

## Noten en literatuur

- 1 Met dank aan onze collega Veerle Frateur voor de feedback naar aanleiding van de lessen en de conceptversies van dit artikel.
- 2 We willen onze (vroegere en huidige) collega's op het ICTL/NVA danken voor hun aandeel in het totstandkomen van het lesmateriaal waarvan we gebruik mochten maken.
- 3 Wie taalelementen (of zelfs taalfuncties) als uitgangspunt neemt voor de ontwikkeling van lesmateriaal, zal meestal teksten creëren in functie van die elementen. Authentiek taalmateriaal is meestal te heterogeen met betrekking tot taalelementen en taalfuncties, omdat het nu eenmaal met andere bedoelingen wordt geproduceerd.
- 4 Bron hiervoor vormt het tijdschrift *Ik ga bouwen – Opknappen en verbouwen*. Lasne, Media Office NV, nr. 201, jrg 25, juni 1997.

Van Avermaet, P., 'Een innige omhelzing tussen de les en de wereld daarbuiten: de rol van de leerkracht in taakgericht onderwijs' in: VON-werkgroep NT2 (red.), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne, Plantyn, 1996, blz 227-267.

Van Avermaet, P. & K. Van den Branden, 'Taakgericht onderwijs: theoretische uitgangspunten' in: VON-werkgroep NT2 (red.), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne, Plantyn, 1996, blz. 9-20.

Van den Branden, K., *Negotiation of meaning in Second Language Acquisition: a study of primary school classes*. Proefschrift Leuven: KU Leuven, 1995.

Van den Branden, K., 'Ieder zijn zeg... Werkvormen om productie van taalleerders te bevorderen' in: VON-werkgroep NT2 (red.), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne, Plantyn, 1996, blz. 121-146.

## Nora Bogaert & Goedele Duran:

---

### Een grote doos? *De rol van explicitering in taakgericht onderwijs*

---

*In het traditioneel taalonderwijs worden grammaticaregels en strategieën vaak eerst afzonderlijk uitgelegd en ingeoefend, om pas daarna geïntegreerd te worden in communicatieve opdrachten. In taakgericht onderwijs wordt veelal de omgekeerde weg bewandeld: uit hun pogingen om taal te begrijpen en te produceren in communicatieve situaties, leiden taalleerders gaandeweg regels en strategieën af, en het is door verder taalgebruik dat deze regels en strategieën verfijnd worden. Is er binnen taakgericht onderwijs dan geen plaats voor expliciete uitleg van regels en strategieën? Toch wel. Nora Bogaert en Goedele Duran, beiden verbonden aan het Steunpunt NT2 (Leuven, België) tonen wat het doel van explicitering kan zijn, en hoe en wanneer die explicitering taalvererving kan ondersteunen. Zij doen dit vanuit hun ervaring met een specifieke doelgroep (anderstalige nieuwkomers), maar hun inzichten zijn ook bruikbaar voor taalleerders van andere leeftijden en niveaus.*

---

In taakgericht onderwijs wordt taalvaardigheid rechtstreeks opgebouwd: via zorgvuldig geconstrueerde en geordende taken krijgen de leerders de mogelijkheid om allerlei soorten 'regelmaten' te ontdekken in het taal-aanbod dat tot hen wordt gericht. Naarmate bepaalde taalelementen prominenter aanwezig zijn in een bepaalde taak en over het taken-aanbod heen, is de kans wellicht groter dat ze door de leerder worden opgemerkt en aanleiding geven tot het formuleren van een hypothese over hun betekenis of hun functioneringssysteem.

In dit artikel zullen we nagaan hoe docenten kunnen inspelen op dit spontane ontdek-



Afbeelding 1: Werkblad bij 'Gezichtsbedrog'

kingsproces van taalleerders. Ten eerste gaan we in op de 'waarom'-vraag: zijn er redenen te bedenken om het inzicht in 'regelmaten' dat leerders spontaan en onbewust opdoen, een trapje hoger te brengen en om te zetten in een vorm van expliciete kennis? Ten tweede stellen we ons de vraag wanneer en hoe regels en strategieën expliciet aan de orde moeten, of kunnen, komen.

Het antwoord op deze vragen formuleren we aan de hand van concrete voorbeelden uit lesmateriaal dat aan het Steunpunt NT2 (Leuven, België) werd ontwikkeld ten behoeve van anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs. Deze leerlingen krijgen in Vlaanderen één jaar om van absolute beginners naar vrij gevorderde taalleerders te evolueren door middel van intensief onderwijs Nederlands. Dit neemt niet weg dat het proces dat verder in dit artikel uitgelegd wordt, ook toegepast kan worden voor onderinstromers en volwassen (lager geschoolde) tweedetaalleerders.

