

- 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

leerkrachten die altijd al taakgericht gewerkt hebben?

Zelfs als dit mogelijk blijkt, kan nog niet van succes gesproken worden. Dat kan pas als ook blijkt dat taakgericht werken aan taal de leerlingen ten goede komt. Daarbij is het niet voldoende dat leerkrachten effecten op het socio-affectieve niveau constateren. Het is zeker belangrijk dat leerlingen veel gemotiveerder aan dat Nederlands werken, dat ze leren samenwerken en elkaars mening en inbreng leren waarderen, dat ze zin krijgen in lezen, dat leerkrachten ongekende kanten van hun leerlingen zien (Linsen 1994). Op het einde van de rit moet er echter ook effect van taakgericht onderwijs op de taalvaardigheid van leerlingen te constateren vallen. Zonder dit effect verwordt taakgericht taakonderwijs immers tot een mooie theoretische verpakking rond een lege doos.

Selectie van scholen

Om de effecten van het taakgericht taalonderwijs te onderzoeken, maakten we een representatieve selectie van twintig scholen, verspreid over heel Vlaanderen. Van deze scholen kunnen zestien scholen gebruik maken van de extra faciliteiten die geboden worden door het Onderwijsvoorrangsbeleid (ovb). Het zijn ook deze scholen die op een of andere manier in contact zijn gekomen met het taakgericht taalonderwijs. Het taakgericht onderwijs werd in het begin van de jaren '90 namelijk bij deze scholen geïntroduceerd om een oplossing te bieden voor het vaak nijpende taalvaardigheidsprobleem bij allochtone en autochtone leerlingen. De vier niet-ovb-scholen fungeerden als controlescholen, zodat de leerlingprestaties vergeleken konden worden met het niveau van leerlingen uit een gemiddelde Vlaamse school. Deze scholen zijn niet of nauwelijks bekend met de principes van taakgericht taalonderwijs.

Implementatie van de aanpak

Wie zich afvraagt wat de relatie tussen taakgericht taalonderwijs en taalvaardigheid van leerlingen is, geeft zichzelf eigenlijk twee verschillende onderzoeksoopdrachten. In de eerste plaats moet bepaald worden in welke

mate en op welke wijze scholen invulling geven aan dat taakgerichte werken. Pas dan kan worden nagegaan of de echt taakgericht werkende scholen ook betere resultaten bereiken bij hun leerlingen. Uit eerder observatie-onderzoek naar de implementatie van taakgericht werken in de klas, is gebleken dat er nog heel wat misgaat in de overdracht van taakgerichte inzichten naar de leraar, en in de transfer van die inzichten van die leraar naar de klaspraktijk (Linsen 1994, Van den Goor 1995). Als één van die twee belangrijke schakels ontbreekt, kan er weinig verwacht worden van leerlingresultaten. Vandaar dat er dus eerst moest worden onderzocht in welke mate op de betrokken scholen taakgericht wordt gewerkt.

Bij het implementeren van de taakgerichte aanpak in het taalonderwijs, is een strategie gehanteerd die het best getypeerd kan worden als een combinatie van theoretische nascholing van leerkrachten met een praktische ondersteuning door middel van materialen. Leerkrachten nascholen en verwachten dat ze zelf de aangebrachte inzichten omzetten in hun lespraktijk, is in het verleden vaak een onrendabele benadering gebleken, zeker in situaties waar de aangebrachte inzichten mijlenver van de vertrouwde taalmethodes staan. Vandaar dat er materiaal ontwikkeld werd waarin de principes die aan taakgericht werken ten grondslag liggen, in praktijk werden omgezet. Het lesmateriaal bestond in de beginfase uit *leerkrachtgerichte* nascholingspakketten, daarna werd experimenteel *leerlinggericht* materiaal ontwikkeld dat later uitgroeide tot een volledige taakgerichte taalvaardigheidsmethode *De Toren van Babel*.

De vragen en problemen die het werken met dat materiaal oproepen, kunnen dan weer worden behandeld in de nascholing en begeleiding van de leerkrachten. Door deze manier van implementatie probeerden we zowel veranderingen teweeg te brengen in de taalactiviteiten die in de klas georganiseerd worden, als in de manier waarop de leerkracht met het leren van de leerling omgaat. Vandaar dat we bij dit onderzoek niet alleen gekeken hebben naar het gebruik van taakgericht materiaal, maar ook naar de taakgerichtheid van de onderwijsstijl.

Gebruik van taakgericht materiaal

ovb-scholen kunnen zelf bepalen of en in hoeverre ze de taakgerichte aanpak invoeren. Zo zijn er een aantal ovb-scholen die met de vermelde taalmethode werken, maar een ander deel van de ovb-scholen werkt via een andere weg aan de taalvaardigheid van de leerlingen. Bij de selectie van de scholen werd rekening gehouden met wat scholen zelf over hun eigen keuze op dit terrein vermelden. Scholen 1 tot en met 8 beweerden met de taakgerichte taalmethode *De Toren van Babel* te werken tijdens de lessen Nederlands. De andere ovb-scholen hebben niet of minder resoluut gekozen voor de taakgerichte manier van werken (scholen 9-16). Zij kozen ervoor om met klassieker materiaal te blijven werken, of om het materiaal dat ze gebruikten zelf in de taakgerichte richting aan te passen. Toch zijn ook de leerkrachten van deze scholen in zekere mate vertrouwd gemaakt met de principes van taakgericht werken, onder andere door de nascholingen en de leerkrachtgerichte nascholingspakketten. Deze scholen zijn interessant voor het onderzoek omdat ze ons in staat stellen het rendement van implementatie-inspanningen in te schatten die minder sterk gekoppeld zijn aan de introductie van materialen.

