

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-

sprekender om het leren van taal te laten verlopen volgens een natuurlijk leerproces. Een sterke leerling gaat bijvoorbeeld veel vlugger in op de uitnodiging om het stukje wereld te verkennen dat de taak hem aanreikt. Hij beschikt bovendien over een functioneel potentieel aan kennis en vaardigheden om – al doende – te leren uit die experimenten.

Wat is het probleem?

Op het moment dat leerkrachten met zwakkere leerders hebben te maken, duiken er steevast twee motieven op die hen ervan weerhouden om met taakgericht materiaal aan de slag te gaan: een tekort aan leerlingvaardigheden en problemen met de ordehandhaving in de klas. Zwakkere leerlingen zouden niet over de nodige cognitieve vaardigheden beschikken om de wereld van de taak te ontsluiten en die wereld op de vooropgestelde manier te verwerken. Bijgevolg kunnen deze leerlingen onvoldoende gebruik maken van de leermomenten die in de taak besloten liggen en zullen ze uiteindelijk weinig of niets leren.

Leerkrachten signaleren niet alleen problemen van cognitieve aard. Ze merken bovendien op dat de interactieve werkvormen die eigen zijn aan een taakgerichte benadering, vaak voor bijkomende problemen zorgen. Vooral kinderen en jongeren met een lichte mentale achterstand of leerlingen die te kampen hebben met meer uitgesproken leerproblemen zouden er weinig of niet toe komen om samen te leren. Groepswerk loopt uit de hand, de klas staat binnen de kortste keren op stelten en leerlingen onderhouden zich in alle toonaarden over onderwerpen die niets te maken hebben met de kern van de zaak.

Op het moment dat leerkrachten met dergelijke, schijnbaar onoverkomelijke problemen worden geconfronteerd, rijst de vraag naar de zin en de onzin van taakgericht werken met zwakkere leerders. 'Waarom zouden we een omweg maken langs ingewikkelde taken als deze leerlingen een onmiskenbare behoefte hebben aan eenvoudige instructies en duidelijke structuren?' vragen ze zich af. 'Zijn al die toeters en bellen niet overbodig? Brengen de

wereldverruimende onderwerpen die in de taken worden opgevoerd hen niet eerder in de war? Trouwens, waarom mag de behoefte aan een herkenbare, duidelijk afgebakende structuur niet worden doorgetrokken naar eenvoudige werkvormen? Loopt een taalles niet minder vlug uit de hand als we zelf de touwtjes in handen houden en de leerlingen gewoon, individueel, kleinere hoeveelheden taalaanbod laten verwerken? Want, kunnen deze leerlingen de vrijheid van een open leertaak wel aan?'

Het zijn stuk voor stuk begrijpelijke vragen. Het zijn fundamentele vragen voor leerkrachten die dagelijks geconfronteerd worden met leerlingen die hen de indruk geven dat ze, ondanks hun wil om te leren, de taken niet kunnen verwerken. Het zijn vragen die leerkrachten met zichzelf confronteren als de leerlingen met wie ze werken niet alleen op cognitief vlak maar ook in hun socio-emotionele ontwikkeling problemen ervaren: leerlingen die niet over het nodige zelfvertrouwen beschikken om nieuwe uitdagingen aan te gaan, en die in de klas krampachtig op zoek gaan naar vormen van zelfbevestiging die de taak hen niet kan bieden.

Een centrale vraag in dit geheel is welke onderliggende boodschap leerkrachten op hun zwakkere leerlingen moeten overdragen: 'Laat je maar door mij leiden' of 'Geloof in je eigen mogelijkheden om problemen op te lossen'? In dit artikel kies ik voor de tweede weg: leerders worden in de klas voorzien van hetzelfde taalaanbod als sterkere leerders en worden gevraagd om het op dezelfde manier, in dezelfde werkvormen, te verwerken. Maar tegelijkertijd worden leerkrachten voorzien van mogelijkheden om dat leerproces zo goed mogelijk te begeleiden.

