uit vier delen met elk een eigen uitzicht. Er is het zuidelijke deel met zijn oerwouden. Het oostelijke deel met zijn vele wijn- en boomgaarden. Het toeristische, westelijke deel heeft prachtige stranden en rivieren. Het noordelijke deel is erg bergachtig. Ook wat betreft het klimaat is er voor elk wat wils. Het is ijskoud in het noorden. In het oosten en westen is het warm. In het zuiden is het heet.

Wie graag snoept, moet naar het oosten. Men vindt hier massa's fruit. Vooral de perzik en de kokosnoot zijn heerlijk! Om je vingers bij af te likken.



Ook wie rust zoekt gaat best naar het oosten. Deze streek is dun bevolkt. U wordt er niet gestoord.



Tot slot nog dit: mis het feest van de Lelle niet in mei. De lelle is onze nationale bloem. Er is dan in elke stad een bloemenshow. Toegang gratis!

**De burgers van Palindrië zien u graag komen.**

**Hopelijk hebt u een fijne vakantie!**

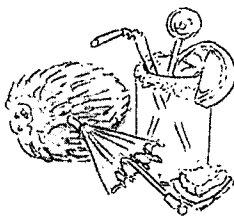
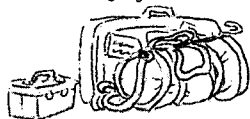
Dit nieuwe hotel ligt aan de westkust op 50 meter van het strand. Vanuit uw kamer hebt u zicht op zee.

Vervelen kunt u zich nauwelijks in dit hotel. U kunt aan sport doen of luieren aan het strand. Of maakt u liever een uitstap naar het binnenland? U hebt dan de keuze: hetzij een wandeling met gids langs de Klov, hetzij een bezoek aan het stadje Klovens. Dat is de plaats waar de Ata en de Klov, twee rivieren, samenvloeden. Volgens de legende leven daar goede riviergeesten. Die zorgen ervoor dat wie bij de rivier verblijft, geen ongeluk overkomt.

's Avonds is er ook heel wat te doen in hotel Miramara. Voor het lekkere eten hebt u de keuze tussen warm en koud buffet. Daarna kunt u elke avond dansen. Ons orkest speelt dan de mooiste muziek. Bovendien krijgt ieder van u een gratis drankje.

U zal zien: in hotel Miramara hebt u een perfecte vakantie! De mensen van het hotel doen er alles voor om het u als toerist zo leuk mogelijk te maken.

Uw bagage wordt door mensen van het hotel afgehaald.



In de bar kunt u heerlijke drankjes proeven. Probeer zeker de 'Coconut Beach'. Dat is een drankje met rum en kokosnoot. Voor de kinderen is er de 'Little Pina' met ananassap en kokosmelk. IJskoud! Heerlijk!

Afbeelding 1: Reisfolder van Palindrië uit De toren van babbel

taalaanbod moet relevant zijn in termen van de behoeften van de leerlingen. Voor de leerlingen is het belangrijk dat ze voldoende taalvaardig zijn om op school te kunnen functioneren. Ze moeten allerlei schoolse taken kunnen uitvoeren en het daarbij horen-de schoolse taalgebruik kunnen begrijpen en produceren.

Op het Steunpunt NT2 in Leuven werd tijdens het schooljaar 1990-1991 een groot-schalig onderzoek opgezet naar het taal-gebruik van leerkrachten (mondeling) en in schoolboeken (schriftelijk). Dit onderzoek resulteerde in een uitgebreide beschrijving van schooltaal. Schooltaal bleek het handigst getypeerd te kunnen worden aan de hand van woordenschat. De schooltaalwoorden die uit het onderzoek naar voren kwamen, kunnen als *relevant taalaanbod* worden beschouwd. De materiaalontwikkelaar controleert dan ook of er voldoende schooltaalwoorden in een taak aanwezig zijn. Zo bevat een foldertekst als die van Palindrië een heel aantal relevante school-taalwoorden (27 in totaal). In de folder vin-den we meer algemene woorden, als 'einde-loos', 'nauwelijks' 'hetzij' en 'bovendien', en meer specifieke woorden als 'oostelijk', 'berg-achtig', 'toerisme' en 'klimaat', die belangrijk zijn voor het zaakvakkenonderwijs.

Wat relevant taalaanbod is, wordt anderzijds verder geconcretiseerd in de eindtermen. Eindtermen zijn minimumdoelstellingen die op het einde van het lager onderwijs moeten worden bereikt. De Vlaamse eindtermen zijn in grote mate vergelijkbaar met de Neder-landse kerndoelen. Voor meer informatie hierover zie Janssens & Letschert (1996). Een relevante taak combineert een aantal aspecten die we in de eindtermen terugvinden: leerlin-gen moeten al luisterend, sprekend, lezend of schrijvend met een bepaalde tekstsoort (infor-matief, verhalend, etcetera) bedoeld voor een bepaald publiek (jezelf, bekende/onbekende leeftijdsgenoot, bekende/onbekende volwas-sene) kunnen omgaan. Daarbij moeten ze informatie kunnen verwerven of verstrekken op een bepaald niveau: bij bepaalde taken moeten de leerlingen informatie gewoon in zich opnemen of weergeven zoals ze zich voordoet, bij andere moet de informatie in meer of mindere mate gestructureerd of ge-transformeerd worden. De leerlingen van de

vierde leefgroep schrijven zelf een folder voor de kinderen van Palindrië. Daarbij gaat het om het schrijven van een overtuigende tekst volgens een bepaalde structuur aan een onbe-kende leeftijdsgenoot.

