

# Jan Peter Houtman & Geert van de Ven:

---

## Haal Sneeuw witje uit onderwijsland! *Taakgerichtheid: een sprookje of praktijk?*

Miss Gorke: I'm sorry, but do you think we could cancel our fruit salads?

Sybil: Well, it's a little tricky. Chef's just opened the tin.

(Uit de aflevering 'Waldorf Salad' van de tv-serie *Fawlty Towers*)

---

*Veel pogingen tot onderwijsvernieuwing lijken op het welbekende sprookje van Sneeuw witje: zij sterven in schoonheid. Hoe te voorkomen dat hetzelfde met taakgericht onderwijs gebeurt? Jan Peter Houtman en Geert van de Ven onderzoeken op welke manier deze onderwijsvorm bij implementatie de meeste kans op succes heeft. Daarbij bekijken zij het Nederlands met twee nieuwe betekenissen van een sneeuw witje:*

*sneeuw witje (o;-s) 1 perfect onderwijsconcept dat niet gevoed wordt door de praktijk en daardoor niet tot ontwikkeling komt; 2 docent die beweert altijd al naar dit perfecte concept gehandeld te hebben.*

---

In het hierna volgende voorbeeld timmert een uitgeverij aan de weg met een nieuwe multimediale methode en doet in het voorbijgaan ook nog iets aan professionalisering van docenten *on the job*. Docenten zitten keurig in carré naar lange monologen van de trainer te luisteren, die geenszins *op maat* zijn zoals was beloofd. Zo krijgen professionele docenten ongevraagd uitgelegd wat differentiatie betekent: 'afstemming op het niveau van een individuele cursist'. Als de docenten net zijn bijgekomen van deze enormiteit, dreigt toch nog enige interactie:

Trainer: De docent van nu is niet meer de alwetende performer.

Docent: Ja, ja dat heb ik wel eens vaker gehoord. Maar wat verandert er nu precies in mijn lessen?

Trainer: U wordt meer een begeleider...

Docent: [valt in] ... en het gaat daarbij niet zozeer om het product als wel om het proces.

Trainer: Juist. U bent goed op de hoogte.

Docent: ... aha, het gaat dus om de monitorfunctie van de docent?

Trainer: Juist. Exact.

Docent: Ja, ja dat had ik wel eens vaker gehoord, maar wat verandert er nu precies in mijn lessen?

Trainer: Een docent van deze tijd stelt zich niet meer op als alwetende performer.

Bovenstaande Babylonische spraakverwarring is naar waarheid opgetekend uit de onderwijspraktijk. Toegegeven, we hebben de praktijk enigszins verzacht om haar geloofwaardig te houden. Volgens Gerard Reve is de narijheid van de 'echte' feiten immers voor niemand acceptabel. De geschetste onderwijssituatie heeft twee opvallende kenmerken:

- als eerste constateren we een conflict tussen het zelfbeeld van de docent (de verkondigde ideeën) en de uitvoering daarvan; de trainer praat over onderwijsvernieuwing en een nieuwe rol van de docent, maar geeft zelf bij voortdurend frontaal les;
- de teksten uit de wetenschap hebben voor de toehoorders (en voor de trainer?) een 'ritueel' karakter, een snel afgegraffeld onzeverd, maar geen enkele zeggingskracht in de praktijk.

Volgens ons zijn zelfbeeld, communicatieve zeggingskracht en praktijkgerichtheid de kernwoorden bij de implementatie van taakgericht onderwijs. Het zijn deze drie begrippen die in hun samenhang in dit artikel aan bod zullen komen.

### Spiegeltje, spiegeltje aan de wand...

Hoe verhoudt het zelfbeeld van docenten zich tot wat ze dagelijks in de klas doen? Op de vraag: 'Wie is de beste docent in heel het land...' krijgen weinigen bij het zien van hun spiegelbeeld een positief antwoord. Hoezeer sommigen ook Sneeuw witje spelen voor de buitenwacht, docenten weten doorgaans als geen ander waar zij tekortschieten. Het rode

potlood streept eerder te veel dan te weinig fouten aan.

Aan de andere kant wijzen onderzoeken keer op keer uit dat gedragsverandering bij docenten maar moeizaam tot stand komt (Hajer 1996, Huizinga 1996). Jaspaert, Aarnoutse en Bimmel geven in de forumdiscussie elders in dit nummer (zie p. 378) aan hoe groot de samenhang is tussen het huidige docentgedrag en eerdere onderwijservaringen van een docent zelf. In de spiegel zijn als het ware steeds dezelfde soort ervaringen te zien. Niemand slaat dit beeld graag aan stukken. Het is onmiskenbaar eigen en het is daardoor veilig en vertrouwd, ondanks alle minpunten.