Uit de bijdrage van Colpin & Van Gorp in dit themanummer (zie p. 291) blijkt duidelijk dat het leereffect voor leerlingen in sterke mate samenhangt met de houding en de opmerkingen van de leerkracht. Van den Branden & Kuiken wijzen in hun bijdrage op de cruciale rol van de leerkracht in een taakgerichte leeromgeving.

Uit deze bijdrage zal blijken dat er voor elke

leerkracht een *glansrol* is weggelegd in het taakgerichte werken met zwakkere leerders. Voor een zwakkere leerder kan de combinatie van een betekenisvolle taak én een goede begeleider verstarung in het leren voorkomen. De leerkracht is degene die kinderen, jongeren en volwassenen met leer-

moelijkheden een hart onder de riem kan steken als het op het overwinnen van moeilijkheden aankomt. Door het hele artikel van minder sterke leerders en hun leerkrachten heen loopt de rode draad van het *competentiegevoel*. Lees daarvoor eerst het onderstaande lesfragment.

'New York, New York!' Nelson klopt opgewonden op het postpakket dat de leraar voor zijn neus houdt. Abdel, zijn buurjongen, zit er meer gelaten bij. Hij prutst aan een balpen en kijkt afwezig rond. Nelson neemt meestal het voortouw. Abdel volgt wel als de tijd er rijp voor is.

De leraar verplaatst zijn zwaartepunt op het andere been en laat het pakje een beetje zakken. 'New York? Hoe kan Lagos nu in New York liggen?' zegt hij stilletjes. 'New York is toch een stad?' Nelson zwaait met zijn hand: de meester moet zwijgen. Nelson wil verdergaan, hij heeft nog een aantal andere namen in zijn hoofd en hij wil ze kwijt. Liefst zo vlug mogelijk. Nu!

'Eh... meester, meester! Afrika! Meester... Melbourne...' De leraar schudt zijn hoofd. Hij wil iets zeggen, maar er is geen speld tussen te krijgen.

'Amerika! Rusland!' Alle namen die het voorbij half uur de revue passeerden, komen in aanmerking voor de staatkundige ligging van Lagos.

'Zoek het op,' zegt de leraar rustig terwijl hij op de afzender tikt. 'Zoek het op... in je atlas.'

'China, Rusland.'

'Zoek het op... Zoek het op... Jullie kunnen dat goed.'

Abdel heeft de atlas al vastgenomen. Hij slaat hem nog niet open. Zijn vingers klemmen zich rond de soepele kaft. Hij wacht. Hij wacht op het moment dat ook Nelson zich heeft laten overtuigen om het anders aan boord te leggen.

'Lagos!' beveelt Nelson en geeft Abdel een por in zijn zij. Ze beginnen te zoeken, samen. Nelson herhaalt de naam, Abdel overloopt met zijn vinger het register. Als ze de naam gevonden hebben, blijven ze hem herhalen en bladeren vlug naar de juiste bladzijde. Ze zoeken... zoeken... en zoeken. Hun handen glijden in alle richtingen over de bladspiegel. Nelson duwt de hand van Abdel van het blad en neemt het roer alleen over.

'Wat zoeken jullie, jongens? Ik dacht dat jullie het hadden gevonden?' De leraar is bij hun bank blijven staan en volgt de gang van zaken van dichtbij. De andere leerlingen zoeken de landen op die even tevoren zijn uitgedeeld.

'Een E.'

'Een E?'

'Ja, hier.'

'Een E, ja. En wat nog?'

Nelson kijkt geërgerd naar Abdel. Die staart naar het blad en beweegt zijn vinger over de lijn waar E boven staat. Nelson stoot hem aan.

'Jullie hebben een E, ja? Was er nog iets?' De jongens kijken elkaar vragend aan.

'Weet je het niet meer? Da's niet erg, eh? Kom, zoek het nog eens op, vanachter in je atlas.'

De zoektocht begint opnieuw. Op de achtergrond beginnen enkele leerlingen te roepen. Het zijn de groepjes die klaar zijn en luidkeels te kennen geven dat hun missie geslaagd is. De leraar blijft bij de twee jongens staan.