Om na te gaan in welke mate de zestien ovb-scholen taakgericht werken, werd aan de hand van de klasagenda's van leerkrachten nagegaan hoeveel tijd zij in hun onderwijs Nederlands besteden aan 'echte' taaltaken (zie ook Van den Branden & Kuiken en Colpin & Van Gorp in dit nummer). Uit de agenda's werd een steekproef genomen van twee volledige lesweken. Voor alle lestijden Nederlands werd nagegaan welk soort activiteit er werd gegeven. We maakten een onderscheid tussen echte taaltaken en activiteiten die veel eerder een plaats hebben in niet-taakgerichte vormen van taalonderwijs. Bij deze laatste categorie werd een onderscheid gemaakt tussen activiteiten waarin vooral kennisoverdracht omtrent talige elementen en regels wordt beoogd (vooral spelling en taalbeschouwing), en activiteiten waarbij eerder overgedragen kennis wordt ingeoefend. Uit deze agenda's konden conclusies worden

getrokken over het aantal uren dat leerkrachten leerlingen taaltaken voorschotelen of met taakgericht lesmateriaal werken, en dus ook over de intensiteit waarmee leerkrachten taakgericht werken.

In de klas

Natuurlijk kan aan de aard van de activiteiten niet altijd precies afgelezen worden in welke mate een school taakgericht werkt. Taakgericht werken betekent immers niet een of ander materialenpakket de klasrevue laten passeren. Het betekent veel meer dat een leraar aan de leerling ruimte biedt om zelf op verkenning te gaan, om zich als actieve leerder op te stellen. Het betekent dat een leraar in zijn klas een rechtstreekse ontmoeting laat ontstaan tussen aan de ene kant een actief verkennende leerling en aan de andere kant leerstof die een obstakel vormt voor het uitvoeren van een bepaalde taak. Het betekent dat een leraar niet, zoals in meer traditionele vormen van onderwijs, tussen de leerling en de leerstof gaat staan, en dat de leerling slechts gevoed kan worden met leerstof die de leraar heeft voorgekauwd. Een taakgerichte opstelling moet noodzakelijkerwijze resulteren in een andere benadering van de leerling en dus in verschillen in klassikale interactiepatronen. Het gebruik van taakgerichte materialen is pas zinvol als die andere interactiepatronen ook voorkomen. Vandaar dat we ook hebben nagegaan hoe die interactie in de verschillende scholen gevoerd wordt, en of er een samenhang te bespeuren valt met het gebruik van taakgerichte materialen.

Om het gehalte taakgericht werken bij een leerkracht te meten, werd een observatie-instrument ontwikkeld. Daarbij was het, gegeven de bedoelingen van dit onderzoek, niet echt nodig om alle aspecten van die interactie in kaart te brengen. We wilden immers geen volledige beschrijving van die interactie opstellen, maar wel een indicatie geven van de mate van taakgericht werken. Daarom hebben we ervoor gekozen om onze aandacht te richten op het soort vragen dat in de klas wordt gesteld. We kunnen er immers vanuit gaan dat een leerkracht die taakgericht werkt, zijn leerlingen zoveel mogelijk zelf aan het werk

zet bij het uitvoeren van allerlei taken. De leerkracht wil de leerlingen immers al doende met allerlei problemen leren omgaan en de leerlingen zoveel mogelijk zelf aan de slag laten met de leerstof. Zo'n leerkracht zal dan vooral vragen stellen die het denkproces van de leerlingen stimuleren en ondersteunen, zonder de oplossing voor de leerlingen te formuleren of voor te kauwen.

VRAGEN VAN LEERKRACHTEN De vragen van leerkrachten deelden we in op basis van twee kenmerken. Met betrekking tot het object van de vraag maakten we een onderscheid tussen *organisatorische vragen*, vooral gericht op de organisatie van de les' (bijvoorbeeld 'Wie is er aan de beurt vandaag?'), *kennisvragen*, bedoeld om bepaalde kenniselementen bij de leerlingen na te gaan ('Wat versta jij onder luidruchtig?'), vragen naar de *ervaringen* van leerlingen ('Wie is er al eens in Frankrijk geweest? Hoe vond je het daar?') en vragen gericht op het *probleemoplossende proces* ('Hoe zou je dat nu gaan aanpakken?', 'Wat moet je ook alweer doen om te controleren of je een som goed hebt opgelost?').

Als tweede kenmerk werd de *communicatieve relevantie* van vragen in de observatie betrokken. We maakten een onderscheid tussen schoolse vragen enerzijds en echte vragen anderzijds. Onder schoolse vragen verstaan we het type vragen dat de leerkracht stelt om te controleren of de leerlingen bepaalde kenniselementen of processen al onder de knie hebben. In tegenstelling tot de echte vragen kent de leerkracht het antwoord op schoolse vragen vooraf. Het zijn vragen als 'Hoeveel is tweeëntwintig maal achtenveertig?', 'Hoe noemen we dit zinsdeel?', 'Wat moet je altijd het eerst doen als je een toets maakt?' Echte vragen zijn vragen waarop de leerkracht het antwoord niet weet. Het gaat om vragen als 'Wat vinden jullie eigenlijk van het verhaal? Geloven jullie wat Bram vertelt?', 'Wat wil jij gaan doen, Sara, lezen of tekenen?', 'Wat versta jij onder «slenteren»?'.