*Natuurlijk taalaanbod* is taalaanbod dat als vanzelfsprekend voortvloeit uit de situatie en de taak. Wie de bovenstaande folder leest, zal meteen het soort taalgebruik herkennen dat we in echte reisfolders terugvinden. In dit geval is de folder niet echt, maar zo goed mogelijk nagemaakt door materiaalmakers. Het tekstmateriaal zelf moet zo authentiek mogelijk zijn. Zo kan er voor basisschoolleer-lingen gebruik worden gemaakt van verhalen van jeugdauteurs, teksten uit tijdschriften voor kinderen, knutselboeken, informatieve boek-jes, jeugdkranten, enzovoort.

### **De taak bevat een kloof**

Als je wil dat de kinderen iets leren, dan moet er ook iets te leren zijn. Er moet een kloof zijn tussen wat de leerlingen al kunnen en wat de taak van hen vraagt. Het taalaanbod moet net boven het niveau van de leerlingen liggen, want anders is er geen leerpotentieel en zal hun taalvaardigheid niet verhogen. Maar de leerlin-gen moeten de kloof *willen* en *kunnen* over-bruggen. Dat wil enerzijds zeggen dat de taak motiverend genoeg moet zijn voor de leerlin-gen om ze te willen uitvoeren ondanks alle moeilijkheden en anderzijds dat de taak vol-doende hulpmiddelen biedt aan de leerlingen.

### **De leerlingen willen de taak uitvoeren**

De taken rond de folder van Palindrië zijn zo geconstrueerd dat de leerlingen ze met succes willen afronden. In plaats van af te haken omdat de taken te moeilijk zijn, gaan de leerlingen zich juist extra inspannen om de moeilijkheden die ze ondervinden, te over-winnen. Het gaat hier eigenlijk om typisch schoolse taken, in dit geval: schrijf een folder over je land. Maar deze opdracht wordt ingekaderd in het verhaal van een meisje uit een onbekend land, dat de leerlingen wil uitnodigen en dat zelf ook wat meer over het land van de leerlingen te weten wil komen. De leerlingen gaan schrijven voor een geïnte-

resseerde leeftijdsgenoot. Niet, zoals bij schoolse taken meestal het geval is, voor de leerkracht of, in het beste geval, voor hun medeleerlingen of ouders. Schoolse taken in een motiverend kleedje noemen we *pedagogische taken* (naar Long & Crookes 1993). Naast schoolse en pedagogische taken wordt er in communicatieve vormen van taalonderwijs ook gebruik gemaakt van normaal-functionele taken, dit zijn taken zoals die in het 'echte' leven voorkomen. Bijvoorbeeld een affiche maken voor het schoolfeest dat binnenkort zal plaatsvinden. De idee is, dat de leerlingen niet beseffen dat ze aan het leren zijn. Voor hen is het gewoon een plezierige les, die past in een leuk kader. Dat in de taak allerlei relevante taal en vaardigheden verwerkt zijn, die de leerlingen moeten begrijpen en aanwenden om de taak tot een goed einde te brengen, is voor de leerlingen onbelangrijk. Zij leren impliciet, al doende.

### **leerlingen kunnen de taak uitvoeren**

'Willen' alleen is niet genoeg, de leerlingen moeten de taak ook tot een goed einde kunnen brengen. Om dit te garanderen moet de taak voldoende ondersteuning bieden. Enerzijds komen daarbij aspecten van taakconstructie om de hoek kijken (duidelijke opdracht en instructie, voldoende contextualisering, etcetera), anderzijds is interactie het middel bij uitstek om moeilijke taken tot een goed einde te brengen. Als een leerling iets niet begrijpt, kan hij de leerkracht of een medeleerling om hulp of uitleg vragen. De leerlingen kunnen onderhandelen over het gestelde probleem en de leerkracht kan via de interactie nagaan of en in hoeverre een leerling iets begrepen heeft of niet.

In de praktijk zal de gekozen groeperingsvorm de hoeveelheid en de aard van de interactie in de klas sterk bepalen. Om groepswerk zo optimaal mogelijk te laten verlopen, is een heterogene samenstelling van de groep (zowel wat betreft taalvaardigheid, andere kennis en vaardigheden als etniciteit, en andere mogelijke criteria) de beste werkvorm. Minder taalvaardige leerlingen leren van heel taalvaardige leerlingen en deze laatste leren doordat ze dingen moeten uitleggen als ande-

ren die niet begrijpen. Een dergelijke uitleg stelt aan hun taalvaardigheid eisen die alleen maar kunnen bijdragen tot de verdere ontwikkeling ervan (Van den Branden 1995). Het samenwerken van de leerlingen onderling loopt echter niet altijd van een leien dakje. De leerkracht kan dit beter in de hand werken door *coöperatieve werkvormen* te kiezen. Zo zijn bijvoorbeeld opdrachten met verdeelde informatie een zeer geschikte werkvorm. Daarbij beschikken de leden van een groepje allemaal over een stukje van de oplossing om de taak tot een goed einde te brengen. De andere leerlingen hebben dat stukje niet, en elke leerling zal dus het gevoel hebben dat hij iets bijdraagt tot het geheel. Als leerlingen problemen hebben met hun stukje, kunnen ze het voorleggen aan de groep en samen naar een oplossing zoeken.

Bij het schrijven van een folder is door de materiaalontwikkelaars bewust gekozen voor een groeperingsvorm in paren, zodat de leerlingen samen kunnen nadenken over de inhoud en de structuur van de folder (niet echt een gemakkelijke tekstsoort voor negen- en tienjarigen).