'Eventjes wachten! Ik kom zo...' Hij draait zich even om naar de anderen: 'Ik kan niet volgen.' Hij wacht tot Nelson en Abdel Lagos gevonden hebben en herhaalt rustig de code terwijl ze de kaart bestuderen. 'E...5.... we zoeken een E en we zoeken een lijn die vertrekt bij 5...' Nelson neemt de E voor zijn rekening. Abdel zoekt de 5 in de zijkant. 'We zoeken een E... en een vijf', herhaalt de meester terwijl hun handen zich langzaam naar hetzelfde punt bewegen... tot ze elkaar raken.

'Hier! Hier!'

'En? Waar ligt het nu?' vraagt de leraar nieuwsgierig.

'Afrika.'

'In Afrika, ja. Lagos ligt in Afrika. Heel knap, mannen!'
'Afrika!' Nelson straalt. Hij lacht naar Abdel die blozend glimlacht.
'Afrika. Zeg, voor welk sorteercentrum is dit pakje dan?'

'Voor ons.'

'Heel knap. Jullie zijn het sorteercentrum voor Afrika, dus dit pakje mag hier blijven liggen, eh?'
De jongens blijven lachen. Ze hebben het klaargespeeld. Zij hebben ervoor gezorgd dat het postpakket vanuit het goede sorteercentrum zal vertrekken.

Als de leraar hen glimlachend een nieuw postpak voorhoudt, neemt Nelson het aan. Hij zet zich kaarsrecht en houdt het adres dicht bij zijn gezicht. Hij probeert het te lezen.

'Komaan, Abdel. Puerto Rico.'

De leerkracht als 'container'

Nelson en Abdel spelen een postspel – een taak die werd ontwikkeld voor leerlingen in het buitengewoon (speciaal) voortgezet onderwijs. De andere teams waren hen al herhaaldelijk te vlug af in het opzoeken van de werelddelen en de sorteercentra van waaruit de poststukken moeten vertrekken die de leraar uitdeelt. Vooral Nelson, een jongen die door de leraar wordt omschreven als een leerling met ernstige leer- en gedragsproblemen, kan dit moeilijk verwerken. Bij het samen bekijken van de video-opname van de les gaf de leraar bij bovenstaand fragment in twee zinnen de essentie weer van de manier waarop hij met de frustratie van Nelson omgaat. 'Je ziet dat ik blijf staan... dat ik wacht tot ze het gevonden hadden. Ik wist dat, als ik het niet deed, ik hem kwijt zou zijn.'

Het gedrag van de leraar geeft over de hele lijn blijk van een houding die in de relatie tussen kinderen of jongeren en een steungevende begeleider in psychologische termen als *containment* wordt omschreven (Cluckers e.a. 1986). De leraar vangt de paniecreactie van Nelson op en laat hem er niet mee alleen. Hij zoekt naar *het gevoel achter het gedrag* en probeert het te verwoorden: 'Ik kan niet volgen'. Op die manier maakt hij Nelson duidelijk dat hij in staat is om zijn gevoelens van onmacht voor hem op te vangen, er bij stil te staan en de zin ervan te begrijpen.

Zo verwijst de eerste opmerking van de leerkracht duidelijk naar een vermoeden dat Nelson aan het raden gaat zonder nog na te denken, weer vanuit Nelsons onderliggende behoefte om de anderen bij te benen. Het is

de manier waarop hij het zegt: niet verwijtend maar stiltejes.

Hij bewaart de gedachtegang voor Nelson als die overspoeld dreigt te worden door gevoelens. Hij bewaart de belangrijke informatie door ze regelmatig voor hem te herhalen. 'E.... 5... We zoeken een E en een 5.' Hij geeft aan dat hij de bijdrage van Nelson en Abdel belangrijk vindt – dat hij hen waardeert – door tijd voor hen te maken. Hij vangt hen op. Hij laat niets van hen verloren gaan.