De voorbeelden die we zullen geven illustreren vooral het expliciteren van (grammatica)regels. Het voorgestelde proces kan echter ook toegepast worden op andere aspecten van taalgebruik en taal: de betekenis van woorden, het functioneren van vormen (vervoeging, verbuiging), zinsaspecten (woordvolgorde), tekstkenmerken, en het hanteren van allerlei lees-, schrijf- en raadstrategieën. Over al deze verschijnselen kunnen leerders impliciete kennis opdoen die naderhand geëxpliciteerd kan worden.

### Impliciete kennis

De interactie die de leerkracht met de leerlingen in een onthaalklas anderstalige nieuwkomers opzet tijdens de taak 'Gezichtsbedrog'

(zie afbeelding 1) zal onder meer toegespitst zijn op de vraag: 'Is x langer/groter/kleiner/... dan y? Of zijn x en y even lang/groot/klein/....?'

Opdrachten waarbij de verschillen tussen twee zoekplaten moeten worden aangekruist geven op even natuurlijke wijze aanleiding tot het aanbieden van vormen in de vergrotende trap, zeker wanneer het gaat om verschillen in lengte, dikte, grootte, enzovoort van voorwerpen. Het gesprekje na de uitvoering van de taak leidt dan immers noodgedwongen tot commentaren als: 'Heb jij de jassen aangekruist? Dat klopt: de jas op plaat A is langer dan die op plaat B. Heb jij het boek aangekruist? Ja, op deze plaat is het inderdaad dikker dan op die plaat.'

Ook in taken waarbij bepaalde handelingen volgens een wisselend tempo moeten worden uitgevoerd of waarbij de snelheid van moeilijke bewegingen gaandeweg wordt opgedreven, komen 'vergotende vormen' op een natuurlijke en centrale wijze aan bod ('Nu doen jullie het wat vlugger. Nu nog vlugger. Nu heel vlug. En nu opnieuw veel trager. Nu nog trager.')

Als gevolg van deze ervaringen groeien bij de leerders bepaalde vermoedens rond de betekenis en het functioneren van de vergrotende trap, die bij elke nieuwe ontmoeting met vergrotende vormen bevestigd, ontcracht of aangevuld worden. Het inzicht dat op deze wijze ontstaat is in eerste instantie niet bewust en dus niet verwoordbaar: het gaat om impliciete kennis over het taalsysteem in ruime zin.

Deze kennis is het resultaat van een zelfontdekkend proces dat op gang wordt gebracht en voortgestuwd doordat de leerders, vanuit een taak die hen aanlokt, een reële behoefte ervaren om de zoektocht naar

dat welbepaalde taalverschijnsel voort te zetten. Net zoals dat bij een moedertaalverwerver het geval is, komt een T2-verwerver een heel eind met impliciete kennis over die T2.

### Wel of geen explicitering?

Maar volstaat die impliciete kennis? Moet dat spontaan ontdekkingsproces niet sporadisch, of systematisch, ondersteund worden door momenten van explicitering? Vandaag de dag twijfelen nogal wat taalwetenschappers aan de zinvolheid van expliciet taalvaardigheids-onderwijs. Ze stellen dat expliciete kennis absoluut geen bijdrage levert aan de ontwikkeling van taalvaardigheid. Een welles-nietes discussie kwam daardoor op gang, met als resultaat: meer genuanceerde benaderingen van het probleem. Expliciete informatie krijgen over taal zou in bepaalde omstandigheden het proces van taalvaardigheidsontwikkeling wel eens kunnen ondersteunen en versnellen, namelijk door het bewustzijn ten aanzien van bepaalde taalverschijnselen te verhogen (*consciousness-raising*). Maar dan moet de leerder wel klaar zijn om die informatie te ontvangen. Klaar zijn betekent in dit geval dat het taalelement dat wordt geëxpliciteerd door de leerder reeds impliciet, en minstens tot op zekere hoogte, is verworven. Expliciteren verloopt dus langs een inductieve<sup>1</sup> weg, maar op een veel verdergaande wijze dan de gangbare 'inductieve methodes', waarbij de regel ontdekt en geformuleerd dient te worden op basis van een heel klein aantal voorbeelden. Inductief te werk gaan betekent in de taakgerichte aanpak de ruimte scheppen voor een leerproces dat *ervaringsgericht*, *probleemoplossend* en *zelfontdekkend* van aard is.

De taak 'Opgelet! De baas is op komst!' in afbeelding 2 is een taak die speciaal werd geconstrueerd om uit te monden in de explicitering van de betekenis van de onvoltooid verleden tijd. De leerlingen zijn in deze taak assistent-detectives die moeten uitzoeken waarom een reclamebedrijf slecht functioneert. Ze krijgen hiervoor twee afbeeldingen:

- één van het kantoor net voor de directeur binnenkomt en de werknemers druk bezig zijn met hun eigen besognes, maar de sleutelbos van de naderende baas horen rinkelen;

- één van datzelfde kantoor als de directeur binnenstapt en de werknemers druk bezig zijn met hun werkopdrachten.