De belangrijkste kenmerken van taken zijn hiermee nog eens op een rijtje gezet. Een taak moet voldoende natuurlijk en relevant taal-aanbod bevatten. Ze moet ook (talige) eisen stellen die net boven het niveau van de kinderen liggen, maar ze moet voldoende motiverend zijn en genoeg ondersteuning voorzien zodat leerlingen de taak willen en kunnen uitvoeren. Via deze kenmerken wordt het leerpotentieel van een taak gegarandeerd.

Maar hoe worden de voorgestelde taken nu gebruikt in de klas? Hoe wordt het leerpotentieel effectief gerealiseerd? Tijd voor het verhaal van de tocht door Palindrië van een leerkracht en zijn leerlingen.

### **Op tocht door Palindrië**

Op het moment dat de kinderen van de vierde leefgroep de klas binnenstappen hangt er iets aan het bord, een geheimzinnige brief. De aandacht van de kinderen wordt onmiddellijk naar dit vreemde gegeven geleid. Wat hangt daar aan het bord? Wie heeft dat gedaan? En zo begint de les<sup>2</sup>:



LK: [heeft de brief op bord geplakt] Er zijn er een paar die aan mij gevraagd hebben (..) wat doet dit briefje hier?

[neemt de brief van het bord] Wel, die heb ik vrijdag aangekregen en er staat op (..) voor meester Marc en (..) [toont de brief aan een leerling]

LL: Voor de vierde leefgroep.

LK: Voor de leerlingen van de vierde leefgroep (..) van Steenmansstraat [toont de brief aan de leerlingen]

LL: 25. België

LL: 1100

LK: [samen met de leerlingen] Belgium

LL: België

LK: Belgium

LL: Dus dat is van een ander land.

LL: Dat is van Ierland of zo.

LK: Dat zou wel eens best kunnen uit een ander land komen. (..) Ik doe net hetzelfde zoals ik vrijdag gedaan heb hé. Je zal straks zien waarom. Ik deed die brief open (..) en ik zag hier staan: [doet de brief open en leest voor] 'Palindrië, 3 maart 1996'. Palindrië? [kijkt verbaasd naar de leerlingen]

'Hoi, ik ben Tosca Mecuenge en ik woon in Palindrië. Ik ben 10 jaar en zit in de vierde klas. We zijn op zoek naar een ruilklas. Dit betekent dat wij graag naar België komen voor één week, en dat jullie dan één week op bezoek kunnen gaan in Palindrië. Wat? Kennen jullie mijn land niet? Nou ook toevallig, maar ik weet ook weinig over België. Ik heb jullie al geholpen. Ik geef jullie folders mee over mijn land. Groetjes, Tosca. P.S.: Ik ben donker van huid heb twee broers en drie zussen en lees graag in boeken en heb heel lang haar.' [terug tegen de leerlingen] Kan je mijn verbazing wel merken. Palindrië! Hebben jullie er al van gehoord?

LL: Dat bestaat toch niet!

De leerkracht heeft besloten om het thema-kader van het fictieve land Palindrië wat echter te maken. Hij heeft de brief van Tosca zelf geschreven en aan het bord gehangen. Onmiddellijk zijn de leerlingen in de ban van de brief. Ze zijn geïntrigeerd en daardoor ook gemotiveerd om de folder die de leerkracht vervolgens aan iedere leerling geeft in stilte te lezen en nadien te bespreken (zie Linsen & Van Gorp 1996). De leerkracht heeft duidelijk begrepen dat de motivatie van de kinderen niet groot genoeg kan zijn en past dan ook een aantal ingrepen toe die de betrokkenheid van de leerlingen alleen maar ten goede komen. Zijn 'toneelspel' bijvoorbeeld, het verbaasd kijken op het moment dat hij de brief leest, is één van die ingrepen die blijkt te werken in zijn klas. De leerlingen weten wel dat dit allemaal een spel is, maar dit belet hen niet op te gaan in het fictieve kader dat gecreëerd wordt. Dat blijkt overduidelijk uit wat volgt na de bespreking van de folder.

LK: Ons land heet [..] Tosca vraagt jullie? [..] Ik ga de brief er effen terug bijnemen.[leest voor]

'Wat? Kennen jullie mijn land niet? Nou ook toevallig, maar ik weet ook weinig over België.

LL: Dan moeten wij terug schrijven!

LK: Wat zeg je?

LL: Dan moeten wij terug schrijven!

LK: Ja!



Een leerling suggereert om terug te schrijven. Voor de leerkracht is dit natuurlijk de ideale suggestie. Het schrijven van een folder hoeft hij nu niet verder te verantwoorden of te motiveren, de leerlingen hebben zelf die stap gezet. Ze hebben geen extrinsieke motivatie meer nodig. De leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd en die motivatie is op een

natuurlijke wijze uit de taak voortgevloeid. Later...

LK: Goed, deze voormiddag over het land Palindrië. De folder van Palindrië. We hadden dus afgesproken dat we nu een folder van ons land, van onze stad, en je mag er eventueel zelf een land gaan verzinnen. Ja?

LL: Yes!

Wanneer de leerlingen aan de schrijfp opdracht beginnen, zie je ook weer dat de leerkracht inspeelt op wat er leeft bij de leerlingen. De leerlingen voelen het meest voor het schrijven van een folder over een niet bestaand land, zoals één leerling overduidelijk laat merken. Alle groepjes kiezen ook voor een fictief land. Indien de leerkracht te sterk zou aangedrongen hebben op het schrijven van een folder over België zouden de kinderen met veel minder enthousiasme aan de schrijfp opdracht begonnen zijn.