Onderwijsvernieuwing die niet aansluit bij dat spiegelbeeld en de eigen praktijk van de docent, schiet dan ook haar doel voorbij. Aanhangers van taakgericht onderwijs moeten zich hoeden om uitsluitend te wijzen op de negatieve kanten van de huidige lespraktijk of onderwijsorganisatie. Het gaat er juist om, uitgaande van die praktijk, nieuwe, invloedrijke onderwijservaringen te creëren die docenten tot een nieuw perspectief kunnen brengen. Het is de kunst uit te vinden waar de praktijk beklappend werkt, om vervolgens alternatieven te bedenken. Hieronder geven we zo'n beschrijving van de lespraktijk en schoolorganisatie. Tevens bieden we alternatieven.

### Convenience teaching

In de dialoog waarmee dit artikel opent, gebruikt de trainer een aantal theoretische stoplappen om haar onderwijs de schijn van een fundament te geven. In culinaire termen: de trainer trekt een blik open. In een artikel uit *NRC Handelsblad* worden koks gewaarschuwd voor de gevaren van het regelmatig gebruik van ingeblikte ingrediënten: 'Verlies aan deskundigheid en vaardigheid is een bezwaar tegen *convenience cooking*. Er treedt een verarming op in het vakmanschap. Het koksvak is dan niet veel meer dan opwarmen, opmaken en optutten. (...) Verlies aan controle vormt een ander tegenargument. Als de kok zelf de vis schoonmaakt, weet hij beter hoe vers die is. Hij houdt het gevoel voor het product. Verlies aan diversiteit en smaakverschillen is onmiskenbaar een nadelig gevolg

van *convenience cooking*. Uniforme ijsjes, kroketten, taarten en zalm mousses zijn inmiddels op veel plaatsen aan te treffen.'

Verlies aan controle, deskundigheid en creativiteit zijn gevaren die evenzeer gelden voor de leraar. Als deze al te zeer vertrouwt op *convenience teaching*, boet hij in aan deskundigheid, verliest controle over het 'product' en kan daardoor te weinig rekening houden met de diversiteit onder de leerders. Uit het artikel van Colpin en Van Gorp (zie p. 291) blijkt hoe een taakgerichte docent al zijn deskundigheid nodig heeft om aan de veelheid van reacties van leerders tegemoet te kunnen komen. Maar laten we de trainer hierboven niet te zwaar vallen: welke docent geeft nooit les uit blik? Het wordt pas gevaarlijk als ingeblikte routine de creativiteit van de kok of de docent definitief vervangt.

### Frontaal lesgeven

Eerder spraken we al over de discrepantie tussen het zelfbeeld van docenten en hun handelen in de eigen lespraktijk. Veel docenten denken dat ze communicatief en 'begeleidend' lesgeven, maar benaderen de klas in feite nog frontaal. Uit de kloof blijkt dat docenten in theorie wel anders willen, maar dit in de praktijk nog niet kunnen. We vatten de oorzaken samen:

- er zijn nog te weinig lesmethoden, er is nog te weinig lesmateriaal waarbij de rol van de docent anders ingevuld wordt;
- de wetenschappelijke en onderwijsbegeleidende artikelen en workshops over de veranderende rol van de docent wijzen op het belang van verandering, maar spreken niet tot de praktische verbeelding van docenten (zie de openingsdialoog)
- een andere rol van de docent kan niet van bovenaf worden afgedwongen (*top down*), de kans van slagen wordt groter als de andere route van onderaf (*bottom up*) wordt bewandeld.

Als we een taakgerichte verandering van het onderwijs voorstaan en daarmee ook een andere rol van de docent bepleiten, dan betekent dit dat we bij de formulering van alternatieven met deze drie punten rekening zullen moeten houden. Hieronder gaan we daar nader op in.

## Kwalitatieve materiaalanalyse

Docenten kunnen *convenience teaching* voorkomen als zij met een kritische blik naar het lesmateriaal blijven kijken. In tijden van bezuiniging en *no nonsense* gebeurt het maar al te vaak dat een standaard (bijvoorbeeld een lesmethode) geen referentiepunt meer is, maar een waarheid. Alle ingrediënten voor een goed lesprogramma staan toch al in bestaande lesmethodes? Wat wil een docent dan nog?

Daarbij slaat men een cruciale vraag over: Wat is de kwaliteit van de ingrediënten en bedien ik mijn klanten daarmee naar wens? Niet voor niets pleit Westhoff (1996) voor een *kwalitatieve* materiaalanalyse waarbij niet het *wat* centraal staat, maar het *hoe*. Voorwaarde is wel dat het hele team hierbij betrokken is en dat er faciliteiten voor zijn. Als individuele docent kun je tekortkomingen in de kwaliteit signaleren en ideeën aandragen. Het is echter onmogelijk als eenling een compleet aanvullend of vernieuwd lesprogramma te ontwikkelen. Bovendien heb je dan snel een afstemmingsprobleem.

Het analyseren van bestaand lesmateriaal en het ontwikkelen van (aanvullend) lesmateriaal raakt volgens ons aan de kern van het docentschap. Het is niet iets dat docenten enkel aan professionele auteurs kunnen overlaten. Juist door zelf materiaal te analyseren en te ontwikkelen bouwt de docent deskundigheid op. Voor alle zekerheid: het gaat er ons niet om lesmethodes af te schaffen. Een lesmethode kan zeker een goed kader bieden om een lesprogramma te reguleren. Tegelijkertijd zou zo'n methode ook een inspiratiebron moeten zijn voor nieuwe, wat ons betreft taakgerichte, lesideeën (zie ook Ur 1996).

Pas als het onderwerp 'kwaliteit' regelmatig op de agenda van het gezamenlijke teamoverleg wordt geplaatst, zal blijken welke aanpassingen en vernieuwingen moeten worden doorgevoerd om leerders een (nog) krachtiger leeromgeving te bieden. Zo'n analyse zal ongetwijfeld uitwijzen dat er nog maar weinig taakgericht lesmateriaal in Nederland op de markt is (wel is er materiaal in ontwikkeling, zie bijvoorbeeld de bespreking van 0031 op p. 343). De taakgerichte docent is voor-

lopig vooral op eigen creativiteit en die van zijn collega's aangewezen. Daarbij hoeft de huidige praktijk niet radicaal op zijn kop. Kleine experimenten blijken minstens zo waardevol. Voor een uitgewerkt lesidee verwijzen we naar afbeelding 1.

## De afstand wetenschap – praktijk

Net als veel andere onderwijskundige principes vindt taakgericht onderwijs zijn oorsprong niet op de werkvloer. Zonder voldoende voedingsbodem in de praktijk loopt ook dit concept het risico te worden benaderd als een sneeuwwitje: een abstract verhaal dat in schoonheid sterft. Volgens Markee (1997) is de afstand tussen theorie en praktijk een van de oorzaken waarom onderwijsvernieuwing vaak in mooie wensen blijft steken. Om niet in die val te lopen is het belangrijk dat de theorie van taakgericht onderwijs per definitie ruimte laat voor de situationele beoordeling door de docent. In de theorie over taakgericht onderwijs en overeenkomstige lesmethodes zijn strikte regels dan ook een contradictio in terminis. Aan de hand van twee docentvaardigheden die een rol spelen bij (klassikaal) taakgericht onderwijs illustreren wij de noodzaak van zo'n situationele benadering.

1 Stel meer referentiële vragen, maar niet in alle gevallen.

Docent: Kijk naar het eerste plaatje. Wat zie je?

Cursist: Fiets. Fiets.

Docent: Er zit een man op een fiets.

Cursist: En een man achter auto. Fiets achter auto.

Docent: Hoe heet zo'n auto?

Cursist: Vrachtwagen.

Docent: Wat zit er in de vrachtwagen?

Cursist: Vies.

Docent: Een vuilniswagen.

Cursist: Vuilnis...

Docent: Vuilnis...

Cursisten: Vuilnis

(Nunan 1996, p. 96)

Van Avermaet (1996) merkt op dat docenten in klassengesprekken over het algemeen refe-

## Taakgerichte lesideeën bij *code Nederlands*

In het eerste hoofdstuk van *Code Nederlands*, een basisleergang voor volwassen hoogopgeleide anderstaligen, komt de taalfunctie 'zich voorstellen' aan de orde. De bedoeling is dat cursisten de taalfunctie eerst via een luistertekst krijgen aangeboden. Via een kader in het boek met begeleidende oefeningen worden zij alert gemaakt op de functie, waarna zij de functie zelf productief leren gebruiken.

Of de volgende in moeilijkheid oplopende taakgerichte lesideeën (met name 2 t/m 4) aanvullend zijn op het lesmateriaal of het vervangen (zoals de eerste), hangt af van de opvatting van taakgerichtheid die de docent aanhangt. De cursist wordt bij de scenario's hieronder actief en op een iets hoger niveau bij de communicatie betrokken. Belangrijk is ook de rol van motivatie: 'zich voorstellen' is meer dan een zinnetje, het kan bepalen of je al dan niet gezien wordt, erbij hoort. Er wordt niet uitgegaan van het ideale, maar juist van ervaringen uit de praktijk. Het verrassende effect dat daarvan uitgaat pakt de aandacht.

### Scenario 1

De docent stelt zich steeds informeel voor aan de cursisten met de functie 'Ik ben (voornaam)' en verwacht de eerste vijf keer geen reactie. De zesde keer maakt hij (in mimiek, gebaren, vraag) duidelijk dat hij een reactie verlangt.

Na deze oefening wordt de functie met behulp van het bord of het boek uitgewerkt. Vervolgens lopen cursisten door de klas en stellen zich aan elkaar voor. Dit procédé wordt in formele setting herhaald.

*Evaluatie:* Kennen cursisten aan het slot van de taak de voor- en achternaam van eigen docent en medecursisten?

### Scenario 2

De docent speelt een nieuwe docent. Hij komt het lokaal binnen en stelt zich informeel en tamelijk snel voor aan de cursisten. Hij vergeet in de haast echter één van hen de hand te schudden. Hoe reageert de rest van de groep, of de betrokkene zelf?

De praktijk maakt duidelijk dat 'zich voorstellen' meer betekent dan de *taa*/functie voorschrijft, namelijk ook activiteit en initiatief kunnen van belang zijn.

N.B.: dit initiatief behoeft in dit beginstadium van taalleren natuurlijk geen uitgebreide talige verantwoording. Een cursist die simpelweg naar voren stapt en zichzelf voorstelt, voldoet prima aan het doel.

Het spel kan eventueel stilgelegd worden voor ondersteuning (in de eigen taal) door medecursisten van de 'vergeten cursist'. Alternatieven voor een mogelijke reactie worden nagespeeld. Pas in laatste instantie biedt de docent eventueel zelf een alternatief aan.

Herhaling in formele setting: nieuwe chef op het werk.

### Scenario 3

De docent wijst een cursist aan die het lokaal verlaat. De opdracht aan deze cursist is om zich voor te stellen op een feestje. Met de andere cursisten begint de docent een intensief gesprek in blablabla-vorm (eventueel geaccentueerd door een gesloten groepopstelling).

N.B.: Ook hier voldoen simpele (niet talige) oplossingen als het met enige stemverheffing uiten van de taalfunctie prima aan het doel.

Is de taalfunctie een middel om erbij te horen? Het spel kan eventueel stilgelegd worden voor ondersteuning (in de eigen taal) door medecursisten van de nieuweling op het feest. Alternatieven voor een mogelijke reactie worden nagespeeld. Pas in laatste instantie biedt de docent eventueel zelf een alternatief aan.

## Scenario 4

De nieuwe chef op het werk (docent) stelt zich voor aan de werknemers (cursisten). Hij mompelt zijn achternaam onverstaanbaar. Als je als cursist werkelijk belang hecht aan het 'zich voorstellen' en het dus meer is dan een rituele handeling, dan moet je het gesprek kunnen sturen. Dat kan bijvoorbeeld via mimiek of met eenvoudige talige middelen ('sorry?'). Door hier de aandacht op te vestigen motiveert de docent de cursisten al vroeg tot sturing in de conversatie en in de les. Bij vragen van cursisten kan de docent eventueel ook al andere sturingsmiddelen tijdens het spel aanbieden (zie hiervoor hoofdstuk 4 *Code Nederlands*).

Het spel eventueel stilleggen voor ondersteuning (in de eigen taal) van elkaar. Alternatieven voor een mogelijke reactie worden nagespeeld. Pas in laatste instantie biedt de docent eventueel zelf een alternatief aan.

Voor een goed overzicht en een uitgebreide beschrijving van de manier van werken met scenario's verwijzen we naar Di Pietro (1987).

rentiële (schoolse) vragen stellen. Hij pleit ervoor dat docenten meer vragen stellen die minder schools zijn, waarbij het niet vanzelfsprekend is dat de docent het antwoord weet. Bovenstaande dialoog is een voorbeeld van zo'n schoolse aanpak met referentiële vragen (de cursist moet tonen wat de docent al weet). Op het plaatje dat aanleiding geeft tot de dialoog, staat een ongeluk afgebeeld. De docent kiest er echter voor onderdelen van het plaatje afzonderlijk te (laten) benoemen en er ontpint zich een eindeloze reeks eenwoordszinnen. Een andere docent kiest bij dezelfde plaatjes een totaal andere ingang. Zij vraagt de cursisten of ze ooit wel eens betrokken zijn geweest bij een ongeluk. De antwoorden van de cursisten na dit soort referentiële vragen worden langer en ook de complexiteit van het antwoord wordt groter.

Wij zijn het eens met Van Avermaet dat het voortdurend stellen van schoolse vragen de dood in de pot is voor de communicatie in de klas. Het lastige is dat dit niet betekent dat docenten nu *in elk geval* maar referentiële vragen moeten gaan stellen. We kunnen ons best voorstellen dat cursisten na een dag vol referentiële vragen reikhalzend uitkijken naar het eenvoudig benoemen van plaatjes. De volgende dialoog maakt duidelijk dat in sommige gevallen schoolse vragen de communicatie wel degelijk kunnen bevorderen. De docent begint het klassengesprek met referentiële vragen en krijgt toch eenwoordszinnen als antwoord.

Docent: Wat eet je het liefste bij je ontbijt?  
Cursist: Fruit.  
Docent: Wat voor fruit?  
Cursist: Banaan. Papaja  
Docent: Drink je ook wat?  
Cursist: Melk.

Pas als het schoolse gedeelte begint, komt ook de communicatie op gang:

Docent: Oké. Doe je boek open op bladzijde 82.  
Cursist: Wat was de naam van de eerste beller ook al weer?  
Docent: Parker. En ze heeft een speciaal verzoek.  
Cursist: Ja. Ze wil snel hulp.  
Docent: Waarom?  
Cursist: Omdat ze een afspraak heeft, ze gaat naar de schouwburg.

(Nunan 1996, p. 93)

Als het doel is de communicatie in de klas te bevorderen, lukt dit hier beter met schoolse vragen. Misschien heeft dit te maken met de situatie in de les, of met het niveau van de cursisten. Hoe dan ook, Nunans conclusie is terecht: 'Vaste recepten als: «vermijd referentiële vragen» zijn simplistisch, misleidend en vaak helemaal fout' (Nunan 1996).

Ook Van Avermaet is zich hiervan zeer bewust. Niet voor niets pleit hij voor vergroting van het improviserende vermogen van docenten (Van Avermaet 1996).

## 2 Onderhandel over betekenis, maar niet altijd.

- Cursist: Wat is dat, een 'saz'?
- Docent: Dat is een Turks snaarinstrument?
- Cursist: 'snaar...' ???
- Docent: Een muziekinstrument met snaren.
- Cursist: Snaren?
- Docent: [maakt tekening op het bord]: Dat zijn snaren.
- Cursist: Aha... soort gitaar.
- Docent: Juist. Met het woord 'snaar' kun je trouwens een heel mooie Nederlandse uitdrukking maken. 'Bij iemand een gevoelige snaar raken.' Kennen jullie die uitdrukking?
- Cursisten: ?????
- Docent: Dat betekent dat iemand emotioneel wordt van wat je zegt.
- Cursist: Emotioneel?

Deze dialoog zal veel NT2-docenten bekend in de oren klinken. Hoe het ene woord het andere oproept. Voor je het weet zit je in een eindeloze cirkel van onbekende woorden die naar elkaar verwijzen. Recent onderzoek wijst uit dat docenten vaker dan hen lief is in dit soort cirkeltjes verzeild raken (Huizinga & Van Kalsbeek 1996). De 'saz' uit het voorbeeld vormt slechts een detail uit een leestekst die handelt over wereldmuziek. Een uitleg van tien minuten over dit woord is in het kader van efficiënt omgaan met de leertijd van cursisten dan ook niet wenselijk. De uitleg is ongebreideld en de docent verliest (door eigen enthousiasme over de mooie uitdrukking?) het doel van de uitleg compleet uit het oog. Natuurlijk dient hij in te gaan op de vraag van de cursist, maar een tekening op het bord was ruim voldoende geweest.

Uitgebreide aandacht voor *doelwoorden* (uit de tekst) is zeker geen overbodige luxe. Daarbij zou een docent zich niet te snel moeten laten verleiden tot expliciete vertalingen van een woord. Hij biedt het woord in verschillende contexten aan en probeert cursisten te stimuleren tot verdere hypothesevorming omtrent het woord. Cursist(en) en docent komen als het ware 'onderhandelend' (De Niel 1996) tot een steeds definitievere betekenis van het woord. De Niel wijst er met nadruk op dat leerders niet moeten worden gedwongen tot onderhandeling. Niet

iedereen is er al aan toe een hypothese verbaal te toetsen. Maar voor cursisten die hiertoe wel in staat zijn, zorgt de actieve inbreng ervoor dat het woord beklijft.

Net zoals in het voorgaande voorbeeld is ook bij betekenisonderhandeling geen sprake van een altijd toepasbaar recept. De docent improviseert weliswaar tijdens de onderhandelingen, maar de ruimte hiervoor is niet onbeperkt.

*Niet in alle gevallen, niet altijd*, het zijn woorden die aangeven dat naast belangrijke richtlijnen uit de theorie, ook de praktijk van docenten op waarde moet worden geschat. Deze voorzichtige woorden leiden tot drie conclusies:

- Een docent die zijn lespraktijk wil veranderen, komt er niet door zich strikt vast te houden aan richtlijnen en recepten uit de theorie. De praktijk zelf dient direct van invloed te zijn op het veranderingsproces.
- Vaste recepten zijn dus niet te geven. Maar de gouden tip voor taakgerichte docenten is ook niet: 'Doe maar wat, maak maar wat.' Immers, de voorbeelden wijzen uit dat kennis van de achtergronden van een leerder en een goed zicht op het doel van de les, de docent wel degelijk helpen bij het nemen van beslissingen op lesniveau.
- Elke verandering is in laatste instantie individueel. Maar gezien de complexiteit van de beslissingen waarvoor docenten zich dagelijks zien gesteld, is overleg een noodzaak. Juist gezien de begrijpelijke bedrijfsblindheid van zelfs de meest ervaren docenten, lijkt het ons zinvol als zij met anderen over de eigen lespraktijk communiceren. Het gaat om een voortdurende communicatie vooral tussen docenten onderling, maar ook tussen docenten en onderwijsbegeleiders, tussen onderwijsvernieuwers en meer behoudend ingestelden. Deze communicatie is een belangrijk bestanddeel van een langdurig proces. Tot troost van ongeduldige innovatoren: werke-

### Reactie

L. Lenskens (docent vbo/mavo):  
*'Lesmaterialen zijn geen wondermiddelen. Dat is ongetwijfeld waar. Hetzelfde geldt ook voor de leerkracht.'*

lijke implementatie van onderwijsvernieuwing kost gemiddeld zo'n acht tot vijftig jaar (Markee 1997).

### Niet top-down, maar bottom up

In veel wetenschappelijke theorie over het onderwijs en onderwijsvernieuwing wordt tegenwoordig nadruk gelegd op standaardisatie. Vrij vertaald gaat het om het creëren van een gemeenschappelijke manier van werken en door allen aanvaarde regels. Het is uit den boze om een leerkracht zo maar zijn gang te laten gaan. En onmiskenbaar biedt standaardisatie voordelen als: '... het kunnen garanderen van consistentie in werkwijzen, het ontwikkelen van producten op de meest efficiënte wijze en het bieden van een referentiekader voor klanten,' (Noordkamp-Krabbe & Streumer 1997). In leken termen: leerders moeten erop kunnen rekenen dat lesstof onafhankelijk van de persoon van de docent zo efficiënt mogelijk wordt aangeboden. Daarvoor is een zekere uniformiteit in aanpak en inhoud gewenst.

Volgens Noordkamp-Krabbe & Streumer is het risico van standaardisatie natuurlijk dat de individuele creativiteit te zeer aan banden wordt gelegd. Zeker als standaards van bovenaf worden opgedrongen, zullen zij vanuit de praktijk met gepast wantrouwen worden benaderd.

Een recent voorbeeld vormt de top-down introductie van een standaard voor een nieuw type docent: de *registerleraar*. Registerleraren zijn leraren die geregistreerd staan bij een per 1 oktober te openen Register van Leraren. Dit register wordt beheerd door de Beroepsvereniging van Registerleraren die namens de overheid de kwaliteit van het leraarsberoep gaat bewaken. Niet iedere afgestudeerde neerlandicus kan zo maar lid worden van dit selecte gezelschap. Registerleraren zullen moeten voldoen aan een door de Beroepsvereniging ontwikkelde Beroepsstandaard. Een collega-redacteur en docent geeft in *Moer* 1997•5 op niet mis te verstane manier blijk van zijn misnoegen over de voorschriften die van overheidswege aan deze prima ballerina der docenten zouden worden opgelegd: '... en daarbij is voor mij de paternalistische spruitjeslucht van de ergste postbus 51-spotjes

onontkoombaar' (Giesbers 1997). Hoed u voor de woede van een professional die zich in zijn beroepseer voelt aangetast. Daarmee is het kwaad kersen eten als men hem veranderingen van bovenaf wenst op te leggen.

Van den Berg & Vandenberghe (1988) wijzen dan ook op de beperkte waarde van een uitsluitend rationele top-down benadering van onderwijsvernieuwing: 'Veel voorstellen, aangeboden aan de scholen, gaan uit van de veronderstelling dat de school-als-organisatie rationeel kan worden gepland en dat men bijgevolg een aantal rationele procedures moet introduceren.' Vaak gaat dit volgens hen ten koste van beproefde werkwijzen van een team docenten en hun persoonlijk inzicht. Net als bij vernieuwingen op lesniveau zou men hier moeten werken aan een vorm van voortdurende communicatie en reflectie die gemeenschappelijke uitgangspunten en individuele behoeften en gevoelens beter met elkaar in evenwicht brengt.

### Intervisie

Taakgericht onderwijs kan een uitstekend kader zijn om het onderwijs te verbeteren, als bindend element om de acties te richten. Het gaat echter om de invulling en die verschilt per definitie van school tot school en van docent tot docent. Intervisie is een goed voorbeeld van communicatie die de werkwijze, ervaring en kennis van de ene docent beschikbaar maakt voor collega's. Docenten bezoeken elkaars lessen en bespreken deze samen. Men leert zo van elkaar en er kunnen afspraken worden gemaakt om goede werkwijzen van elkaar over te nemen. Het zijn geen gesprekken over onderwijs in zijn algemeenheid, maar heel concrete en gedeelde ervaringen uit de praktijk.

Als docenten in staat zijn elkaar open en met inlevingsvermogen te bevragen over zaken als kennis van de leerder, het doel van de les en het soort les, kan intervisie vruchten afwerpen. Als een team de voordelen van zo'n praktijkgestuurde verandering ook op de lange termijn wil bewaren, dan moet men afspraken maken. Deze leiden dan inderdaad tot een bepaalde mate van standaardisatie. Deze standaardisatie komt echter van onderaf

voor de observator	voor de geobserveerde
1 gevraagde feedback is altijd beter	1 er bestaat vrijheid om te doen wat je wilt met de feedback
2 geef een beperkte hoeveelheid feedback	2 luister en onderbreek slechts om verheldering te vragen; voorkom een defensieve houding. Op die manier onthoud je sneller de kern van wat is gezegd
3 geef de feedback zo snel mogelijk na de observatie	3 neem de tijd om over de feedback na te denken, besluit dan om er al dan niet iets mee te doen
4 doe concrete uitspraken over het waargenomen gedrag	
5 geef de feedback op een vragende, tenderende wijze	

*Afbeelding 2: Spelregels voor feedback*

en waarborgt zo een praktische invulling van taakgericht onderwijs.

Intervisie roept gemakkelijk angstbeelden op. Het werpt alleen dan vruchten af als teamleden weten dat het veilig is zich te uiten zonder het gevaar van afkeuring. Niets is funester voor het zelfvertrouwen dan een collega die zich achter in het leslokaal opstelt, gewapend met het receptenboekje en rode potlood. De cultuur waarbinnen intervisie plaatsvindt, is dan ook belangrijk. Zo hoorde één van ons laatst de opmerking dat het tijd werd een bepaalde docent eens 'intervisie te geven'. Het kan dus enige voorbereiding vergen voordat tot intervisie kan worden gekomen. We geven daarom twee mogelijke tussenstappen.

- Het gebruik van logboeken. In de NT2-lespraktijk is het gebruik van logboeken met lesverslagen een gangbare praktijk. Als twee of drie (vaak part-time) docenten hetzelfde vak geven aan een groep cursisten, is een logboek vaak de enige manier om van elkaars doen en laten op de hoogte te komen. In de meeste gevallen staat het *wat* (de inhoud) van de les vaak voorop bij de overdracht in het logboek. Maar het is ook heel goed denkbaar

het *hoe* (de didactiek) en het *waarom* (het doel) in zulke verslagen op te nemen. Dit type analyserende lesverslagen zouden vervolgens heel goed de basis kunnen zijn bij een bespreking van de kwaliteit van de les en het lesmateriaal in een teambespreking. Zo sta je minder met de billen bloot, omdat jij bepaalt wat erin staat.

- Het presenteren van een case-historie in het teamoverleg. Het is in de medische wereld heel normaal dat collega's een case uit de praktijk bespreken, waarbij zowel het ziektegeval als de behandeling ervan de revue passeren. Als docenten deze goede gewoonte zouden overnemen, geeft dit mogelijkheden om interessante en problematische voorvallen uit de eigen les met collega's te bespreken. De docent heeft ook hier zelf in de hand welke gegevens hij presenteert. Deze veiligheid stelt zowel de opsteller van de case als diens collega's in staat aandacht te schenken aan het proces bij de bespreking (zie de spelregels voor intervisie in afbeelding 2).

Als binnen een team de sfeer van vertrouwen overheerst, dan is intervisie een goed instrument om veranderingen te brengen in de bestaande onderwijspraktijk. In ieder geval moet voorkomen worden dat intervisie onge-



richt gebeurt. Hier moeten regels voor afgesproken worden. Van belang is dat elk team van docenten uitvindt wat een prettige manier van intervisie is. Voorafgaand aan de implementatie ervan, maar ook gaandeweg.

Voorbeelden van regels zijn te vinden in de literatuur over dit onderwerp. Van den Berg & Vandenbergh (1988) geven een aantal spelregels voor feedback (zie afbeelding 2). Voor een meer uitgebreide beschrijving en een andere benadering van feedback in intervisie verwijzen we naar een uitgave van het CPS (De Jonghe e.a. 1996).

## Conclusie

In dit artikel stonden drie begrippen centraal: zelfbeeld (reflectie op het eigen functioneren), communicatieve zeggingskracht (in contacten tussen wetenschap en praktijk) en praktijkgerichtheid (intervisie). Naar onze mening zijn het deze begrippen die het wezen vormen van taakgericht onderwijs. Docenten kunnen maar weinig beginnen met lelieblanke verhalen over hoe ze zouden moeten zijn. Daarom hebben we dit soort sneeuwuitjes vermeden in dit artikel.

Voor een werkelijke verandering van het docentgedrag in de lespraktijk voldoet de spiegel uit het sprookje evenmin. Om uit beklemmende routines als *convenience teaching* en frontaal lesgeven te blijven, zijn nieuwe onderwijservaringen nodig die meer perspectief bieden dan de spiegel op de eigen kaptafel. Het gaat om communicatie: tussen wetenschap en praktijk, tussen onderwijsbegeleiders en docenten, tussen onderwijsvernieuwers en meer conservatief ingestelden. Bovenal gaat het om communicatie waarbij het initiatief van onderaf komt en waarbij de praktijk sturend werkt. Daarom pleiten we voor de introductie van intervisie. Abstracte (ook taakgerichte) richtlijnen vanuit de wetenschap en de onderwijsbegeleiding geven immers lang niet altijd de oplossing waar een docent op

hoopt. Van bovenaf opgelegde standaards leiden over het algemeen tot woede en frustratie bij zichzelf respecterende professionals. Standaards hebben pas meerwaarde als ze gedragen worden door een team.

Het spiegelbeeld van een docent krijgt een nieuw en invloedrijk perspectief als ervaringen van anderen naast de eigen ervaringen komen te staan, als een collega gerichte en opbouwende kritiek levert op de eigen lessen. Hiervoor is een sfeer van wederzijds vertrouwen voorwaarde, anders heeft zowel positieve als negatieve kritiek een geringe of een verdraaide impact.

Als een team er in slaagt gezamenlijk tot een visie of standaard te komen en deze door middel van de praktijk (telkens) weer bij te stellen, krijgt onderwijsvernieuwing vleugels. Maar laten we wel wezen: het vergt veel tijd, geduld en tact van de innovatief ingestelde docenten, voordat het zover is. Om een culinaire metafoor eerder uit dit artikel verder uit te werken: veel vernieuwers zullen naast *haute cuisine*, af en toe ordinair blikvoer moeten uitserveren. Puur om te kunnen overleven.

We hebben in dit artikel daarom een aantal suggesties gedaan hoe taakgericht onderwijs en intervisie via tussenstappen (kwalitatieve materiaalanalyse; kleinschalige materiaalontwikkeling; logboeken; presentatie van cases in het teamoverleg) kan worden gerealiseerd. Sprookjes bestaan niet. Ons rest het geloof in de vonk van inspiratie.

## Literatuur

- Cornelis, A., *De logica van het gevoel; filosofie van de stabiliteitslagen in de cultuur als nesteling der emoties*. Amsterdam, Stichting Essence, 1997.
- De Jonghe, H., E. van Weezel & S. Veenman, *Het coachen van leerkrachten; een boek voor het begeleiden van leerkrachten*. Hoevelaken, CPS, 1996.
- Di Pietro, R.J., *Strategic Interaction. Learning languages through scenario's*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Giesbers, H., 'Leraar moet je willen blijven worden' in: *Moer* 1997•5, blz 217-218.
- Hajer, M., *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1996.

## Reactie

L. Lenskens (docent vbo/mavo):  
'Diepgang is het resultaat van kracht versus toegankelijkheid der bodem.'

- Huizinga, M. & A. van Kalsbeek, *Kijk op de klas, Een beschrijvend onderzoek van het onderwijs Nederlands als tweede taal in zes klassen volwassen anderstaligen*. Amsterdam, VU-uitgeverij, 1996.
- Markee, N., 'Second Language Acquisition Research: A Resource for Changing Teachers' Professional Cultures?' in: *The Modern language Journal*, nr. 81, 1997, blz. 80-93.
- Noordkamp-Krabbe, E. & J. Streumer, 'Professionals en standaardisatie gaat dat wel samen?' in: *Opleiding & Ontwikkeling*, 4, 1997, blz. 25-27.
- Nunan, D. & C. Lamb, *The self directed teacher. Managing the learning process*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- Ur, P., *A course in language teaching, Practice and theory*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- 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, *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne, Plantyn, 1996, blz. 227-247.
- Van den Berg, R., & R. Vandenberghe, *Onderwijsvernieuwing op een keerpunt*. Tilburg, Zwijssen, 1988.
- Westhoff, G. (red.), *Op zoek naar een Bevraagbaak; Een studie naar de mogelijkheden van Kwalitatieve Materiaalanalyse door docenten moderne vreemde talen*. Universiteit Utrecht, IVLOS, 1996.

Koen Jaspaert &  
Barbara Linsen:

---

## Succes verzekerd ? *Effecten van invoering van taakgericht onderwijs*

---

*In deze bijdrage gaan Koen Jaspaert en Barbara Linsen in op de effecten van de invoering van taakgericht onderwijs, zowel op het niveau van de leraar als op het niveau van de leerling. Ze maken daarbij gebruik van de resultaten van een onderzoek naar de effecten van taakgericht werken op verschillende lagere OVB-scholen in Vlaanderen. Ze schetsen eerst de achtergronden en opzet van dit onderzoek en gaan daarna in op de resultaten. Daarbij concentreren ze zich vooral op de gegevens over de implementatie van de taakgerichte aanpak. Leerlingresultaten worden in dit artikel niet gebruikt om algemene uitspraken te doen over het nut van taakgericht onderwijs, maar om na te gaan welke aspecten van taakgericht onderwijs bij de implementatie veel aandacht verdienen.*

---

In de voorbije jaren is er heel wat werk verricht door onderzoekers, materiaalontwikkelaars, ondersteuners, begeleiders, directies en leerkrachten om taakgericht onderwijs ingang te doen vinden in de lessen Nederlands op Vlaamse basisscholen die participeren in het Onderwijsvoorrrangsbeleid (ovb). De grote kloof tussen het traditionele taalonderwijs en het taakgerichte werken zorgt er echter voor dat de introductie van dat taakgericht taalonderwijs zeker geen eenvoudige zaak is, en dat succes niet bij voorbaat gegarandeerd is (zie ook Van den Branden & Kuiken in dit nummer). Men kan zich dan ook afvragen of leerkrachten wel kunnen worden bijgeschoold om hun onderwijsaanpak te veranderen. Kunnen leerkrachten wel leren taakgericht te werken of blijft taakgericht werken in de praktijk beperkt tot de