De leerlingen moeten de verschillen tussen de twee tijdstippen in een soort verslag noteren, en daarbij vermelden wat iedere werknemer doet als de directeur binnenkomt en wat hij/zij voordien deed. Dit resulteert in het volgende verslag (de nummers slaan op de nummers van de werknemers op de afbeelding):

- 1 Nu telefoneert de man, voor de directeur binnenkwam luisterde hij naar muziek.
- 2 Nu leest zij een verslag, daarnet las zij een tijdschrift.
- 3 Nu knipt zij iets uit een blad, daarnet knipte zij haar nagels, enzovoort.

De bedoeling is dat de leerlingen tot het inzicht komen dat de ovt in een welbepaalde situatie wordt gebruikt, namelijk om handelingen die in het verleden plaatsvonden uit te drukken. Het spreekt voor zich dat deze taak absoluut voorbarig en zinloos is voor wie niet eerst via allerlei taalgebruikssituaties met deze vorm geconfronteerd is geweest<sup>2</sup>. Van inzicht in een verschijnsel kan slechts sprake zijn als de bewuste reflectie geënt is op (minimale) onbewuste kennis.

### Het nut van expliciteren

**TAALVERWERVING** Voor leerders die in korte tijd vanaf een nulniveau een redelijk gevorderde schoolse taalvaardigheid moeten opbouwen (zoals dat bijvoorbeeld het geval is voor anderstalige nieuwkomers) zou explicitering in de bovenstaande trant een zinvolle bezigheid kunnen zijn, als dat inderdaad het proces van verwerven versnelt. De huidige stand van onderzoek hieromtrent laat echter niet toe met zekerheid te stellen dat ook elke leerder daar effectief baat bij heeft. Waarschijnlijk hangt positief effect nauw samen met factoren als leeftijd, leerstijl, voorafgaande scholing, ervaring met gestuurde taalverwerving, motivatie, en dergelijke.

**TAALBESCHOUWING** Los van het nut voor een mogelijk snellere taalverwerving, zijn er ook andere belangrijke redenen om te expliciteren. De ontwikkeling van de taalbeschouwelijke vaardigheid is voor alle leerlingen



Afbeelding 2: Werkblad bij: 'Opgelet! de baas is op komst!'

een relevant doel op zich. Het geleidelijk aan zelf achterhalen van regelmaten en het daarvoor opgebouwde inzicht in kleine onderdelen kan uiteindelijk uitmonden in inzicht in het systeem dat achter taalgebruik schuilgaat. Taal kan dan op een objectiverende wijze, geïsoleerd van taalgebruik, benaderd worden als een kennisdomein, net zoals het uitzicht van de aarde op een objectiverende wijze wordt benaderd in het vak aardrijkskunde. Op deze manier leren over taal is een oefening in 'leren leren'. Ook wordt het gemakkelijker om, wanneer bijvoorbeeld correct schrijven een vooraanstaande doelstelling wordt, commentaar te geven op het taalgebruik van de leerlingen. Feedback kan dan op een algemener niveau verwoord worden. Hierdoor kun je bijvoorbeeld aan een leerling de boodschap geven dat in veel van zijn uitingen het *werkwoord* niet op de geschikte plaats staat, wat minder omslachtig is dan hem te moeten vertellen: 'In uiting zus-en-zo staat het woord zus-en-zo niet goed, en in uiting zo-en-zus staat woord zo-en-zus niet goed, en ....'

**VERVOLGONDERWIJS** Voor de groep anders-talige nieuwkomers is ook de voorbereiding

op het vervolgonderwijs een belangrijke reden om aan taalbeschouwing te doen. Want in het vak Nederlands en in het vreemdetalenonderwijs wordt als vanzelfsprekend gebruik gemaakt van een sterk verwetenschappelijk, abstract begrippenapparaat om over taal te praten. Taaluitingen worden geanalyseerd aan de hand van gekijkte terminologie over taal: metataal. In zinsontleding en woordleer vind je hiervan legio voorbeelden. In het vreemdetalenonderwijs wordt die metataal gebruikt om gemakkelijker de structuur van de nieuwe taal te kunnen aanleren. Vooral in het onderwijs Frans in Vlaanderen is dat nog zeer belangrijk. Vreemdetaal leerkrachten gaan ervan uit dat de leerlingen deze metataal vlot hebben leren hanteren in het moedertaalonderwijs. Leerkrachten Nederlands in de vervolgopvang blijken ook een aantal verwachtingen ten aanzien van de neveninstromers te koesteren met betrekking tot taalbeschouwing en spelling. Kortom, omdat metataal over taal de 'vaktaal' is in sommige vakken in het vervolgonderwijs, dient ze minstens tot op zekere hoogte te behoren tot de doelstellingen voor het onthaalonderwijs.