Wat het motiveren van de leerlingen betreft kunnen we alleen maar vaststellen dat de leerkracht dit principe tot in zijn vingertoppen beheerst. En als de leerlingen gemotiveerd zijn, gaan ze erook voor en ontstaat er heel wat interactie tussen de leerlingen onderling.

### De rol van de leerlingen: interactie

In de schrijftaak is er, zoals dat in taakgericht onderwijs vaak gebeurt, gekozen voor een groeperingsvorm waarin leerlingen moeten samenwerken om het geheel tot een goed einde te brengen (zie ook Van den Branden 1997). Zo ontstaat het 'taalgebruik in het kwadraat' waar Van den Branden en Kuiken het in hun inleidende bijdrage over hebben. Door te onderhandelen over de inhoud van de taak ondersteunen leerlingen van een verschillende taalvaardigheid elkaar bij het verwerken van moeilijke taken. Samen sta je immers sterker dan alleen. En kinderen leren makkelijker dingen van elkaar dan van volwassenen. Maar hoe verloopt dat samenwerkingsproces in de praktijk?

Jef en Kenny zijn twee taalvaardige leerlingen. Ze bediscussiëren hoe hun fictief land eruit ziet. De discussie gaat over het al dan

niet aanwezig zijn van vissers in hun land.

Jef: Er staan maar twee huizen...//

Ken: //Die vissen zo!

Jef: De vissers!

Ken: Ja er zijn veel vissers. [..]

Jef: Oké.

Ken: Ja dat kan ook hé.

Jef: Oh nee, want het is niet lekker. Er zijn geen vissers.

Ken: Er zijn ook mensen die [...] die vissen vangen om dat in een museum te zetten.

Jef: Nee, ik zou zetten 'er zijn geen vissers'.

Ken: Oké. [Kenny schrijft eerst 'vissen', maar corrigeert dan onmiddellijk: 'vissen' wordt 'vissers'.]



Beide leerlingen nemen actief deel aan de discussie. Ze bepalen samen hoe hun fictief land er uitziet.

Anders is het gesteld met de samenwerking tussen Mohammed, een laag taalvaardige leerling, en Joris, een taalvaardige leerling. Joris leidt heel sterk het gesprek tussen de twee leerlingen. Hij verzint hoe het land er uitziet, terwijl Mohammed vooral luistert naar Joris (daar receptief zijn profijt van trekt) en vervolgens de formuleringen van Joris opschrijft. Het onderstaande fragment toont duidelijk aan dat Mohammed actief betrokken is bij de schrijftaak en dat hij het fijne van alles wil weten.

Moh: [heeft iets opgevangen van een ander groepje en spreekt stilletjes tot Joris] Zuivere zee!

Jor: Zuivere zee, dat is zo heel mooi zo. Er is geen vuil in en zo.

[De jongens overleggen stil met elkaar.]

Jor: Er is een zuivere zee. Er is een zuivere zee.

[Mohammed schrijft op.]

Deze twee totaal verschillende leerlingen leren elk op hun niveau iets bij van deze taak. Hun

samenwerking is een mooi voorbeeld van een geslaagde heterogene groepssamenstelling. Joris houdt duidelijk rekening met de (talige) mogelijkheden van Mohammed zonder daarbij de waarde van Mohammed als volwaardig groepslid uit het oog te verliezen. Bekijk het volgende fragment waarin de leerkracht vraagt naar de naam van het fictieve land van Joris en Mohammed.

Jor: Moris! Moris!

LK: Boris? Het land Boris?

Jor: Moris!

LK: Moris. Dat lijkt me wel wat!

Jor: De Mo van Mohammed en de Ris van Joris.

LK: Hé knap verzonnen. Allé schrijf op.

Jor: Het land Moris.

LK: Dat is heel goed hé.

Jor: Maar dan wel met een H gelijk bij Mohammed.

[Mohammed schrijft op: 'Het land Mohris']

Het is duidelijk dat de leerlingen in deze klas gewend zijn om samen te werken. Het groepswerk verloopt al bij al van een leien dakje. In klassen waar leerlingen het niet gewend zijn om samen te werken, zal de leerling-leerling interactie heel andere vormen aannemen en zal de leerkracht het groepsproces veel sterker in de gaten moeten houden. Maar wat is precies de rol van de leerkracht?

### De rol van de leerkracht: feedback

De interactie tussen leerkracht en leerlingen komt in de praktijk neer op het geven van feedback. Dat kan gaan van zeer eenvoudige feedback als het bevestigen van een onzekerheid, het ophelderen van een onduidelijkheid in de procedure, tot verregaande bemiddeling en begeleiding van het probleemoplossend denken van de leerling over de taak.

Belangrijk is dat de leerkracht niet vooraf de in de taak ingebouwde kloof gaat overbruggen door te verwachte problemen in de plaats van de leerlingen op te lossen, bijvoorbeeld door de structuur van de folder die de leerlingen moeten schrijven al op voorhand vast te leggen en op bord te zetten, of door problemen gewoon weg te laten, bijvoorbeeld het vermijden van moeilijke woorden.

Op die manier verminderen de kansen op een mogelijk leereffect gevoelig.

Daarentegen moet de leerkracht *tijdens* de uitvoering van de taak de leerlingen helpen waar nodig. De leerkracht als ondersteuner is immers de centrale rol van de leerkracht in taakgericht onderwijs (Van den Branden en Kuiken in dit nummer). Niet de taken aanpassen, maar wel de leerlingen helpen om de moeilijkheden die opduiken, aan te pakken. Idealiter grijpt een leerkracht pas in op het moment dat een leerling vastloopt en dat al dan niet expliciet signaleert. De verantwoordelijkheid voor de uitvoering van de taak ligt bij de leerling en hij kan een beroep doen op de leerkracht als expert-bruggenbouwer.