In de inleiding verwees ik al naar het belang van de houding van een leerkracht in combinatie met het betekenisvolle kader van de taak om een leerling als Nelson op weg te helpen. Nelson weet zich gewaardeerd als persoon. Dit helpt hem om zich te blijven engageren voor de taak en die taak uiteindelijk op een succesvolle manier af te ronden. Het feit dat hij tot die prestatie is gekomen in een betekenisvol kader, zal zijn gevoel van zelfvertrouwen versterken. Hij heeft immers iets gepresteerd dat zinvol is, iets dat van betekenis is voor zijn gedrag in het échte leven: hij heeft iets geleerd dat de moeite waard is.

De waardering die uit de houding van de leerkracht spreekt, geeft Nelson vertrouwen om te blijven zoeken, om de confrontatie met moeilijkheden in de taak aan te durven en samen met Abdel op zoek te gaan naar een oplossing. Nelson en Abdel kómen uiteindelijk tot een oplossing. Wat te doen met de leerlingen die, ondanks het respect dat ze ervaren bij hun leerkracht, de moeilijkheden in de taak niet *kunnen* oplossen? Mogen leerkrachten het leerproces dan op een meer gestructureerde manier ondersteunen? Ja, maar

dan moet het best ook op een taakgerichte, betekenisvolle manier gebeuren. In het volgende schetsen we hiervoor een aantal mogelijkheden.

	leerder	taak
vooraf	cel 1	cel 4
tijdens	cel 2	cel 5
na	cel 3	cel 6

Afbeelding 1: Mogelijke docentinterventies

Gestructureerd begeleiden

Afbeelding 1 biedt een schematisch overzicht van de *momenten* waarop leerkrachten op een meer gestructureerde manier kunnen tussenkomen en van de *niveaus* waarop ze hulp kunnen voorzien. Leerkrachten kunnen hun leerlingen ondersteunen *vooraleer* ze de taak zullen verwerken, *tijdens* de verwerking van de taak, en/of *nadat* ze de taak hebben verwerkt.

Op het moment dat de leerkracht ingrijpt op het niveau van de *leerder*, voorziet hij een vorm van hulp die erop gericht is om het leerpotentieel van de leerling – zijn kennis, cognitieve en metacognitieve vaardigheden en attitudes – optimaal af te stemmen op het aanbod en de verwerking van de taak in kwestie. De interventies zijn er dan op gericht om de wereld van de taak toegankelijk te maken voor de leerling en/of de cognitieve verwerking van die wereld te bevorderen *zonder iets aan de taak zelf te veranderen*. Zo kan de leerkracht de leerling in voeling brengen met de onderliggende boodschap van een verhaal of activiteit door zijn voorstellingsvermogen te stimuleren. Aan de hand van vragen en opmerkingen kan hij de aandacht van de leerling richten op gedachten en gevoelens, die het hem mogelijk maken om zich in te leven in de personages en gebeurtenissen die het meest toonaangevend zijn in de wereld van de taak. De leerkracht kan – indien nodig – de cognitieve verwerking van die wereld bevorderen zonder aan de complexiteit van de vooropgestelde verwerking te raken. Dit kan hij doen door vragen stellen,

opmerkingen te maken of zelf als ‘cognitief model’ te fungeren. Zo kan hij leerlingen aan het denken te zetten over hun eigen aanpak van een probleem en/of over alternatieve – meer efficiënte – verwerkingsstrategieën. De leerkracht leert de leerlingen op een selectieve manier oog en oor te hebben voor de meest relevante gegevens in de taak, en spoort hen aan om die gegevens te vergelijken met andere bronnen van informatie – informatie binnen het aanbod van de taak en binnen hun eigen wereld van ervaringen.

Vanaf het moment dat de leerkracht de taak zelf *herstructureert* om zwakkere leerlingen succes te laten ervaren, kunnen we zijn hulp situeren in de vierde, de vijfde of de zesde cel van afbeelding 1. De leerkracht kan de complexiteit van de taak bijvoorbeeld verlagen door de hoeveelheid informatie aan te passen die moet worden verwerkt. Leerlingen passen de vooropgestelde verwerking dan toe op een kleinere hoeveelheid informatie. Hij kan ook ingrijpen op de structuur van de taak door de informatie op een minder complexe manier over verschillende groepjes leerlingen te verdelen, of hij kan – aanvankelijk – het aantal leerlingen binnen een groepje beperken.