Leerkrachten die meer taakgericht werken en de leerlingen rechtstreeks confronteren met de leerstof, stellen relatief gezien meer echte vragen en neigen ook meer naar proces-

gerichte vragen. Leerkrachten die een traditionele, klassieke aanpak hanteren, stellen meer schoolse vragen, en stellen ook meer kennisvragen. Door te kijken naar het type vragen dat leerkrachten door de bank genomen meer stellen dan andere, kon worden afgelezen hoe ze de confrontatie tussen leerling en leerstof tot stand brengen en waar ze in hun onderwijs de nadruk op leggen.

VRAGEN VAN LEERLINGEN Bij de vragen van de leerlingen maakten we enkel een onderscheid tussen vragen naar de organisatie van de les (bijvoorbeeld 'Mogen we dat met potlood schrijven?', 'Wie mag er beginnen?') en andere vragen. Door zicht te krijgen op het soort en het aantal vragen dat leerlingen stellen tijdens de les, kan worden nagegaan hoe groot de eigen inbreng van de leerlingen in de les is (buiten het beantwoorden van door de leerkracht gestelde vragen), maar ook waar de leerkracht tijdens de les veel belang aan hecht. Bij een leerkracht die veel belang hecht aan procedures en een geordend verloop van de les, zullen leerlingen veel meer organisatorische vragen stellen (bijvoorbeeld 'Meester, mogen wij al beginnen?') dan bij leerkrachten waar de nadruk vooral ligt op het inhoudelijke.

Het observatieschema dat uit deze indeling van vragen resulteerde, werd op zijn validiteit getest in een aantal proefklassen. Deze klassen werden door twee onderzoekers geobserveerd aan de hand van het schema. Vergelijking van de resultaten liet zien dat de verkregen gegevens betrouwbaar waren.

Door middel van observaties in de klas aan de hand van het observatieschema, werd bij

Reactie

B. Lansdaal (docent mavo/havo/vwo):
'Taakgericht onderwijs veronderstelt dat docenten leerlingen kunnen bijsturen in hun taalproces als zij vast komen te lopen. Dat betekent dat je als docent heel goed zicht moet hebben op dat taalproces, dat je precies moet weten wat op welk moment mis kan gaan en waarom. Dit is al heel moeilijk, laat staan het op tijd en adequaat bijsturen.'

de zestien leerkrachten van het vierde leerjaar² nagegaan in hoeverre hun interactie met de leerlingen getuigde van taakgericht werken. Er werd telkens gedurende een volledige dag geobserveerd, dit zowel om een grote verscheidenheid aan lessen te observeren zodat de stijl van de leerkracht niet door het lesonderwerp beïnvloed werd, als om na te gaan in hoeverre de leerkracht aspecten van taakgericht onderwijs overnam in andere vakken dan taal. Het taakgericht werken is immers geen knopje dat je tijdens de ene les aanzet en bij een andere les weer uitzet. Zoals uit de andere bijdragen in dit themanummer blijkt, vereist goed taakgericht werken een bepaald klasklimaat en een bepaalde houding van leerkrachten tegenover leerlingen. Dit klimaat blijft bij een goede taakgerichte leerkracht behouden gedurende de hele dag. Door telkens een hele dag te observeren, kregen we een goed beeld van de algemene manier van omgaan van de leerkracht met de leerlingen, en dus ook van de mate waarin hij taakgericht te werk gaat in de lessen.

TAALVAARDIGHEIDSTOETSEN Voor het bepalen van de samenhang tussen taakgericht werken en leerlingresultaten was het ook noodzakelijk om de taalvaardigheid van leerlingen zo precies mogelijk in kaart te brengen. Hiervoor werden op vier meetmomenten taalvaardigheidstoetsen afgenomen. Zo konden we zien welke leerlingen grotere vorderingen maakten op het vlak van taalvaardigheid dan andere. Voor de metingen maakten we zowel gebruik van toetsen ontwikkeld op het Steunpunt NT2³ als van gestandaardiseerde toetsen van andere instellingen (Cito, CSBO)⁴. De toetsen richtten zich vooral op de vaardigheden lezen, schrijven en luisteren, hoewel sommige toetsen ook technische aspecten van deze vaardigheden maten (spelling, technisch lezen). Op basis van alle toetsen die met betrekking tot een bepaalde (deel)vaardigheid waren afgenomen, werden scores berekend.⁵ In dit verslag wordt alleen gebruik gemaakt van een algemene score voor lezen voor de leerlingen van het vierde leerjaar.

Hieronder worden de resultaten van het onderzoek beschreven. Er zal eerst worden ingegaan op de resultaten op het niveau van

de leraar, daarna op de resultaten op het niveau van de leerling.

Veranderingen op niveau van de leraar

MATERIAALGEBRUIK Ten eerste moeten we vaststellen dat het niet eenvoudig blijkt om een duidelijk onderscheid te maken tussen taakgericht werkende scholen en niet-taakgericht werkende scholen. Van de acht scholen die in het onderzoek werden opgenomen omdat ze van zichzelf zeiden met *De Toren van Babel* te werken (scholen 1-8), bleken maar vijf scholen het grootste deel van hun tijd voor Nederlands⁶ aan taakgericht taalonderwijs besteden (scholen 1, 2, 3, 5, 6) (zie tabel 1). De drie andere scholen werkten nu en dan wel activiteiten uit *De Toren van Babel* uit, maar besteedden toch een belangrijker deel van hun tijd aan het werken met niet-taakgericht materiaal (scholen 4, 7, 8). Omgekeerd bleek dat in één school van de acht andere oVB-scholen die in het onderzoek waren opgenomen (scholen 9-16), nu en dan ook gewerkt werd met activiteiten uit *De Toren van Babel* (school 15).

Ten tweede kon worden vastgesteld dat er op alle scholen enkel tijdens activiteiten uit *De Toren van Babel* sprake was van taakgericht werken. Op deze regel werd slechts één uitzondering aangetroffen: op een van de controlescholen zette een leraar een keer een taakgerichte activiteit op rond een recept. In alle overige taalactiviteiten was er sprake van traditioneel onderwijs waarbij ofwel informatie werd gegeven over regels of elementen van de taal (zie in afbeelding 1 'elementen: taalbeschouwing' en 'elementen: spelling'), ofwel inoefening van eerder aangereikte regels of elementen wordt voorzien (zie in de tabel 'vaardigheden: expliciet inoefenen'). Deze constatering maakt het belang van materiaal duidelijk voor de invoering van een nieuwe werkwijze in het onderwijs: alle oVB-scholen, ook zij die niet met *De Toren van Babel* wensen te werken, hebben uitgebreid informatie en scholing gekregen over het werken vanuit een taakgericht perspectief. Sommige scholen hebben op een bepaald ogenblik zelfs gekozen voor een traject waarin ze probeerden om hun eigen taalonderwijs taakgericht te maken. We moeten hier echter

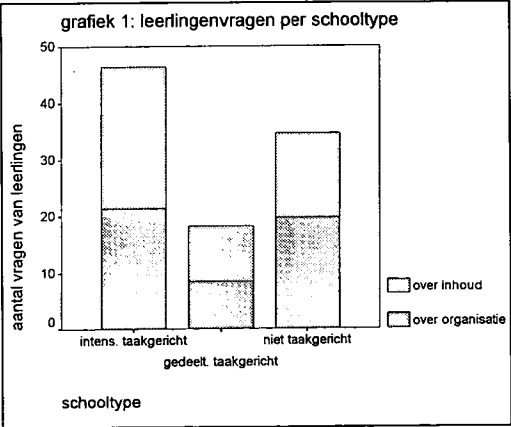
nummer school	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
vaardigheden: taakgericht	10	8	11	7	12	11	4	3		1					3			1		
vaardigheden: expliciet inoefenen	1	0,5		2	2		4	4,5	7	5	8	7,5	9	9	5		4,5	7	10	9,5
bibliotheek- bezoek	1,5		1			1							0,5					2		
elementen: taalbeschou- wing	1			5			3	1	5	6,5	5		0,5	2	6		6	2,5	4	4,5
elementen: spelling	1	0,5	2			1	4	6		4	2	3,5	4,5	3	6		1,5	2,5	2	2,5
totaal	14,5	9	14	14	14	13	15	14,5	12	16,5	15	11	14,5	16	20		12	15	16	16,5
aantal les- dagen zonder informatie	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0		0	0,5	0	0

Afbeelding 1: Besteding lestijden Nederlands in het vierde leerjaar (gedurende twee weken, lestijden van 50 minuten)

vaststellen dat scholen blijkbaar niet op eigen houtje taakgerichte activiteiten ontwikkelen en invoeren in de klaspraktijk.

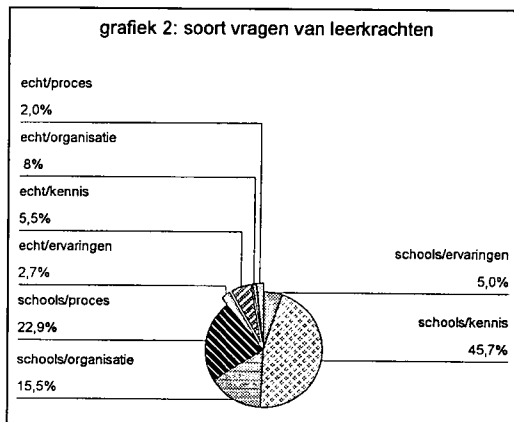
INTERACTIESTIJL Als we gaan kijken of de aanpak al is geïmplementeerd in de klas zelf, krijgen we een al even verscheiden beeld. Uit de analyse van de vragen die in de zestien geobserveerde klassen gesteld worden, blijkt duidelijk dat op alle scholen het aandeel van vragen dat door leerlingen wordt gesteld, klein is (11 procent). Het aantal leerlingvragen in scholen die intensief met *De Toren van Babbel* werken (scholen 1, 2, 3, 5, 6, vanaf nu type 1-scholen genoemd) is daarbij duidelijk hoger dan het aantal leerlingvragen in scholen die in beperkte mate taakgericht werken (scholen 4, 7, 8, type 2-scholen genoemd) of in scholen die niet met taakgericht materiaal werken (scholen 9-16, type 3-scholen genoemd). In scholen die intensief met taakgerichte materialen werken, is de inbreng van de leerlingen dus groter dan in andere scholen (zie grafiek 1).

Er is daarnaast ook een duidelijk verschil tussen de verschillende types scholen wat betreft de aard van de vragen die leerlingen stellen. Niet alleen worden in klassen waar intensief taakgericht wordt gewerkt meer leerlingenvragen gesteld, de vragen die leerlingen dan stellen, hebben ook meer dan in de andere scholen betrekking op de inhoud van de les. Het verschil in aantal leerlingen-



vragen tussen type 1-scholen en type 3-scholen wordt vooral veroorzaakt door een kleiner aantal inhoudelijk gerichte vragen vanwege de leerlingen in type 3-scholen. In beide types worden ongeveer evenveel organisatorische vragen gesteld, maar bij de type 1-scholen komt daar nog een groter aantal inhoudelijk gerichte vragen bovenop. Het intensief gebruik van taakgerichte materialen blijkt dus wel samen te gaan met meer activiteit van de leerling en dan vooral ten aanzien van de inhoud van de les, maar die activiteit is zeker nog te beperkt om te kunnen spreken van een volkomen gerealiseerde taakgerichte aanpak.

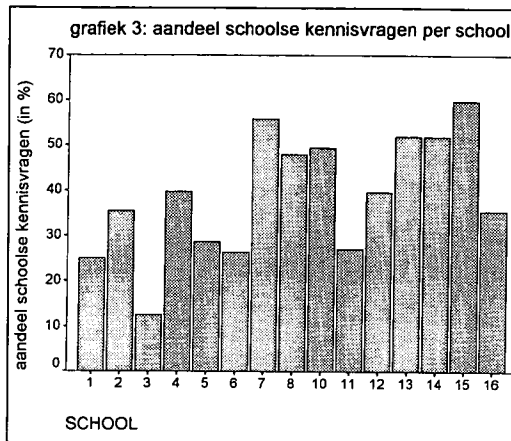
Het beeld dat uit de leerlingvragen naar voren komt, wordt bevestigd door het soort vragen dat leraren over het algemeen stellen. Hier overheersen bij alle leraren de schoolse, quiz-achtige vragen, bij voorkeur gericht op kennis (zie grafiek 2).



Nochtans valt ook hier een duidelijk verschil op te merken tussen de leerkrachten die met taakgericht taalmateriaal werken en degenen die dat niet doen. Wanneer gekeken wordt naar het aandeel van schoolse vragen naar kennis in het totaal aantal vragen van de leraar, blijkt dat dit aandeel het kleinst is bij vier van de vijf scholen die tijdens de lessen Nederlands vooral met *De Toren van Babel* werken (scholen 1, 3, 5 en 6). Ook de vijfde school (school 2) scoort met betrekking tot die vragen redelijk (zie grafiek 3).

Het is met andere woorden duidelijk dat het invoeren van taakgerichte materialen gepaard gaat met een ander interactiepatroon, en dus ook met een andere verhouding tussen leraar

en leerling. Belangrijk hierbij is dat we die veranderingen in interactiepatroon niet alleen hebben vastgesteld in de les Nederlands, maar dat de gegevens betrekking hebben op een volledige schooldag, dus ook op andere vakken.



VERKLARING Voor de verklaring van de samenhang tussen enerzijds het gebruik van taakgerichte materialen en anderzijds kenmerken van de wijze waarop leerlingen en leraren interageren, kunnen we twee kanten uit. Ofwel gaan we ervan uit dat de introductie van taakgerichte materialen leraren in een andere positie ten aanzien van hun leerlingen heeft geplaatst, en dat die verandering van positie effect heeft gehad op de wijze waarop leraren en leerlingen met elkaar interageren. In die zin kan deze samenhang beschouwd worden als een indicatie van het succes van de gevolgde implementatiestrategie. We hebben immers bij de introductie van taakgericht onderwijs veel werk gemaakt van het ter beschikking stellen van materiaal aan de leerkrachten. Als nu blijkt dat het werken met dat materiaal een positief effect heeft op de taakgerichtheid van de onderwijsstijl, betekent dit dat de gevolgde implementatieweg werkt. Dat daarbij het effect op de interactie in de klas niet beperkt blijft tot de lessen waarin met dat taakgericht onderwijs gewerkt wordt, geeft dan aan dat het goed mogelijk is om aan algemeen pedagogische principes te werken via zeer concrete acties in een vakdomein, in dit geval het vak Nederlands. Terzijde willen we nog opmerken dat deze

interpretatie zeer goed aansluit bij het taakgerichte denken. Waar het hier immers om gaat is dat leerkrachten vaardigheid verwerven, de vaardigheid om leerlingen taakgericht te laten werken en leren. Door de introductie van de materialen, hebben we leraren in staat gesteld om deze vaardigheid al doende te leren. Door aan die materiaalintroductie veel vorming en ondersteuning te koppelen, hebben we geprobeerd ervoor te zorgen dat leraren bij dit al doende leren niet zonder meer in het diepe werden geworpen. Het feit dat in het lerarengedrag nu kenmerken van taakgericht onderwijs te zien zijn die wij op geen enkel ogenblik expliciet als techniek of vaardigheid hebben aangedragen, wijst erop dat het impliciete leren van vaardigheden succesrijk kan zijn.

Er is echter ook een tweede benadering van de gevonden samenhang mogelijk. Men zou er van uit kunnen gaan dat de klassikale interactie die werd opgetekend, niet het gevolg is van de aanwezigheid van taakgerichte materialen, maar er veeleer als oorzaak aan voorafgaat. Vanuit deze optiek gaat men er van uit dat de geïntroduceerde taakgerichte materialen vooral aanslaan bij leraren die al min of meer omgaan met hun leerlingen op een wijze die bij dat taakgerichte past. Een dergelijke benadering verklaart bijvoorbeeld de positie van de type 2-scholen. Alhoewel deze scholen ervoor hebben gekozen om het onderwijs Nederlands op taakgerichte leest te schoeien, zien we dat die leerkrachten het taakgerichte materiaal toch maar in beperkte mate gebruiken. Tegelijkertijd blijkt dat hun interactiestijl veel minder taakgericht is dan die van de andere scholen, ook van de scholen die helemaal niet taakgericht werken. Misschien hebben we hier wel te maken met de botsing van de principes van een traditionele leraar met de principes van taakgerichte materialen die aan die leraar zijn opgelegd. Het compromis dat in de klas wordt uitgewerkt is om wel met de opgelegde materialen te werken, maar daarnaast nog zoveel mogelijk andere zaken te organiseren.

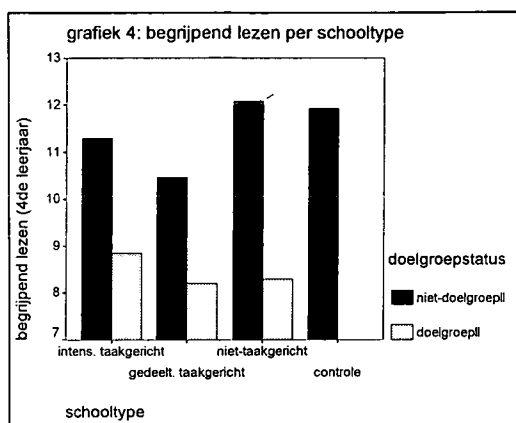
Aangezien we geen gegevens hebben over de interactiegewoontes van de leraren vóór de introductie van de taakgerichte materialen, is



het niet mogelijk om te bepalen langs welke van de twee wegen de geconstateerde samenhang tussen materiaalgebruik en leerkrachtstijl verklaard dient te worden. Wellicht moet de oplossing in beide richtingen gezocht worden, en hebben we te maken met een soort wederzijdse beïnvloeding van materiaal en interactiestijl. Dat er daarbij zeker ook sprake is van het taakgericht leren van leerkrachten blijkt duidelijk uit de vele commentaren die wij uit het veld krijgen. Nogal wat leraren wijzen vrij expliciet op het effect dat het taakgericht werken heeft op de manier waarop ze hun leerlingen benaderen. In elk geval wijst de samenhang erop dat de implementatiewijze die werd gevolgd ervoor gezorgd heeft dat het onderwijs Nederlands in een aantal OVB-scholen een stuk in de richting van het taakgerichte werken is opgeschoven.

Resultaten op niveau van de leerling

LEESVAARDIGHEID EN TAAKGERICHT WERKEN
Net als bij het niveau van de leraar valt ook bij de leerlingen op het eerste gezicht vooral de grote verscheidenheid op. Er zijn scholen waar zowel de autochtone (niet-doelgroep-leerlingen) als de allochtone leerlingen (doelgroepleerlingen) zeer goed scoren, scholen waarbij de scores van beide groepen tegenvallen, en scholen waar een van de twee groepen wel goed scoort, maar de andere niet. Deze heterogeniteit in resultaten doet de vraag rijzen welke scholen effectief blijken te zijn in het opbouwen van taalvaardigheid en welke niet. In het kader van dit artikel is daarbij natuurlijk de vraag essentieel of taakgericht taalonderwijs iets met die effectiviteit te maken heeft. We proberen deze vraag te beant-



woorden aan de hand van de scores voor leesvaardigheid in het vierde leerjaar.

Op het eerste gezicht zijn de resultaten voor begrijpend lezen weinig overtuigend (zie grafiek 4). De vijf scholen die tamelijk intensief met *De Toren van Babel* werken, scoren niet significant goed of zwak in vergelijking met de andere OVB-scholen of met de controlescholen, noch voor de allochtone leerlingen (de doelgroepleerlingen OVB), noch voor de autochtone leerlingen (niet-doelgroepleerlingen OVB).

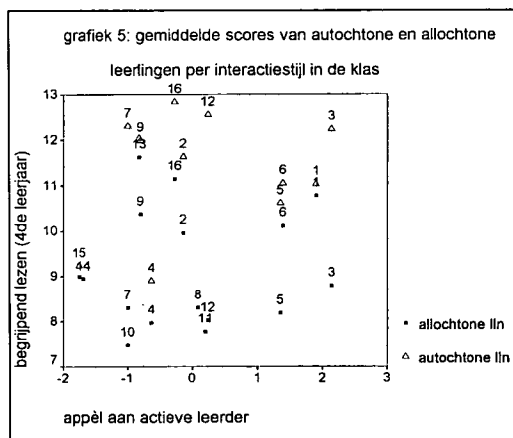
Uit bovenstaande gegevens kan natuurlijk niet zonder meer afgeleid worden dat taakgericht werken weinig effect sorteert op de leesvaardigheid van leerlingen. We hebben er al op gewezen dat taakgericht werken meer impliceert dan het gebruik maken van bepaalde materialen. Met name de wijze waarop de leraar met de leerlingen interageert werd als een belangrijke eigenschap van echt taakgericht werken gepresenteerd. Daarom is het interessant om de resultaten voor begrijpend lezen van de verschillende scholen te koppelen aan de gegevens over die interactie uit het observatiegedeelte van het onderzoek (zie grafiek 5).

Over het algemeen lopen de gemiddelde scores qua leesvaardigheid van zowel de groep autochtone als de groep allochtone leerlingen, duidelijk parallel met de taakgerichtheid van de vraagstelling door de leraar (in de tabel 'appel aan actieve leerder'). Op deze regel zijn twee groepen uitzonderingen: in een aantal scholen scoren de autochtone leerlingen beter dan op basis van die interactie verwacht werd, terwijl op een aantal scho-

len de allochtone leerlingen lager scoren dan op basis van die interactie te verwachten viel.

VERKLARING Het verschijnsel van de hoog scorende autochtone leerlingen is relatief gemakkelijk te verklaren. Bij controle van de achtergrond van de leerlingen zien we dat voor vier van de zes scholen waar dit verschijnsel zich voordoet, de leerlingen afkomstig zijn uit een relatief hogere sociale laag van autochtone leerlingen. Deze constatering suggereert dat het voor deze groep leerlingen veel minder uitmaakt of de school hen kansen biedt om zich als actieve leeders op te stellen. Wellicht krijgen ze buiten de school voldoende mogelijkheden om die houding aan te nemen. De vijfde school in dit geval is de school die vrij intensief met *De Toren van Babel* werkt, maar die veel minder dan de andere type 1-scholen het 'taakgerichte' interactiepatroon liet zien (school 2). We hebben hier te maken met een leraar die zich zeer onzeker voelt over deze manier van werken, maar die werkt in een school waar met veel enthousiasme taakgericht gewerkt wordt. Misschien krijgen we hier wel het gecombineerde effect te zien van een minder taakgerichte leerkracht in een taakgericht werkende school. Dit zou ook de verklaring kunnen zijn voor de resultaten van de zesde school in dit cluster (school 7).

De tweede groep uitzonderingen is niet alleen veel moeilijker te verklaren, maar ook heel wat zorgwekkender. De suggestie die er van uit schijnt te gaan is dat het taakgerichte





werken wel effect heeft bij sterkere (lees in dit geval autochtone) leerlingen, maar dat de zwakkere er niet echt beter van worden. Deze conclusie is zeker veel te sterk. Ten eerste laat school 1 duidelijk zien dat ook met allochtone leerlingen in een taakgerichte aanpak een zeer goed resultaat gehaald kan worden: als concentratieschool haalt school 1 met zijn allochtone leerlingen de beste resultaten van alle scholen in het onderzoek. Daarnaast mogen de autochtone leerlingen in alle scholen in deze groep zeker niet gezien worden als leerlingen in een sterkere sociale positie: nogal wat van deze leerlingen komen uit een sociaal zwakkere groep. Voor school 3 kan worden aangevoerd dat de resultaten betrekking hebben op een zeer kleine groep leerlingen. In de vierde klas van school 3 zitten slechts 2 autochtone leerlingen. De kans dat het hier bij toeval om zwakkere leerlingen gaat, is natuurlijk reëel. De resultaten van andere klassen op deze school lijken ook in deze richting te wijzen: het verschil tussen autochtone en allochtone leerlingen is daar beduidend kleiner. Voor school 5 geldt deze verklaring niet. Enerzijds is er daar sprake van een relatief omvangrijke groep allochtone leerlingen, anderzijds kan de kloof tussen de autochtone en de allochtone leer-

lingen van deze school ook in andere jaren worden geconstateerd. Het ziet ernaar uit dat hier iets veel fundamenteelers aan de hand is. Over wat dit dan kan zijn, hebben we op dit ogenblik geen indicatie.

Conclusie

Met het onderzoek hebben we geprobeerd zicht te krijgen op de implementatie van taakgericht taalonderwijs in Vlaamse OVB-scholen. Twee vragen stonden daarbij centraal:

- in welke mate zijn we er in geslaagd om leraren taakgericht(er) te laten werken, en welke implementatie-inspanningen hebben op dit terrein vruchten afgeworpen?
- kan het al of niet taakgericht werken in de klas in verband gebracht worden met de taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen?

Uit de resultaten van het onderzoek kunnen volgende conclusies getrokken worden.

- 1 De gevolgde implementatiestrategie heeft duidelijk effect gehad. Een aantal scholen hebben hun taalonderwijs op een andere leest geschoeid dan wat ze gewoon waren. Daarbij is eveneens duidelijk dat de effecten van de implementatie sterk van school tot school

verschillen. Zowel bij de invoering van taakgerichte activiteiten, als bij het bij het materiaal horende appèl op de leerling, valt heel wat variatie te noteren.

2 De invoering van taakgericht materiaal blijkt een zeer belangrijk onderdeel van de implementatie te zijn. Allereerst blijkt uit de gegevens dat alleen scholen die materiaal invoeren dat vanuit het taakgerichte denken is ontwikkeld, ook daadwerkelijk met taken werken. Van het zelf introduceren van taken blijkt bitter weinig terecht te komen. Vervolgens is het ook zo dat met name op scholen die met taakgericht materiaal werken in sterkere mate een beroep wordt gedaan op de leerling als actieve leerder. Dat dit appèl op de actieve leerling niet beperkt blijkt te blijven tot de lessen taal wijst op de mogelijkheden om algemene pedagogische principes ingang te doen vinden via zeer concrete werking op één domein. In die zin hebben we hier te maken met een zeer mooi voorbeeld van taakgericht leren: daar waar de transfer van expliciete informatie uit allerlei vormings-sessies naar de onderwijspraktijk niet schijnt te werken, blijken die algemene principes wel op impliciete wijze van het ene onderwijsveld naar het andere over te gaan. Deze constatering doet vragen rijzen bij het geloof van velen dat invoering van taakgericht werken een kwestie is van trainen van technieken.

3 Materiaal blijkt daarbij niet te werken als een soort *talisman*. Het is niet voldoende dat een leraar taakgerichte materialen gebruikt om automatisch van leersucces bij de leerlingen verzekerd te zijn. Alleen in klassen waar die taakgerichte materialen ook gepaard gaan met een appèl op de actieve leerder in de leerling, is er ook duidelijk een effect te zien bij leerlingen die voor hun taalvaardigheids-opbouw afhankelijk zijn van het onderwijs. Een en ander lijkt er op te wijzen dat introductie van materiaal weliswaar een sterk implementatiemiddel kan zijn, maar dat de kern van de verandering naar taakgericht werken veeleer ligt in de houding die de leraar aanneemt tegenover de leerling als actieve verkenner van de leerstof.

Misschien vinden sommigen de hier gepresenteerde resultaten van de invoering van taakgericht onderwijs mager in vergelijking

met de toch wel massale inspanningen die eraan vooraf zijn gegaan. Met moet echter heel goed in het oog houden wat men precies probeert te realiseren met die invoering. Taakgericht werken betekent niet in de eerste plaats werken met taakgerichte materialen, en moet ook niet essentieel gezien worden als het werk van een meester-tovernaar die een technische oplossing weet voor elk probleem dat zich stelt. Taakgericht werken verwijst in de allereerste plaats naar de houding van de leraar, naar de positie die hij in de leersituatie inneemt. Vanuit dit perspectief raakt taakgericht onderwijs aan het meest essentiële wat het onderwijs kenmerkt. Het vraagt van leraren dat ze stil durven te staan bij wie en wat ze zijn, waar ze hun zelfbeeld als leraar vandaan halen, welke rol ze leerlingen hierbij laten spelen. Het vraagt van leraren de moed om de centrale plaats in het onderwijsgebeuren aan de leerling af te staan. Taakgericht werken betekent een fundamentele breuk met de traditionele positie van de leraar, een verandering die veel tijd en moeite vraagt. Het opmerkelijke is dan ook niet dat de geleverde inspanningen slechts hebben opgeleverd wat ze hebben opgeleverd. Het merkwaardige is dat al zoveel scholen staan waar ze staan, dat al zoveel scholen de resultaten van hun inspanningen op leerlingniveau kunnen ervaren. Daarmee lijkt ons het aanbrenge van vernieuwing van buitenuit met succes te zijn afgerond. Vanaf dit punt moet de verdere ontwikkeling van inzichten en vaardigheden vooral steunen op een interne dynamiek van de school. Met een groep leerlingen die erin slaagt om de inspanningen van hun leraar in leerresultaten om te zetten, kan de motivatie hiervoor nauwelijks ontbreken.

Noten en literatuur

- 1 We betrokken hierbij enkel de vragen die strikt bij het lesgeven hoorden. Vragen als 'Wie moet er zijn melkbonnetje nog afgeven?' werden niet geturfd.
- 2 Om praktische redenen konden de observaties enkel plaatsvinden in het vierde leerjaar (groep zes).
- 3 Het gaat hierbij om toetsen die geconstrueerd werden om op een directe, integratieve wijze taalvaardigheid te meten. Voor een beschrij-

- ving van de kenmerken en voor voorbeelden van dit soort toetsen zie Cucchiarini & Jaspaert (1996), Colpin (1997).
- 4 Cito: Centraal instituut voor toetsontwikkeling, CSBO: Centrum voor Studie- en beroepsoriëntering.
 - 5 Voor een beschrijving van de constructiewijze van deze scores, zie Jaspaert & Linsen (in voorbereiding).
 - 6 De tijdsbesteding voor het vak 'Nederlands' bedraagt in Vlaanderen doorgaans zeven lesuren van vijftig minuten per week.
- Bogaert, N. & G. Goossens, 'Tasks accomplished? Implementation of an analytic approach to language teaching in secondary schools' in: F.W. Spliethoff (Ed.) *Proceedings of the international conference on second-language acquisition in secondary education*. Veldhoven, the Netherlands, May 17-19, 1995. KPC, 's Hertogenbosch, 1996, blz. 171-180.
- Cucchiarini, C. & K. Jaspaert, 'Tien voor taal? Toetsen van taalvaardigheid' in: VON-werkgroep NT2 (red.), *Taakgericht onderwijs: een onmogelijke taak?*. Deurne, Plantyn, 1996, blz. 195-226.
- Colpin, M., 'Lopen we in de juiste richting voor de eindtermen? Toetsing van taalvaardigheid in analytisch perspectief: een leerlingvolgsysteem voor de lagere school in opbouw' in: Rymenans, R. & H. de Jonghe (Eds.). *Het schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie, Antwerpen, 15 en 16 november 1996*. Beigem, Stichting Het Schoolvak Nederlands, 1997, blz. 63-72.
- Jaspaert, K. (red.), *De Toren van Babel*. Nederlands voor de lagere school. Deurne, Plantyn, 1995/1996.
- Jaspaert, K. 'NT1 en NT2 in Vlaanderen en in Nederland' in: S. Kroon & T. Vallen (Eds) *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie, Voorzeten 51. 's Gravenhage, Sdu, 1996 blz. 13-41.
- Linsen, B., 'Met vallen en opstaan: de introductie van taakgericht taalonderwijs. Een praktijkbeschrijving uit het basisonderwijs in Vlaanderen' in: S. Kroon & T. Vallen (eds.) *Nederlands als tweede taal in het onderwijs. Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie, Voorzeten 46, 's-Gravenhage, Sdu, 1994, blz. 131-159.
- Linsen, B., 'De NT2-praktijk in het Vlaamse onderwijs: een kijkje in de klas' in: Van Iseghem, J. & H. de Jonghe (eds.), *Het schoolvak Nederlands. Verslag van de achtste conferentie, Leuven, 7 en 8 oktober 1994*. Leuven, Acco, 1995, blz. 151-159.
- Van Avermaet, P., 'Een innige omhelzing tussen de les en de wereld daarbuiten. De rol van de lesgever in taakgericht onderwijs' in: VON-werkgroep NT2 (red.), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne, Plantyn, 1996, blz. 227-267.
- Van den Branden, K., 'Betekenisonderhandeling in de klas: techniek of tactiek?' in: Vonk, 26, 2, 1996, blz. 3-18.
- Van den Goor, K., *Implementatie van NT2 in het lager onderwijs: evaluatie op basis van observaties in de lespraktijk*. Eindverhandeling. KU Leuven, 1994.