De leerkracht probeert vervolgens de leerling zicht te doen krijgen op wat precies het probleem is. Bij deze *probleemidentificatie* zal de leerkracht voor ogen moeten houden welke gegevens het meest relevant zijn om de boodschap van de taak te begrijpen en wat nodig is om de taak op het gevraagde niveau te verwerken. De taak en het bijbehorende taalaanbod zelf veranderen daarbij niet, maar de leerkracht probeert de taak in zijn geheel toegankelijker te maken. Hij ondersteunt de wijze waarop de leerlingen informatie verwerken en verzekert hun betrokkenheid bij de taak. Dit kan gebeuren door het stellen van gerichte vragen, door te onderhandelen over de problemen die de leerlingen ervaren, of door het voorstellingsvermogen van de leerlingen aan te spreken. Op die manier bouwt de leerkracht samen met de leerlingen bruggen over de verschillende kloven waarmee leerlingen geconfronteerd worden in een taak.

Om deze rol te kunnen vervullen moet de leerkracht actief aanwezig zijn tijdens het



groepswork. Hij loopt rond en gaat helpen waar dat gevraagd wordt. Hij kijkt en leest mee over de schouders van de leerlingen, en grijpt in waar nodig.

Uit de gesprekjes die de leerkracht met de verschillende groepjes voert, blijkt dat de leerkracht elk groepje op *hun eigen niveau* feedback geeft, afhankelijk van de concrete behoeften van de groepjes. De schrijftaak waaraan de leerlingen in groepjes van twee werken is een complexe taak waar heel wat vaardigheden op verschillende niveaus bij komen kijken. De feedback van de leerkracht moet aangepast zijn aan onder andere het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen.

Als de leerkracht in de beginfase van de schrijftaak bij Annelies en Tine, twee taalvaardige meisjes, aankomt, reageert hij als volgt:

LK: Zijn jullie nog altijd een naam aan het zoeken?

LLN: Ja!

LK: Kies er nu maar één. Vooruit!

De leraar heeft snel door dat de meisjes nog altijd in een discussie verwickeld zijn over een geschikte naam voor hun land. Hij hoeft maar te kijken naar hun kladblad waar elf alternatieven opstaan en nog maar zeven van die alternatieven doorstreept zijn. De leerkracht weet dat als hij hier niet ingrijpt de meisjes waarschijnlijk nog tien minuten of langer doorgaan met het kiezen van een geschikte naam en dat is niet de bedoeling van de schrijftaak. Hij spoort de meisjes aan om snel een keuze te maken en zich met de eigenlijke taak bezig te houden.

Bij Mohammed en Joris is het gevaar van eindeloze discussies minder groot. De leerkracht komt ook daar een kijkje nemen in de beginfase en reageert daar op een andere manier (zie boven). Hij vraagt de jongens naar de naam van hun land. (Merk op dat Joris het gesprek met de leerkracht voert. Mohammed luistert echter wel aandachtig naar dat gesprek.) De leraar reageert heel positief op de leuk verzonnen naam voor hun land: 'Hé, knap verzonnen', 'Dat is heel goed hé.' Hij onderstreept daarmee de competentie van beide leerlingen, zodat zij vol goede moed aan de rest van de schrijftaak beginnen.



Terloops spoort hij ook Mohammed en Joris aan om goed door te werken: 'Allé schrijf dat op.' Maar deze boodschap, die ook Annelies en Tine kregen, is op een heel andere wijze verpakt.

In het volgende voorbeeld zijn Fatiha en Evelien al een tijdje bezig met het schrijven van een folder. De leerkracht ziet dat de meisjes een folder hebben vol krabbels en doorhalingen. Hoe ondersteunt de leerkracht nu deze leerlingen in het schrijfsproces?

LK: Zou dit een mooie folder zijn?

Fa: Nee!

Ev: Nee//

LK: //Wat zou hoe zou je het...//

Ev: //Het is klad hé.

LK: Hoe ga je het dan in het net doen? [...] Heb je een idee om het netter te maken?

Fa: [...] Met vetgedrukte letters!

Ev: Ja.

LK: Ja! [...] Dus dat ga je later dan doen. [...] Nu ga je eerst alles gewoon opschrijven.

Het eerste wat opvalt is hoe 'leerling-vriendelijk' de interventies van de leerkracht zijn. De leraar begint met een vraag die belangrijk is voor het uiteindelijke schrijfsproduct: 'Zou dit een mooie folder zijn?'. De reacties van de leerlingen laten overduidelijk zien dat ze weten dat hun schrijfsproduct nog niet af is, dat het nog maar een kladversie is waarin ze zich vooral met de inhoud van de folder bezighouden en dat ze dus nog volop in het schrijfsproces zitten. Omdat de leerkracht bij de andere groepjes heeft vastgesteld dat die al wel structuur in hun folders aanbrengen, blijft hij toch nog wat langer bij deze groep staan



en bevraagt hen over hoe ze van deze kladversie wel een mooie folder kunnen maken. De leerkracht stelt daarbij open vragen aan de twee meisjes: 'Hoe ga je het doen?' Hij biedt zelf geen oplossingen aan, maar legt de bal in het kamp van de kinderen. Opnieuw laten de meisjes duidelijk zien dat ze ideeën hebben over de vormgeving van hun folder: 'Met vetgedrukte letters!' Tenslotte formuleert de leerkracht nog eens (als het ware voor zichzelf, maar eigenlijk) voor de twee meisjes het verloop van hun schrijfsproces. Zo maakt hij nog eens duidelijk wat ze nog moeten doen.