Aandachtspunten

Leerkrachten die het leerproces van hun leerlingen op een meer gestructureerde manier willen ondersteunen, zowel op het niveau van de taak als op het niveau van de leerling, moeten wel steeds een aantal fundamentele aandachtspunten in het achterhoofd houden. Die aandachtspunten zorgen ervoor dat leerkrachten de taak niet gaan versnipperen. De taak als geheel moet immers zinvol blijven om de leerlingen het gevoel te geven dat ze iets van betekenis hebben geleerd, iets dat hen het gevoel geeft dat ook zij stilaan vat krijgen op de gang van zaken in de échte wereld.

Om aan deze voorwaarde tegemoet te komen, vertrekken leerkrachten best vanuit de volgende aandachtspunten als ze gebruik wensen te maken van de interventiemogelijkheden binnen het differentiatiekader:

- 1 De leerkracht probeert de taak als betekenisvol geheel te behouden,



- 2 door de relevante informatie in de taak meer in het oog te laten springen,
- 3 en hierbij de leerlingen zoveel mogelijk aan te moedigen om problemen zélf te identificeren en op te lossen.

In wat volgt zal ik deze aandachtspunten kort toelichten. Hierbij probeer ik zoveel mogelijk linken te leggen naar de cellen in afbeelding 1. Dit stelt me bovendien in de mogelijkheid om de verdere invulling en de praktische toepassing van het schema – een overzicht dat in deze bijdrage noodgedwongen zeer algemeen wordt voorgesteld – alsnog een stukje te verhelderen.

De taak als betekenisvol geheel ...

Ik heb al herhaaldelijk gewezen op het belang van een 'betekenisvolle' succeservaring voor de leerlingen. Zolang de leerlingen zich met het nodige engagement binnen het kader van de taak kunnen bewegen, wordt dit betekenisvolle aspect meestal gevrijwaard. De taak reikt immers een stukje wereld aan en geeft leerlingen de kans om iets met die wereld te doen vanuit een bepaalde rol. Vanuit die verschillende rolpatronen leren ze hoe het er in die wereld aan toe gaat. Ze worden niet met een handvol losse elementen de wereld ingestuurd: ze leren verbanden leggen en

standpunten innemen. Ze leren de wereld op een meer beschouwelijke manier benaderen. Ze krijgen er vat op en dat is wat hen uiteindelijk motiveert om te leren.

Dat is ook wat er bij Nelson en Abdel gebeurt in het postspel. Ze leren niet *over* de post. Nelson en Abdel *zijn* de post: ze zijn als sorteercentrum verantwoordelijk voor de post die vanuit Afrika vertrekt. Dát is uiteindelijk hun motivatie om deze moeilijke taak uit te voeren. Dát is hun motivatie om te lezen, om er registers en kaarten op na te slaan en overzichtsfiches in te vullen, om te schrijven en met elkaar te overleggen. Nelson en Abdel krijgen het gevoel dat ze een stukje werkelijkheid beheren.

Eigenaardig genoeg dreigt dit betekenisvolle stukje wereld maar al te vaak weg te vallen als leerlingen *van buiten uit* geholpen worden op de momenten dat ze er niet zelf uitkomen, ondanks de ondersteunende basishouding van de leerkracht. In zo'n situatie hebben leerkrachten eerder de neiging om buiten het betekenisvolle kader van de taak te stappen. Leerkrachten filteren bijvoorbeeld een aantal moeilijke woorden uit het aanbod en beginnen die woorden te expliciteren 'om de kloof te verkleinen'. Of, ze koppelen opdrachten los van de rolbeleving en richten de aandacht van de leerlingen op het 'goed' lezen, het

'goed' schrijven of de opeenvolging van handelingen die leerlingen moeten doorlopen om de taak af te werken. Of, leerkrachten verknippen de hoeveelheid informatie die wordt verwerkt in evenredige delen en laten de leerlingen slechts één stuk van de informatie verwerken, los van het geheel. Het zijn stuk voor stuk handelingen die extra drempels opwerpen voor de leerlingen: het ondersteunende kader valt weg, én leerkrachten begeven zich met de leerlingen op een abstracter niveau – de taal – om hen terug op weg te helpen.