## Vormen van explicitering

De onbewuste, niet-verwoorde kennis die t2-leerders via taakuitvoering opdoen moet uiteindelijk verwoordbaar worden. Dat gebeurt via zogenaamde expliciteringsmomenten. In een taakgerichte aanpak betekent dit dat een bepaald taalelement uit een taalgeheel naar de oppervlakte wordt gebracht, zodat er een systematiek zichtbaar wordt. Daaraan hoeft niet noodzakelijk een abstracte regel te pas te komen. De bewustmaking van taalverschijnselen staat dus in eerste instantie los van het gebruik van meta-taal. Wel wordt de aan de oppervlakte gebrachte kennis verwoord, in de vorm van functionele regels. Dit wordt hieronder verder toegelicht.

- a FUNCTIONELE AD HOC-REGELVORMING We kijken even terug naar de taak in afbeelding 2. De leerlingen hebben een verslag gemaakt; dit wordt klassikaal besproken en op het bord geschreven. Sommige leerlingen zullen consequent de ovt op de juiste plaats gebruikt hebben, anderen zullen deze vorm maar af en toe gebruiken, en nog anderen misschien helemaal niet. Op het bord komt in elk geval een juiste versie. Het is zeer goed denkbaar dat een leerling tussen de vormen die hij heeft geschreven en de vormen op het bord zelf een verschil vaststelt, en bijvoorbeeld de vraag stelt: 'Waarom gebruik je hier vormen met -de en -te, en in andere situaties niet?' Een onderhandeling met de leerlingen kan dan worden opgezet, waarin de leerkracht de leerlingen zoveel mogelijk zelf laat ontdekken en verwoorden. Als leerlingen vastlopen of moeilijkheden hebben bij het verwoorden, kan de leerkracht het zelfontdekkende proces op gang houden met heel gerichte en ondersteunende vragen, die zich toespitsen op de

### Reactie

B. Lansdaal (docent mavo/havo/vwo)  
*'Onderwijs schept mogelijkheden tot versnelling van het leerproces, bijvoorbeeld door het expliciteren van kennis en vaardigheden. Waarom zou je die mogelijkheid laten liggen door te veel alleen het tempo van de leerling te volgen?'*

kwestie: als de rechterkant van afbeelding 2 het 'nu' afbeeldt, wat stelt dat dan voor?

Als dit de eerste stap is in het hoofdstuk 'ovt/vtt/...', neemt de bewustzijnsverhoging bij voorkeur de eerder bescheiden vorm van een 'als ... dan ...-regel' aan. De bedoeling is een vorm van systematisering te doen ontstaan in de zin van: *als het doewoord de vorm -de of -te heeft, dan wordt iets uit het verleden verteld.*

In afbeelding 3 staat een taak met de soortgelijke bedoeling een 'als ... dan-regel' naar de oppervlakte te brengen. De leerlingen worden met de volgende situatie geconfronteerd: de politie heeft bij invallen in twee verdachte flats gestolen voorwerpen teruggevonden. Er wordt voor elke vindplaats een lijst met teruggevonden voorwerpen opgemaakt. Deze wordt naar de klerk gestuurd die de lijsten van bestolen eigenaars bijhoudt, zodat deze kan uitzoeken welke voorwerpen aan wie toebehoren. Slechts twee personen komen in aanmerking: mijnheer Dedonder en mevrouw Palinck. Verstrooid noteert de klerk achter elk voorwerp: 'van hem' of 'van haar'.

#### lijst 1

- een volledige encyclopedie: van hem
- een computer: van hem
- een reeks woordenboeken: van haar
- een antieke sofa: van hem
- een bronzen beeldje: van haar
- 9 Afrikaanse maskers: van haar
- 6 schilderijen: 1 van Picasso: van hem, 5 andere: van haar

#### lijst 2

- een schilderij van Matisse: van haar
- kleren van Yves Saint-Laurent: van hem
- waardepapieren: van haar
- staande lamp: van hem
- een duur horloge: van haar
- een volledig koffieservies van 200 jaar oud: van haar
- een reeks boeken *Geschiedenis van de schilderkunst*: van hem
- een schildersezal: van haar
- een beeldje bedekt met bladgoud: van hem

Afbeelding 3: Werkblad 'Van wie zijn de gestolen voorwerpen?'

De leerlingen krijgen via een motiverende omweg de opdracht om uit te zoeken welke voorwerpen van mijnheer Dedonder en welke van mevrouw Palinck zijn. Ze werken daarbij in groepjes van twee. Elke leerling krijgt slechts één lijst die hij aan de partner niet mag tonen. De opdracht luidt verder: Eén van jullie maakt de lijst voor mijnheer Dedonder, de ander maakt de lijst voor mevrouw Palinck. Je leest om beurt de lijst voor die je gekregen hebt, zodat je partner de voorwerpen kan opschrijven die hij nodig heeft. Daarna vul je je lijstje aan met de voorwerpen die je zelf gekregen hebt.