Vijf minuten later komt de leerkracht opnieuw bij Fatiha en Evelien kijken. Zijn interventies zijn nu van een heel andere aard.

LK: [buigt zich weer over de folder, waaraan op vlak van structuur nog niets veranderd is] Dit kunnen we al benoemen als hoe het eruit ziet ja. [...] En dit wat er te zien is. [...] En je zou hier al kunnen schrijven net zoals in de folder van Palindrië [neemt de folder] Mooi land. Het weer? Heb je daar al eens iets over geschreven?

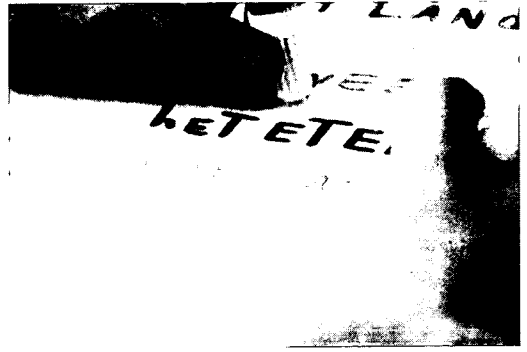
Fa: Nee!

LK: Over het eten?

Ev: Jawel! Hier!

LK: Maar het hoeft niet hetzelfde te zijn als dit hé. [wijst op folder] Het mag ook iets helemaal anders zijn hé. [...] Ik zal nog eens een andere folder laten zien. [De leerkracht gaat andere folders halen.]

De leerkracht besluit hier het schrijfsproces van de leerlingen zelf meer te structureren. Waar hij vijf minuten geleden in zijn eerste interventies de leerlingen nog zelf liet zoeken naar oplossingen, biedt hij nu zelf oplossingen aan: welke verschillende kopjes kunnen we bedenken bij de verschillende onderdelen van de folder? De leerkracht neemt hier het initiatief uit handen van de leerlingen. Waarschijnlijk omdat hij meent dat de leerlingen zelf niet tot de vormgeving van hun folder zullen komen (vanwege tijdgebrek of doordat hij meent dat ze het niet aankunnen) of omdat hij toch voor een stuk de controle op het schrijfsproces wil behouden. Wellicht had hij de leerlingen hier wat meer ruimte en tijd moeten geven om zelf tot een goed gestructureerde folder te komen. Nadat de leerkracht de leerlingen geholpen heeft door een



voorbeeld te geven van hoe het kan, zet hij toch opnieuw een stapje achteruit en legt hij het initiatief terug in de handen van Evelien en Fatiha. De meisjes hoeven zijn voorbeeld niet te volgen. Ze mogen het ook anders doen. Vervolgens voorziet de leerkracht hen van het nodige voorbeeldmateriaal.

De reden waarom en het moment waarop de leerkracht ingrijpt, is een kwestie van interpretatie. Het bestuderen van dergelijke interacties en mogelijke interpretaties is bijzonder zinvol om meer zicht te krijgen op wat er gebeurt in de klas, om te bepalen wat precies goede en gepaste feedback is en om de ideeën en veronderstellingen die aan onderwijzen en leren ten grondslag liggen verder te onderzoeken. Als we nader ingaan op de wijze en het tijdstip waarop de leerkracht reageert, komen we uit bij richtlijnen over een gepaste differentiatie-aanpak. Voor meer informatie over die aanpak verwijzen we naar de bijdrage van Magda Vanmontfort in dit themanummer (zie p.334).

In de interactie tussen de leerkracht en Evelien en Fatiha vind je duidelijk verschillende rollen van de leerkracht terug (Van den Branden en Kuiken in dit nummer). In de allereerste interventies rond de vraag of de folder van de meisjes een mooie folder is, zie je vooral de ondersteunende rol naar voren komen. De leerkracht legt het initiatief en de verantwoordelijkheid bij de leerlingen. Op het moment dat de leerkracht de folder gaat structureren in de plaats van de meisjes kunnen we enerzijds nog zijn rol van *ondersteuner* herkennen (in die zin dat hij sterk differentiërend optreedt), maar treedt anderzijds de leerkracht als model, als expert erg op de

voorgond. Hij bezit de kennis en draagt die over op de leerlingen.

Deze rol wordt onmiddellijk gevolgd door een andere: de rol van *bezieler*. Direct na het structurerende moment maakt de leerkracht de leerlingen warm om nu zelf te kiezen hoe ze hun folder vorm gaan geven. De rol van bezieler was ook erg duidelijk in de interventie van de leerkracht bij Mohammed en Joris.

De leerkracht als *organisator* hebben we aan het werk gezien bij Annelies en Tine. Hier zorgde hij ervoor dat er geen kostbare tijd verloren ging aan eindeloze discussies.

Maar hoe zit het met de corrigerende rol van de leerkracht? Doorheen de interacties met de leerlingen verliest de leraar deze rol niet uit het oog. Twee voorbeelden. Jef en Kenny zijn al flink op weg naar een mooi eindresultaat. Zij maken hun folder meteen 'in het net' met kleurige stiften en hebben al verscheidene rubrieken besproken. Wanneer de leerkracht bij het groepje komt kijken en een taalfout op het blad ontdekt, meent hij dat hij er kan op ingaan. In een folder die al 'bijna af' is, mogen immers geen taalfouten meer staan.