Naast deze meer cognitieve geladen tegenargumenten realiseren leerkrachten zich hierbij vaak niet dat het kader van de taak ook een emotionele lading heeft. Door de taak te beleven vanuit een welomschreven rol, is het voor zwakkere leerlingen vaak drempelverlagend om met aanbod uit de buitenwereld te experimenteren (Allan 1992, Cluckers 1986, Gardner 1980). De leerlingen die het postspel spelen, doen dit vanuit hun rol als postman. Op het moment dat ze zich inleven in die rol, gooien ze meteen een heleboel frustraties overboord waar ze zelf mee zitten. Ze verschuiven zichzelf als 'zwakke denker' onbewust naar de achtergrond en kijken door de ogen van een postbeambte. Het geeft leerkrachten bovendien de mogelijkheid om fouten of weinig efficiënte verwerkingsstrategieën niet altijd rechtstreeks op de leerlingen te betrekken maar op de rol die ze spelen.

Het is inderdaad maar al te vaak een feit dat taken in hun geheel te complex zijn voor zwakkere leerders, maar het verlagen van die complexiteit kan ook op een betekenisvolle

manier gebeuren. De leerkracht die met zijn klas het postspel wil spelen, kan de zwakkere leerlingen bijvoorbeeld minder poststukken voorleggen, maar ze moeten die stukken dan wel op dezelfde manier verwerken als hun klasgenoten. Op die manier hebben ze meer tijd om de complexe verwerking van opzoeken, sorteren, het uitstippelen van een snelle verdeling en het bepalen van de posttarieven tot een goed einde te brengen. Als de leerkracht op voorhand beslist om een groepje leerlingen minder poststukken te bezorgen, beweegt hij zich in de vierde cel van figuur 1. Leerkrachten die de hoeveelheid poststukken voor een groepje leerlingen terugschroeven in de loop van het lesgebeuren, kunnen hun interventie binnen de vijfde cel van het schema situeren.

... door relevante informatie meer in het oog te laten springen...

De eerste, de tweede en de derde cel bevatten een aantal interventies op het niveau van de leerling. Zoals eerder vermeld, zal de leerkracht op dit niveau niets aan de taak zelf veranderen, maar laat hij de relevante informatie meer in het oog springen door de aandacht van de leerlingen te vestigen op gegevens die belangrijk zijn om zich in te leven in de taak of om de taak te verwerken.

In deze taak staat de leerkracht bijvoorbeeld niet stil bij losse elementen die samenhangen met het onderwerp van de taak, zoals woordenschat die samenhangt met het werk van de post.

De leerkracht dient daarentegen oog te hebben voor verbanden en standpunten waarin die elementen worden opgenomen, in dit geval sorteren en ervoor zorgen dat bepaalde poststukken op de juiste plaats terechtkomen. Dit is naar doelstellingen immers van cruciaal belang om de wereld van de taak op de vooropgestelde manier te verwerken. Het is niet de bedoeling om het grootste gedeelte van de woordenschat te verklaren. In de praktijk blijkt het zelfs effectiever om stil te staan bij 'sorteren' en 'werelddelen' in het algemeen, los van 'de post', om de verwerking van deze taak te bevorderen, dan het uit de doeken doen van de post als dienstverlenende instelling.

Reactie

M. Radstake (docent vso/zmlk-school):
'Al lezende vraag ik mij af of er geen gulden middenweg is voor het taalonderwijs. Ik heb zelf als basisschoolleerling op een school gezeten met vrij modern taalonderwijs en bijvoorbeeld als zwakke speller leer je dan minder snel goed spellen. Afschaffen van klassieke spel-, ontledings- en schrijfoefeningen verhogen wel 't plezier, maar niet altijd de effectiviteit.'



DE LERAAR ALS BEZIELER.....

... en leerlingen zoveel mogelijk aan te moedigen

In de bijdrage van Colpin & Van Gorp wordt uitvoerig ingegaan op het belang van het zelfontdekkende leren. Iemand die een probleem zelf op het spoor komt en doordenkt, zal meer lering trekken uit een confrontatie die op het eerste gezicht onoverkomelijk lijkt. Dit principe heeft belangrijke gevolgen voor de keuze die leerkrachten maken bij hun instap in het voorgestelde kader: het is cruciaal dat leerkrachten zoveel mogelijk instappen op het niveau van de *leerling*, en dat liefst *tijdens* de verwerking van de taak doen. Op die manier wordt de situatie immers zo weinig mogelijk door de leerkracht veranderd of gemanipuleerd: de natuurlijke, spontane gang van zaken wordt zoveel mogelijk behouden. De instap gebeurt bovendien aan de hand van eerder 'vrijblijvende' vragen die zo weinig mogelijk suggereren, maar vooral dienen als ijsbreker. Vragen als 'Waar zijn jullie mee bezig?', 'Lukt het (niet), mannen?' 'Wat gaat er niet?', 'Wie kan er iets van maken?', 'Wat zijn jullie aan het zoeken?' uiten de betrokkenheid van de leerkracht en kunnen voor leerlingen een eerste aanzet zijn om een probleem verder zelfstandig op te

sporen en aan te pakken. Indien dit niet ver genoeg gaat, kan de leerkracht overschakelen naar vragen en opmerkingen die het denkproces bij de leerlingen geleidelijk aan meer ondersteunen. 'Waar zijn jullie mee bezig?', 'Wat zoeken jullie dan?', 'Met welke letter begint het?', 'Waar moest het weer naartoe?', 'Hoe vind je dat?', 'Wat moet je dan opzoeken?', 'Ja, Montevideo. Gaat het daar naartoe?', 'En waar vertrekt het dan?' Of, 'Kijk es op de kaart waar het ligt. Kijk es naar die vorm in je atlas en kijk dan nog eens naar de kaart en zoek het dan eens.' Indien zelfs deze interventies niet ver genoeg gaan, kan de leerkracht de complexiteit van de taak aanpassen tijdens het lesverloop. Op dat moment beweegt hij zich in de vijfde cel van afbeelding 1.

Indien er leerlingen zijn die systematisch problemen *blijven* ervaren bij het begrijpen van een bepaald aanbod of met bepaalde verwerkingen die ze op het aanbod moeten toepassen, kan de leerkracht op voorhand stappen ondernemen die de toegankelijkheid en/of de verwerking bevorderen. Als hij dit doet op het niveau van de leerder, werkt hij binnen de eerste cel van het schema. Hij zal dan op voorhand ervaringen oproepen die de leerlingen in staat stellen om zich in de wereld van de taak in te leven of hij kan op voorhand met de leerlingen stilstaan bij de voor- en nadelen van bepaalde probleemoplossende strategieën. Als hij op voorhand aan de complexiteit van de taak zelf sleutelt, zal hij ervoor moeten zorgen dat zijn ingreep niet leidt tot het verknippen van de taak in losse, op zichzelf staande stukjes informatie. Een minder sterke leerling moet immers blijven ervaren dat zijn 'deel' van de taak zinvol is binnen de opdracht waar de klas als groep aan werkt. Hij moet met andere woorden het gevoel hebben dat hij zijn steentje bijdraagt.

De derde cel geeft de leerkracht de mogelijkheid om hetgeen er werd geleerd tijdens de verwerking van de taak beter te laten beklijven in de toekomst. Tijdens zogenaamde '*bridgingmomenten*' (Haywood & Tzuril 1992) maken de leerlingen nieuwe, denkbeeldige toepassingen voor de nieuwe inzichten die ze hebben verworven. Ze vragen zich af in welke toekomstige situaties deze inzichten

nog van pas zouden komen. 'Wat kan je altijd het beste doen als je het land dat je zoekt niet onmiddellijk terugvindt op een kaart?', 'Waar kan het nog belangrijk zijn om...?' zijn vragen die voor zwakkere leerders de transfer van de klas naar de buitenwereld kunnen bevorderen. Indien de leerling er na alle inspanningen nog niet in slaagt om bepaalde taken tot een goed einde te brengen, maken we de overstap naar de remediëring, de laatste fase in het continuüm. Deze fase wordt vermeld in de zesde cel van het overzicht. De ruimte ontbreekt me echter hier om daarop dieper in te gaan.

Besluit

Leerkrachten krijgen maar al te vaak de indruk dat taakgericht taalonderwijs niet op maat van hun zwakkere leerlingen is gesneden. Omwille van – in hun ogen – een hele reeks voorspelbare moeilijkheden, rijst de vraag naar duidelijke en expliciete structuren voor deze doelgroep. Indien leerkrachten toch voor een taakgerichte aanpak kiezen, blijken ze met de leerlingen al vlug in dit expliciete alternatief te belanden op het moment dat de leerlingen de taken niet op zelfstandige basis kunnen verwerken.

Nochtans beschikt juist het taakgerichte taalonderwijs over een belangrijke troef om leer- en gedragsproblemen te voorkomen: leerlingen werken met betekenisvolle taken. Het oplossen van problemen die zich in dergelijke 'wereldse' taken voordoen, biedt de beste garanties om te willen leren. Dit op voorwaarde dat leerkrachten de gevoelswereld van de leerlingen erkennen en vasthouden: een leerkracht is een 'container'. En, indien het nodig is, ondersteunen leerkrachten het leerproces op een zelfontdekkende, betekenisvolle manier. Zowel de leerlingen als de leerkracht zullen zich dan zoveel mogelijk binnen het spel en de rolpatronen van de oorspronkelijke taak bewegen. Het zijn noodzakelijke voorwaarden om ook zwakkere leerders te motiveren en een doorleefd competentiegevoel te laten ervaren.

Literatuur

Allan, J., *Inscapes of the child's world*. Spring Publications, Inc., 1988.

- Axline, V., *Dibs in search of self*. New York, Ballantine Books Inc., 1971.
- Axline, V., *Play Therapy*. New York, Ballantine Books Inc., 1979.
- Cluckers, G. e.a., *Steungevende kinderpsychotherapie. Een andere weg*. Deventer/Antwerpen, Van Loghum Slaterus, 1986.
- Das, J.P., J. Naglieri & J. Kirkby, *Assessment of Cognitive Processes. The PASS Theory of Intelligence*. Massachusetts, Allyn and Bacon, 1994.
- Donaldson, M., *Children's Minds*. London, Fontana Press, 1978.
- Donaldson, M., *Human Minds. An Exploration*. London, Penguin Books, 1992.
- Edwards, E., S. Sieminski & D. Zeldin, (ed.), *Adult learners, Education and Training*. London, Routledge, 1995.
- Gardner, H., *Artful Scribbles. The significance of children's drawings*. Basic Books, 1980.
- Haywood, C. & D. Tzuriel, (ed.), *Interactive Assessment*. (In de serie *Disorders of Human Learning, Behavior, and Communication*.) New York, Springer Verlag, 1992.
- Jaspaert, K. (red.) *De Tuin van Babel. Nederlands voor het buitengewoon lager onderwijs*. Deurne, Plantyn, 1997.
- Lidz, C., *Practitioner's guide to Dynamic Assessment*. (The Guilford School Practitioner Series) New York, The Guilford Press, 1991.
- Sternberg, R. & P. Ruzgis, (ed.), *Personality and Intelligence*. Cambridge, University Press, 1994.
- Thorpe, M., R. Edwards & A. Hanson, (ed.), *Culture and Processes of Adult Learning*. London, Routledge, 1995.
- Van Avermaet, P. & K. Van den Branden, 'Taakgericht onderwijs: theoretische uitgangspunten' in: VON-werkgroep NT2 (red.), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne, Plantyn, 1996.
- Vanmontfort M., *Learning a language in two worlds: problems and possible solutions*. IACE-conferencepaper, Monticello New York.
- Vanmontfort, M. (intern document). *Task-based education and differentiation outside and within a multimedial world. The Leonardo 'Workable Languages' meeting in Stockholm, September 1997*. Leuven, Steunpunt NT2, 1997.
- Vertommen H., G. Cluckers & G. Lietaer, *De relatie in therapie*. Leuven, Universitaire Pers, 1989.