Om de opdracht uit te voeren lopen de leerlingen tegen de vormen 'hem' en 'haar' aan: zo ontstaat de behoefte om uit te dokteren welke vorm naar wie verwijst. In de bespreking na de taak zal misschien blijken dat sommige leerlingen op een verkeerd spoor zaten. Op zich is dat geen punt. Ook fouten kunnen leiden tot bewustwording. Een heel eenvoudig eindbesluit kan dan zijn: *als de vorm 'van hem' wordt gebruikt dan wordt verwezen naar mijnheer Dedonder, en als de vorm 'van haar' voorkomt dan wordt verwezen naar mevrouw Palinck.*

De vorm van explicitering die in bovenstaande taken wordt gerealiseerd is niet het formuleren van een systeem (verleden tijdsvorming, bezitsaanduiding) in zijn geheel: het draait om die ene specifieke vorm in deze specifieke context en van enige metataal is nog geen sprake.

Ad hoc-regels zullen verschillende keren opnieuw geformuleerd moeten worden, telkens op een iets andere manier omdat de taak zich in een andere context afspeelt (met andere 'bezitters' dan mijnheer Palinck en mevrouw Dedonder bijvoorbeeld), of omdat een iets ander aspect van hetzelfde verschijnsel in de taak aan de orde komt ('van hen' komt bijvoorbeeld tegenover 'van hem' te staan). Niet elke leerling is immers op hetzelfde moment aan een regel toe of is zich even bewust (ook na een taak) van een bepaald verschijnsel. Verschillende bewustmakende taken over eenzelfde verschijnsel zijn in principe onontbeerlijk, zodat verschillende lagen in de bewustwording kunnen ontstaan

en tempoverschillen binnen een klas geen onoverkomelijk probleem vormen.

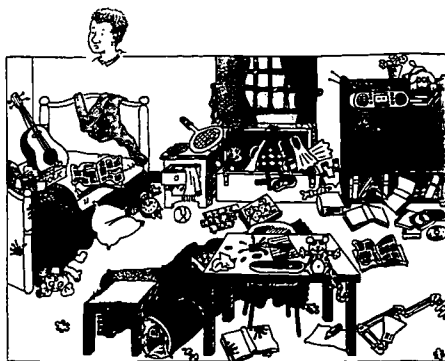
**b VERALGEMENING DOOR ANALOGIE** In de taak 'Ben jij een goede speurneus?' (zie afbeelding 4) nemen de leerlingen de rol aan van spionnen die hun baas moeten bewijzen dat ze over goede opmerkingsgaven beschikken. Hiervoor moeten ze Nicole en Thomas bespioneren en hun kamers onderzoeken. De leerlingen krijgen een beperkte tijd om op basis van twee tekeningen alles op te schrijven wat ze over Nicole en Thomas te weten komen.

In een eerste fase kruisen de leerlingen de informatieve elementen op de afbeelding gewoon aan. In een tweede fase moet een verslag uitgeschreven worden voor de opdrachtgever. De leerlingen krijgen hiervoor een invultekst, waarbij een aantal zinnen volledig uitgeschreven staat. Die tekst ziet er uit als in afbeelding 5.

Vooraleer de leerlingen deze taak voorgelegd krijgen, hebben ze via allerlei taken geregeld oog in oog gestaan met een ad hoc-regel in de zin van: *Als Mieke/mevrouw Smit/Anna/de directrice, dan 'zij' gebruiken en als Piet/mijnheer Janssen/de leraar, dan 'hij' gebruiken.*

De Speurneustaak is erop gericht deze regel door de leerlingen te doen toepassen voor verwijzing naar andere concrete personen, namelijk Nicole en Thomas. Dit kan meteen een aanleiding zijn tot het verzamelen van die concrete 'als ... dan'-gevallen onder een enkele noemer. De leerlingen kunnen er dan toe gebracht worden de analogie die aan de kant van het 'als'-gedeelte opduikt (Mieke/mevrouw Smit/Anna/de directrice/Nicole en Piet/mijnheer Janssen/de leraar/Thomas) vast te stellen. Dit mondt dan uit in een regel *als vrouw, dan 'zij' gebruiken en als man, dan 'hij' gebruiken.* De ontdekking van een analogie is voor de leerder erg handig omdat de 'dan'-zijde van de regel gemakkelijker kan worden toegepast op nieuwe situaties. Ook deze vorm van expliciteren verplicht niet meteen tot abstract, sterk verwetenschappelijkt denken en gebruik van ingewikkelde metataal.

**c INTRODUCTIE VAN METATAAL** De stand van zaken aangaande de 'hij'/'zij'-kwestie ziet er



leerlingendeel: Echt of schijn

leerlingendeel: Echt of schijn

Afbeelding 4: Werkblad bij: 'Ben jij al een goede speurneus?'

op een gegeven ogenblik als volgt uit:

- De leerder heeft, ten aanzien van het verschijnsel 'hij' versus 'zij', uit concrete situaties allerlei 'als .... dan'-regels op een ad hoc-niveau afgeleid. Op basis van vastgestelde

gelijkenissen aan de 'als'-zijde heeft hij die netjes bij elkaar geruimd en in een doosje gestopt.

- Aan de 'als'-kant heeft de leerder de analogie die bestaat tussen Mieke/mevrouw Smit/

### Wat ik weet over Nicole.

- Nicole heeft een rijbewijs. Ze is dus al 18 jaar.
- ..... heeft een auto: de sleutels van de auto liggen op haar bureau.
  - ..... studeert fysica en wiskunde.
  - ..... drinkt graag koffie en eet heel veel spaghetti.
  - ..... leest tijdschriften en ook boeken.
  - ..... speelt gitaar. .... luistert vooral naar klassieke muziek.
  - ..... kijkt veel televisie.
  - ..... houdt niet van mensen die roken.
  - ..... draagt graag lange broeken.
  - ..... heeft een fototoestel en gebruikt dat toestel erg veel.

### Wat ik weet over Thomas.

- Thomas is erg slordig en vuil. Hij ruimt niets op.
- ..... houdt van sport: hij speelt tennis en hij duikt.
  - ..... leest boeken en stripverhalen.
  - ..... heeft erg veel knuffelbeesten:
  - ..... is dus waarschijnlijk nog niet zo oud.
  - ..... speelt gitaar.
  - ..... eet graag koekjes.

Afbeelding 5: Invultekst bij 'Ben jij al een goede speurneus?'

**Opdracht:** Het onderstaande tekstje is niet in het Nederlands geschreven, maar in het Esperanto. Heb je er een idee van wat de boodschap betekent? De informatie in de tabel kan je op weg helpen.

Kio estas vi? Mi estas lernanto. Cu vi estas bona lernanto? Jes, mi estas bona lernanto. Kio faras vi? Mi tradukas la tekston.

- |                      |  |
|----------------------|--|
| • kio?: wat?         | • la is het enige lidwoord;  |
| • vi: jij/u/jullie   | • zelfstandige naamwoorden eindigen op -o  |
| • esti: zijn         | bv. la <b>parko</b> : het park; la <b>lernanto</b> : de leerling;                                  |
| • mi: ik             | • bijvoeglijke naamwoorden eindigen op -a  |
| • lernanto: leerling | bv. la <b>granda parko</b> : het grote park; la <b>bona lernanto</b> : de goede leerling;          |
| • bona: goed         | • het lijdend voorwerp wordt aangeduid met een -n  |
| • jes: ja            | bv. li havas <b>fraton</b> : hij heeft een broer; vi faras la <b>tekston</b> : hij maakt de tekst; |
| • fari: doen         | • het meervoud wordt gevormd met een -j  |
| • traduki: vertalen  | bv. <b>ovoj</b> : eieren; <b>tekstoj</b> : teksten;  |
| • teksto: tekst      | • de infinitief van de werkwoorden eindigt op -i   |
|                      | bv. <b>vidi</b> : zien; <b>esti</b> : zijn;  |
|                      | • de persoonsvormen hebben in alle personen dezelfde uitgang:                                      |
|                      | bv. <b>mi estas</b> : ik ben; <b>vi estas</b> : jij bent; <b>li estas</b> : hij is                 |
|                      | <b>ni estas</b> : wij zijn; <b>vi estas</b> : jullie zijn; <b>ili estas</b> : zij zijn             |

Afbeelding 6: Werkblad bij 'Esperanto'

Anna/de directrice/Nicole enerzijds en Piet/mijnheer Janssen/de leraar/Thomas anderzijds benoemd en als een etiket (als 'vrouw' dan 'zij' en als 'man' dan 'hij') op de doos geplakt.

- De leerder heeft anderzijds ook voor de aanverwante verschijnselen 'zij' (mv), 'ik', 'jij', 'wij' en 'jullie', evenals 'hem', 'haar', 'ons', enzovoort een vergelijkbaar ontdekkingsproces doorlopen.

Een veralgemening die nu aan de orde kan komen heeft te maken met de 'dan'-kant van de etikettes op al de genoemde dozen met aanverwante inhoud. Deze dozen kunnen immers worden samengezet en op hun beurt onder een noemer gebracht. Taken die gericht zijn op deze vorm van veralgemening geven aanleiding tot het introduceren van metataal. In het beschreven geval is dat de term 'persoonlijk voornaamwoord'. Het introduceren van metataal is een sluitstuk op het zelfontdekkend proces dat de leerling doormaakt.

## Reactie

B. Lansdaal (docent mavo/havo/vwo):  
*'Dat mensen bij het leren van taal regels afleiden uit taalgebruik is waar, maar of het ook zo werkt bij de min of meer korte momenten van taaltaken, vind ik twijfelachtig.'*

Als het leren van metataal de doelstelling op zich is, wordt ook gebruik gemaakt van taken waarin de metataal zodanig verwerkt is dat de leerlingen er niet omheen kunnen, net zoals dat voor de taalverschijnselen in de voorgaande voorbeelden het geval was: het begrijpen van het metatalig etiket is zo opvallend of cruciaal voor het uitvoeren van de taak, dat ze het wel moeten begrijpen of er wel een vraag over moeten stellen, vanuit een persoonlijke (door de taak gecreëerde) behoefte. Een voorbeeld van de expliciteringstaken op dit niveau staat in afbeelding 5.

De *Esperanto*-taak (zie afbeelding 6) stelt de leerlingen voor de noodzaak de gepresenteerde woorden in klassen onder te brengen. Dat geeft aanleiding tot de introductie van de metataal-termen 'lidwoord', 'zelfstandig naamwoord', 'bijvoeglijk naamwoord', 'werkwoord', enzovoort. Moeilijkheden bij het oplossen van deze taak kunnen leiden tot het weer oproepen van alle, impliciete en expliciete, kennis die de leerlingen al hebben over deze taalverschijnselen, onder andere in de vorm van functionele ad hoc-regels en analogieën.

Zo wordt de primitieve doos langzamerhand een gesofistikeerd opbergstelsel met een duidelijke etikettering die algemeen gangbaar is. Dat stelsel wordt echter niet



**Opdracht:** De meeste mensen zijn rechtshandig. Daardoor wordt de linkerhand iets speciaals, iets dat ongewone krachten heeft (en soms ook kwade kracht). Onderstaande tekst geeft een paar voorbeelden.

*Let in het bijzonder op de voorbeelden waarbij het gaat over de 'Hecktaler' en 'meineed': waarom is het gebruik van de linkerhand hierbij echt nuttig?*

## DE MAGISCHE LINKERHAND

Op vele plaatsen van de wereld gelooft men dat de linkerhand speciale krachten heeft.

Hier volgen vier voorbeelden:

Ten eerste, als je een eed moet afleggen, maar je kan echt de waarheid niet vertellen, kan je toch meineed plegen zonder gestraft te worden: leg de eed af met je linkerhand, of houd je linkerhand in je broekzak terwijl je de eed aflegt.

Ten tweede, wil je een Hecktaler hebben – dat is een muntstuk dat altijd naar jou terugkeert – dan moet je het volgende doen: je geeft het muntstuk aan de verkoper met de linkerhand en ondertussen trap je zachtjes op zijn linkervoet.

Ten derde: baby's die zichzelf nog niet gezien hebben in de spiegel, kunnen zichzelf in hun linkerhand weerspiegeld zien.

En tenslotte: wil je een bloedneus stelpen, dan moet je een draad om je linkerpink winden.

### *Afbeelding 7: Taak voor het bewustmaken van strategieën*

vooraf door een deskundige aangebracht, maar gaandeweg ontworpen door de gebruiker zelf, in functie van de spullen die hij in hoogst eigen persoon gaandeweg verzameld heeft en waarin, met het oog op efficiënt terugvinden van de spullen, orde moet worden gebracht. De verwetenschappelijking van het denken en spreken over taal wordt met andere woorden verankerd in voorafgaande ervaringen van de leerder.

### **Explicitering van andere taalverschijnselen**

Goede expliciteringstaken moeten erop gericht zijn bij leerders bewuste ervaringen teweeg te brengen. In de voorgaande voorbeelden hadden deze ervaringen betrekking op meer vormelijke aspecten van taal en op een bepaald soort woordenschat (metataal). In het laatste voorbeeld (afbeelding 7) willen we illustreren hoe ook strategieën op een bewuster niveau gebracht kunnen worden door een goed gekozen opdracht. De leerlingen worden geconfronteerd met een tekst waarin twee woorden staan die ze zo goed als zeker niet kennen: 'Hecktaler' en 'meineed'. De tekst bevat voldoende aanwijzingen om erachter te komen wat de woorden betekenen.

Om de leerlingen te verplichten bepaalde leesstrategieën te gebruiken, is de leesopdracht zo gekozen dat ze enkel goed kan uitgevoerd worden als de leerlingen ook werkelijk de betekenis van de woorden uit de tekst hebben gehaald. Problemen bij het beantwoorden van de leesopdracht leiden dan ook tot een gesprek waarin het gebruik van strategieën om de betekenis te achterhalen, een plaats krijgt. Ook hier kan het resultaat een functionele regel zijn, bv.: *als je een moeilijk woord in een tekst leest, dan wordt het soms in de tekst zelf uitgelegd.*

Wat de taak in afbeelding 7 geschikt maakt als expliciterend kader is dat ze het betreffende aspect onder de aandacht van de leerder brengt, in een context waarbij dat aspect een heel centrale en cruciale plaats inneemt, zodat je er met de beste wil van de wereld niet omheen kan.

Er niet omheen kunnen kan zich daarbij op het receptieve vlak afspelen, zoals dat in de taken 1 en 3 het geval is, maar ook op het productieve: in taken 2 en 4 wordt de leerder geconfronteerd met een 'productienood' met betrekking tot respectievelijk de onvoltooid verleden tijd en de 'hij'/'zij'-vorm, en ervaart hij daardoor de noodzaak om inzicht te krijgen in het functioneren ervan.

In een taakgerichte aanpak worden leerlingen via zorgvuldig geconstrueerde taken gestimuleerd en begeleid in hun 'zelfontdekking' van regelmaten in de te leren taal. Dat proces doorloopt grofweg drie stadia: van impliciete kennis over ad hoc-regels en analogieën naar veralgemeende, bewuste kennis, verwoord in algemeen gangbare metatale termen.

Taken zo construeren dat het te ontdekken element cruciaal is, zonder daarbij de natuurlijkheid en de motiverende kracht van de taak in het gedrang te brengen vraagt de nodige vindingrijkheid. Onze exploratietocht naar goede expliciteringstaken is dan ook nog lang niet afgerond.

## Noten en literatuur

- 1 Inductie is een wijze van redeneren waarbij men vanuit bijzondere (concrete) elementen veralgemenende besluiten trekt.
- 2 We gaan er in ons geval (namelijk voor de groep nieuwkomers) van uit dat de meeste leerders taal nog niet op een dergelijke abstracte manier hebben bestudeerd. Dit staat in tegenstelling tot het vreemdetalenonderwijs dat beroep doet op begrippen die verduidelijkt zijn in het moedertaalonderricht en daarom wel hanteerbaar zijn voor de leerlingen.

Van Gorp, K. 'Op zoek naar de wereld achter taal. Taalbeschouwing binnen een taakgerichte aanpak' in: VON-werkgroep NT2 (1996), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne/Antwerpen, Plantyn, 1996, blz. 147-178.

Kuiken, F. 'Voor de vorm. Grammatica binnen een taakgerichte aanpak' in: VON-werkgroep NT2 (1996), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne/Antwerpen, Plantyn, 1996, blz. 179-194.

Schrijver, A. De, 'Uit de school geklapt. Taakgericht werken met hooggeschoolde beginners' in: VON-werkgroep NT2 (1996), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne/Antwerpen, Plantyn, 1996, blz. 71-96.

### Taakgericht werken voor zwakkere leerders: verloren moeite?

---

*Er wordt wel eens beweerd dat taaldidactieken die een sterk accent leggen op de actieve leerder en het zelfontdekkend leren, vooral renderen voor de betere leerlingen. De zwakkere leerling zou in de kou blijven staan en de extra zorg en structurering die hij nodig heeft, ontberen. Binnen taakgericht onderwijs hoeft dat echter geenszins zo te zijn. Integendeel: volgens Magda Van Montfort biedt juist een taakgerichte aanpak optimale kansen om ook de zogenaamd 'zwakke leerders' in hun taalverwerving te stimuleren, en hun motivatie en competentiegevoel tijdens taal- en andere lessen hoog te houden. Van Montfort bouwt haar artikel op vanuit een concrete (taakgerichte) les die werd opgenomen op video. In haar sterk psychologisch onderbouwd verhaal gaat de auteur vooral in op de ondersteuning die docenten op verschillende niveaus kunnen bieden naar hun zwakste leerders toe wanneer die laatste zich wagen aan moeilijke taken. Een deel van dit artikel verscheen in gewijzigde vorm eerder in LES 89, 1997.*

---

In de kritiek op de taakgerichte taaldidactiek wordt vaak naar voren geschoven dat de zwakkere leerders in de kou blijven staan. Leerlingen die worden opgevangen in een vorm van buitengewoon onderwijs, kinderen en jongeren die het minder goed doen in het reguliere onderwijsaanbod en volwassenen die geen of weinig formele opleiding hebben genoten, blijven de zwakke schakel in de ketting. Tenminste, dat is de mening van hun leerkrachten.

De leerprincipes die aan de basis liggen van de taakgerichte aanpak lijken voor leerkrachten in de praktijk meer van toepassing op de sterkere leerders. Voor de betere leerlingen in de klas klinkt het allemaal een stuk vanzelf-