LK: Lees eens. [LK wijst naar het kopje 'Over de strand']

Ken: Over //

[LK omcirkelt 'de']

Ken: // over de strand.

LK: En hoe zeg je dat beter?

Jef: Het strand!

LK: Voila!

De leerkracht maakt aan een dergelijke taalfout niet veel woorden vuil. Anders is het gesteld bij de spelfout die de leerkracht in de folder van Yannick en Jonathan ontdekt. Ook deze folder is wat betreft inhoud en vormgeving bijna klaar.

LK: Laat eens kijken, wat hebben jullie al? [...] [Leest luidop voor wat er op het blad staat] 'het is een heel mooi land en uitzicht. Heel veel bossen en oerwouden. Elke morgen kan je een mooie wandeling gaan maken of paardrijden en je kan er goed gaan...' Lees dat eens Yannick.

[Jonathan antwoordt.]

Jon: In een tropisch zwembad...//

LK: //zwemmen! Welke klank hoor je?

Yan: Twee m's [/mes/]!

LK: Hoe hoe kom je daar zo direct op?

Yan: Ik weet het niet!

LK: Waarom zeg je direct twee m's [/mes/].

Welke klank hoor je bij zwemmen?

Yan: Twee m's [/mes/].

LK: Nee, dat is geen klank die dat je hoort.

Yan: Zwemmen!

LK: [vraagt het aan Jonathan] Welke klank hoor je, Jonathan?

Jon: Kort!

LK: Zeg mij die korte klank eens.

Jon: e [/è/]!

LK: Een e [/è/]! Omdat het een korte klank is daarom moet je die twee m-en /emmen/ schrijven. Ja!

De spelfout die Yannick gemaakt heeft, is een fout tegen de regels voor de open en gesloten lettergrepen. Op die regels is, na een lange impliciete aanbodsphase, expliciet ingegaan in groep 5 (terwijl Yannick in groep 6 zit) en deze zouden dus als bekend beschouwd mogen worden. De leerkracht weet echter dat Yannick niet zo'n vlotte speller is en besluit dan ook de nodige aandacht aan deze spellingfout te besteden. De aanleiding is een specifiek taalgebruiksmoment van de leerlingen zelf (een voorwaarde voor zinvolle explicitering, zie Van den Branden en Kuiken). Verder wordt Yannick ook actief betrokken bij de explicitering van het probleem en het zoeken naar mogelijke oplossingen (de tweede voorwaarde). De leerkracht neemt geen genoegen met het eerste antwoord van Yannick dat een typische leerlingreflex kan genoemd worden ('Ah het woord is fout met één m, dus dan zal het wel met twee m's zijn.'). Hij probeert Yannick aan het denken te zetten en hem zelf tot een formulering van de regel te laten komen. Het blijkt echter dat Yannick hier niet toe in staat is en dus schakelt de leerkracht over op een andere tactiek: hij laat Jonathan als model fungeren en formuleert vervolgens de regel zelf. Dit gebeuren zal de leerkracht zeker in zijn achterhoofd houden als hij de volgende keer naar een schrijfpodracht van Yannick kijkt.

Hoewel deze schrijftaak niet bedoeld is voor de explicitering van bepaalde woorden, regels of strategieën, bevat ze, net als elke taak in



een taakgerichte aanpak, mogelijkheden daar-  
toe (Van Gorp 1996). Zo zagen we al dat er  
bij Fatiha en Evelien werd stilgestaan bij de  
vormgeving van een folder als specifieke  
tekstsoort. Bij Kenny werd er ingegaan op  
een taalfout en bij Yannick werd er aandacht  
besteed aan spelling. De aanleiding tot expli-  
citering lag steeds in de schrijfproducten van  
de leerlingen. Afhankelijk van de situatie kiest  
de leerkracht voor een snelle oplossing (denk  
aan Kenny en Jef) of voor een dieper ingaan  
op de problemen (denk aan Fatiha en Evelien  
en Yannick).

## Besluit

Algemeen kunnen we stellen dat hoe mooi  
een taak er ook op papier uit ziet, het uitein-  
delijk de leerkracht is die bepaalt hoeveel en  
wat er van een taak geleerd wordt. De wijze  
waarop hij de taak introduceert in de klas en  
de leerlingen voor die taak weet te motive-  
ren, de rol die hij opneemt tijdens de uitvoe-  
ring van de taak en de ruimte die hij aan de  
leerlingen laat, zijn bepalende factoren voor  
het succes van een taakgerichte aanpak. Het  
leerpotentieel van een taak kan in de concrete  
les al dan niet gerealiseerd worden. En de  
eerste persoon die daarvoor verantwoordelijk  
is, is de leerkracht. Dit kan enerzijds een  
zware last zijn om te dragen, maar kan  
anderzijds ook een enorme stimulans beteke-  
nen. Een taak is iets waar de leerkracht samen  
met zijn leerlingen zijn schouders onder zet.  
Uit de besproken voorbeelden blijkt dat de  
leerkracht van de vierde leefgroep dat ook  
doet. Hij motiveert de leerlingen extra. Hij  
geeft elke leerling en elk groepje op zijn  
niveau feedback. De bijkomende moeilijk-  
heid dat een aantal van zijn leerlingen nog

maar in groep 5 zit en dus in theorie minder  
taalvaardig is, weet hij probleemloos te over-  
bruggen.

Belangrijke voorwaarde is dat er in de klas  
een klimaat heerst dat de leerlingen ertoe  
 aanzet om hun moeilijkheden te signaleren.  
De leerkracht staat niet vooraan in de klas om  
de leerlingen leerstof aan te bieden die ze  
moeten verwerken, maar staat naast en achter  
de leerlingen om hen indien nodig te helpen  
bij het uitvoeren van de taak. Op die manier  
kan het zelfontdekkend leren optimaal ge-  
beuren. En hoe enthousiast de kinderen daar-  
over zijn, mag ook blijken:

LK: [tot de hele klas] Jullie zijn heel goed bezig.  
Dat heb ik al gemerkt. Kenny en Jef hebben het  
al klaar. Wij gaan het nu bij elkaar doen en ik ga  
dat al eens verbeteren//

LLN: //Nee! [De kinderen protesteren, willen  
verder werken]

LK: Maar ja we moeten nog iets anders doen.  
En ik beloof jullie dat we er morgen aan verder  
doen. Morgen, morgen.

## Noten en literatuur

- 1 Voor meer informatie over en voorbeelden  
van taakgericht werken in de basisschool zie  
Colpin, Linsen & Van Gorp (te verschijnen).
- 2 De les waaruit in deze bijdrage wordt geci-  
teerd, is terug te vinden op *Taakgericht Taal-  
onderwijs in beeld. Lager onderwijs*, een video-  
band uitgegeven door en te bestellen bij het  
Steunpunt NT2 te Leuven, België. In de  
protocollen staat 'LK' voor 'leerkracht', 'LL'  
voor 'leerling', [...] voor kortere of langere  
pauzes en // wijst erop dat een zin vroegtijdig  
afgebroken wordt en dat er een beurtwisseling  
plaatsvindt.

Colpin, M., B. Linsen & K. Van Gorp, 'Taal-  
vaardigheidsonderwijs in de basisschool' in:  
*Gids voor het Basisonderwijs*. Diegem, Wolters  
Kluwer (te verschijnen).

Janssens, A. & J. Letschert, *Ontwikkelingsdoelen,  
Eindtermen, Kerndoelen. Vergelijkingen. Het  
Vlaamse kleuter- en lager onderwijs en het Neder-  
lands basisonderwijs*. Brussel/Enschede, Vlaams/  
Nederlands actieprogramma GENT - Stuur-  
groep Basisonderwijs, 1996.

Jaspaert, K. (red.), *De Toren van Babel. Neder-*

- lands voor de lagere school. 4de leerjaar. Deel B. Deurne, Plantyn, 1996.
- Linsen, B. & K. Van Gorp, 'Lezen: dat doe je «gewoon»! Een taakgerichte aanpak «lezen»' in: *Vonk* 1996, nr. 5, blz. 19-37.
- Long, M.H. & G. Crookes, 'Units of Analysis in Syllabus Design. The Case for Task' in: Crookes, G. & S. Gass (eds.), *Tasks in a Pedagogical Context. Integrating Theory and Practice*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd, 1993, blz. 9-54.
- Van den Branden, K., 'Begrijp wie kan! Over onbegripsproblemen bij leerlingen en hoe ermee omgaan...' in: *Spiegel* 1995, nr. 1, blz. 31-47.
- Van den Branden, K., 'Leren schrijven doe je niet alleen. Naar een taakgerichte schrijfdidactiek voor het basisonderwijs' in: Rymenans, R. & H. De Jonghe (red.), *Het schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie*. Beigem, Stichting Het Schoolvak Nederlands, 1997, blz. 319-326.
- Van Gorp, K., 'Op zoek naar de wereld achter taal. Taalbeschouwing binnen een taakgerichte aanpak' in: *VON-werkgroep NT2* (red.), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne, Plantyn, 1996, blz. 147-174.

## Maarten van der Burg & Elsbeth van der Laan:

### Ziezo, dat kan ik!<sup>1</sup>

Maarten van der Burg is werkzaam op de Espirit scholengroep, vestiging Berlage te Amsterdam. Daarnaast doceert hij als lerarenopleider Nederlands als tweede taal en intercultureel onderwijs aan de Educatieve Faculteit Amsterdam, voorheen Hogeschool Holland. Op de Berlage verzorgt hij de Projectlessen voor de brugklassen. Deze lessen worden zo genoemd omdat ze bestaan uit steeds een serie lessen rond een thema. Per jaar worden er zes thema's behandeld in veertig lesuren.

De brugklassen zijn zeer heterogeen samengesteld. Sommige leerlingen zijn in Nederland geboren, anderen hebben in Amsterdam alleen (een deel van) de basisschool doorlopen. Voor de meeste leerlingen is het Nederlands niet de moedertaal. Het niveau van de beheersing van het Nederlands in deze klassen is ook zeer verschillend.

Maarten van der Burg doet een goede poging om met deze verschillen om te gaan in zijn projectlessen. In de projectlessen ligt het accent op taalverwerving, het leren en het gebruiken van het Nederlands. De opzet ervan is zodanig dat de opdrachten in kleine taakjes zijn opgedeeld zodat iedere leerling, ongeacht de taalachtergrond, deze taak succesvol kan uitvoeren. Elsbeth van der Laan (Projectbureau Rotterdam) nam een kijkje in de klas en sprak met Maarten over de projectlessen. In dit artikel wordt aan de hand van verschillende lesvoorbeelden met name duidelijk hoe bij taakgericht onderwijs omgegaan kan worden met verschillen tussen leerlingen.<sup>2</sup>

### Taal is een leuk lastig middel

Maarten: 'Het is leuk om veel te weten over de wereld. Hoe meer we weten over de wereld, hoe leuker het wordt. Kennis van de wereld wordt voornamelijk overgedragen door middel van taal, met taal krijg je greep op de werkelijkheid. Als je de vraag stelt: