

NEDERLANDSE

Taalunie

Omgaan met verschillen

Nederlandse en Vlaamse methodes
voor geïntegreerd Onderwijs Nederlands
in heterogene klassen

Sjaak Kroon
Ton Vallen
Kris Van den Branden
(redactie)

Inhoud

<i>Sjaak Kroon, Ton Vallen en Kris Van den Branden</i> Omgaan met verschillen. Onderwijs Nederlands in heterogene klassen	1
<i>Carry van de Guchte en Bert Kouwenberg</i> <i>Zin in taal</i> en verschillen tussen leerlingen	5
<i>Koen Van Gorp en Barbara Linsen</i> <i>De Toren van Babel</i> : efficiënt omgaan met verschillen?	27
<i>Nanette Bienfait</i> Omgaan met verschillen in <i>Schoolslag</i>	51
<i>Nora Bogaert en Greet Goossens</i> Werken aan taalvaardigheid met <i>Klimop</i> en <i>Tatami</i>	61

Omgaan met verschillen. Onderwijs Nederlands in heterogene klassen

De afgelopen vijftien jaar heeft de Nederlandse Taalunie een aantal conferenties georganiseerd waarmee beoogd werd ontwikkelingen en vernieuwingen in het onderwijs Nederlands als tweede taal voor het voetlicht te brengen. In 1988 was dat de conferentie 'Nederlands als tweede taal: beleid, onderzoek, onderwijs' (Kroon & Vallen, 1989) en in 1994 de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren 'Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen' (Kroon & Vallen, 1996).

De conferentie van 1988 bood een vergelijkend overzicht van toen vaak nog aarzelende initiatieven en ontwikkelingen op het gebied van Nederlands als tweede en was er sterk op gericht dit aandachtsgebied, naast het onderwijs in het Nederlands als eerste taal, binnen het Taaluniebeleid een plaats te geven. Dat in 1994 de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren aan dit onderwerp werd gewijd, laat zien dat dat streven succes heeft gehad. De conferentie van 1994 was vooral probleemstellend van aard. Ze ging met name over de vraag in hoeverre apart NT2-onderwijs al dan niet te prefereren zou zijn boven geïntegreerd onderwijs Nederlands, dat wil zeggen onderwijs Nederlands met differentiatiemogelijkheden voor bepaalde subgroepen leerlingen, onder wie allochtone. Met inachtneming van het gegeven dat apart NT2-onderwijs noodzakelijk blijft voor (volwassen) nieuwkomers en zij-instromers in het onderwijs, werd tijdens de conferentie de toon gezet voor een vernieuwingstrend in het onderwijs Nederlands die zich in de daarop volgende jaren heeft doorgezet. Op dit moment neemt geïntegreerd onderwijs Nederlands in het Nederlandse en Vlaamse taalonderwijslandschap een duidelijke positie in. Dat wordt geïllustreerd door beleidsteksten, publicaties in taalonderwijstijdschriften en vooral ook door het feit dat er inmiddels in Nederland en Vlaanderen voor zowel het primair als het voortgezet/secundair onderwijs methodes op de markt zijn die zich uitdrukkelijk richten op geïntegreerd onderwijs Nederlands. Daarnaast kan worden vastgesteld dat ook andere, niet expliciet geïntegreerde methodes Nederlands zich meer en uitdrukkelijker dan in het verleden rekenschap geven van de aanwezigheid in het onderwijs van leerlingen voor wie het Nederlands niet de moedertaal is. Bewust omgaan met verschillen is een van de centrale kenmerken geworden van het onderwijs Nederlands in heterogene klassen.

In 1998 achtte het Platform Onderwijs Nederlands van de Nederlandse Taalunie de tijd rijp voor een nieuwe bestandsopname. Die vond, na een lange en onderbroken periode van voorbereiding, plaats op de conferentie 'Omgaan met verschillen ✍ Onderwijs Nederlands in heterogene klassen' op 23 november 2000 te Leuven. De organisatie van deze Taalunieconferentie was in handen van het Steunpunt NT2 (Leuven) en Babylon (Tilburg).

Centraal aandachtspunt van de conferentie was de vraag hoe in methodes voor het onderwijs Nederlands wordt omgegaan met aspecten van heterogeniteit die samenhangen met de sociale, etnische, culturele en talige achtergronden van leerlingen. Daarbij ging de aandacht zowel uit naar methodes die uitdrukkelijk het uitgangspunt van geïntegreerd onderwijs Nederlands hanteren als naar methodes die op andere wijzen gestalte geven aan het omgaan met verschillen. In beide gevallen stond op de conferentie de vraag centraal hoe 'omgaan met verschillen in de heterogene klas' door de methodes conceptueel wordt benaderd, hoe dit concreet methodisch vorm heeft gekregen en wat praktijkervaringen van scholen met betrekking tot de implementatie en de effectiviteit van de gekozen aanpak zijn. Deze vragen werden (in aparte stromen voor primair onderwijs en voortgezet/secundair onderwijs) beantwoord aan de hand van inleidingen door de ontwikkelaars van een aantal Nederlandse en Vlaamse methodes voor het onderwijs Nederlands. Het ging daarbij steeds om een geïntegreerde en een niet-geïntegreerde methode. Voor het primair onderwijs werden de geïntegreerde methodes *Zin in taal* (Nederland) en *Toren van Babel* (Vlaanderen) voorgesteld en de niet-geïntegreerde methodes *Taal actief* (Nederland) en *Taal signaal* (Vlaanderen). Voor het voortgezet/secundair onderwijs waren dit respectievelijk *Schoolslag* (Nederland) en *Klimop/Tatami* (Vlaanderen) als geïntegreerde en *Taallijnen* (Nederland) en *Netwerk* (Vlaanderen) als niet-geïntegreerde methodes.

Bij wijze van inleiding op de drie gestelde vragen (zie boven) werden de methode-ontwikkelaars verwezen naar *Taalunievoorzet 51* waar Jaspaert (1996) zijn visie geeft op geïntegreerd onderwijs Nederlands. Hij formuleert in dat verband o.a. de volgende stellingen:

1. Er zijn geen argumenten om NT1 en NT2 fundamenteel van elkaar te onderscheiden. Hoogstens kan een verschil in gemiddeld niveau als argument aangevoerd worden, maar ook in dat geval heeft het onderscheid niets van doen met de moedertaalachtergrond van de leerlingen.
2. Het opsplitsen van onderwijs Nederlands in onderwijs voor 'hoogtaalvaardigen' en 'laagtaalvaardigen' leidt tot een bestending van achterstand en dient daarom zo veel mogelijk vermeden te worden.
3. Analytisch taalonderwijs vormt de beste basis voor hedendaags onderwijs Nederlands aan de hedendaagse schoolpopulatie.

De methode-ontwikkelaars werd daarbij verzocht in de behandeling van de wijze waarop het concept 'geïntegreerd onderwijs Nederlands' in de voorbereiding en ontwikkeling van hun methode werd geconceptualiseerd, positie te kiezen ten aanzien van een of meer van deze stellingen.

De presentatie van ieder methodenpaar werd gevolgd door een korte reactie van een referent die als opdracht had met name een Vlaams-Nederlands vergelijkend perspectief te bieden. Daarna volgde een discussie met de conferentiedeelnemers. De conferentie werd geopend door Fritz Spliethoff, voorzitter van het Platform Onderwijs Nederlands, en gesloten door Koen Jaspaert, Algemeen Secretaris van de Nederlandse Taalunie. Er nam een honderdtal mensen aan deel.

De vier volgende bijdragen bevatten de inleidingen zoals die tijdens de conferentie werden verzorgd over twee Vlaamse en twee Nederlandse geïntegreerde methodes Nederlands. Het betreft voor het primair onderwijs in Nederland *Zin in Taal* (Carry van de Guchte en Bert Kouwenaar) en in Vlaanderen *De Toren van Babel* (Koen van Gorp en Barbara Linsen) en voor het voortgezet/secundair onderwijs in Nederland *Schoolslag* (Nanette Bienfait) en in Vlaanderen *Klimop/Tatami* (Nora Bogaert en Greet Goossens).

Bibliografie

- Jaspaert, K. (1996). NT1 en NT2 in Vlaanderen en in Nederland. In: S. Kroon & T. Vallen (red.), *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie Voorzeten 51. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers, Stichting Bibliographia Neerlandica., 13-41.
- Kroon, S. & T. Vallen (red.). *Etnische minderheden en Nederlands als tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie Voorzeten 23. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Kroon, S. & T. Vallen (red.) (1996). *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie Voorzeten 51. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers, Stichting Bibliographia Neerlandica.

Zin in taal en verschillen tussen leerlingen

1. Inleiding

De samenstellers van *Zin in taal* vormen een heel heterogeen klasje. Auteurs van het taalgedeelte zijn: een onderwijzer die kinderboeken schrijft, een taalkundige, iemand uit het NT2-onderwijs. Voor het spellingdeel: een auteur uit België en één uit Nederland. Verder de medewerkers van een educatieve uitgeverij: een projectleidster, een vormgever, enzovoort. Door die verschillende achtergronden hebben bij de ontwikkeling van *Zin in taal* verschillende soorten kennis en ervaring elkaar aangevuld. Zo hebben in *Zin in taal* meerdere wensen een plaats gekregen, onder meer een belangrijke rol voor de jeugdliteratuur, vernieuwing van het grammatica- en het schrijfonderwijs, en integratie van onderwijs in het Nederlands als eerste en als tweede taal.

In dit artikel vertellen we over het omgaan met verschillen tussen kinderen in *Zin in taal*. We gebruiken daarbij een aantal bekende didactische begrippen als kapstok: doelgroep, uitgangspunten, lesdoelen, inhoud, didactische werkvormen, organisatie en differentiatie. Tot slot maken we enkele opmerkingen over vergelijking van methodes.

2. Doelgroep

Zin in taal is bedoeld voor alle kinderen die de klassen in het basisonderwijs bevolken: autochtone en allochtone, Nederlandse en Vlaamse kinderen van verschillende sociale, etnische, culturele en talige herkomst. Wat betreft allochtone kinderen richten we ons op de zogenaamde onderinstromers, dat wil zeggen de kinderen die met vier jaar het onderwijs zijn ingestroomd. *Zin in taal* is dus niet bedoeld voor de eerste opvang van neveninstromers.

Historisch gezien zet *Zin in taal* een nieuwe stap. Eerst waren er moedertaalmethodes, afgestemd op van huis uit Nederlandssprekende leerlingen. Daarop kwamen later aanvullingen voor allochtone leerlingen, die je naast de moedertaalmethode kon gebruiken. Dat is het model: *Taalkabaal*, een moedertaalmethode, met daarnaast *Allemaal Taal*, een programma voor allochtone kinderen. Bij de ontwikkeling van *Zin in taal* is vanaf het begin rekening gehouden met de aanwezigheid van allochtone leerlingen.

Over welke verschillen tussen leerlingen hebben we het? In een schoolklas zijn twee soorten verschillen van belang. Illustratief is hier een pagina uit een taalboek van *Zin in taal*, over het thema Vriendschap (zie Illustratie 1, uit Taalboek C2, pag. 25).

Illustratie 1: Verschillen tussen leerlingen

Er zijn verschillen in leefwereld. De leerlingen maken niet allemaal hetzelfde mee. Die verschillen hangen samen met de sociale, etnische en culturele groepen waartoe de kinderen behoren. En er zijn verschillen in taalsituatie. Nederlands is voor autochtone leerlingen doorgaans de eerste taal en voor allochtone leerlingen vaak de tweede taal. De meeste autochtone leerlingen horen en spreken in alle situaties Nederlands. Voor sommigen, de echt ééntalige leerlingen, is dat altijd Standaardnederlands. Voor anderen, de dialectsprekers, is dat op school Standaardnederlands en thuis een dialect. Veel allochtone leerlingen horen en spreken in sommige situaties Nederlands en in andere situaties een andere taal. Zij zijn dus twee- of meertalig. Kinderen die thuis Nederlands spreken hebben veel tijd om het Nederlands te verwerven: hun hele peuter- en kleutertijd, 24 uur per dag behalve als ze slapen. Ook als ze al op school zitten, hebben ze naast de schooluren nog veel gelegenheid om hun beheersing van het Nederlands uit te breiden. Veel kinderen die thuis een andere taal spreken beginnen pas met Nederlands als ze vier jaar zijn en naar school gaan. Sommigen gebruiken het Nederlands vrijwel alleen op school en dat is dus maar een beperkt aantal uren per dag.

Het verschil in de taalsituaties van de kinderen heeft consequenties voor de didactiek, maar het betekent niet dat het onderwijs aan autochtone en allochtone leerlingen gescheiden moet plaatsvinden in NT1- en NT2-onderwijs. Zo is de praktijk van het onderwijs ook niet. Die kinderen zitten gewoon samen in de klas en hooguit

is er een paar keer per week een half uurtje apart les voor zwakke allochtone leerlingen. In *Zin in taal* is het overgrote deel van de lessen bedoeld voor autochtone en allochtone leerlingen gezamenlijk. Daarnaast is er differentiatie in hulplekken en verrijkingslessen voor laag- en voor hoogtaalvaardige leerlingen.

3. Uitgangspunten

In het vakgebied doen allerlei termen de ronde. Is *Zin in taal* wel adaptief, communicatief, geïntegreerd, interactief, intercultureel, procesgericht, strategisch, taalverwervingsgericht, thematisch, cursorisch? Ja, dat zijn allemaal concepten die we in ons hoofd gehad hebben bij het ontwikkelen van de methode en die we gepoogd hebben te verwerken. Het zijn ook geen tegenstrijdigheden, maar begrippen die verschillende aspecten van de methode benadrukken.

Zin in taal gaat uit van een communicatieve en thematische benadering van taalonderwijs. De term *communicatief* wordt nogal verschillend ingevuld. Daarom noemen we een paar essentiële kenmerken. In een communicatieve benadering zijn de functies van taal wat je met taal bereikt belangrijker dan de structuur. Oftewel: de inhoud, de betekenis, is belangrijker dan de vorm. In deze benadering gaan we ervan uit dat kinderen taal leren door taal te gebruiken in zinvolle taalgebruikssituaties. Grotere taalgehelen, zoals een gesprek of een verhaal, zijn immers meer dan een verzameling losse taalelementen. De taalvaardigheden luisteren, spreken, lezen, schrijven staan centraal. Door het werken op basis van thema's worden zinvolle contexten gecreëerd.

De communicatieve benadering heeft in de jaren zeventig van de vorige eeuw ingang gevonden in de didactiek van het taalonderwijs Nederlands. Het was destijds een reactie op het deelvaardigheidsonderwijs, waarin vooral de structuur en de vorm van taal centraal stonden en taalelementen los van een geheel werden ingeoefend. De discussie tussen die twee uitersten laait ook steeds weer op. De communicatieve opvatting is dus niet bepaald nieuw. Maar *Zin in taal* gaat een stap verder in de ontwikkeling van de taaldidactiek. Voorop staat een communicatieve benadering, maar gecombineerd met inzichten uit het onderwijs in deelvaardigheden. *Zin in taal* wil het dus allebei: het grotere taalgeheel en de kleinere elementen. Dat is het duidelijkst te zien aan de leerlijnen van *Zin in taal*. Die leerlijnen zijn te ordenen op twee dimensies: vaardigheden (spreken, luisteren en schrijven) en deelvaardigheden, ook wel taalniveaus genoemd (woordenschat, woordbouw en zinsbouw). Voor spelling is er een apart deel van de methode. Taalbeschouwing een derde dimensie is geïntegreerd in alle andere leerlijnen.

In *Zin in taal* is dus de aandacht voor de inhoud van taal en voor grotere taalgehelen gecombineerd met aandacht voor deelvaardigheden. Je kunt deze ontwikkeling zien als pure wetmatigheid in de geschiedenis: op het deelvaardigheidsonderwijs volgt als reactie een communicatieve benadering en daarna als evenwicht een combinatie van beide. Maar die combinatie heeft ook veel te maken met de komst van allochtone leerlingen in het onderwijs. In de didactische opvattingen over NT1-onderwijs stonden sinds de komst van de communicatieve benadering de vaardigheden centraal. Zolang je alleen te maken hebt met moedertaalsprekers kun je nog wel volhouden dat kinderen genoeg taal leren door die te gebruiken. De kinderen hebben immers het taalsysteem voor een groot deel al verworven als ze op school komen en hebben daar ook buiten school genoeg gelegenheid voor. Voor allochtone leerlingen bleek dat anders te liggen. Zij moesten op school ook het taalsysteem nog onder de knie krijgen. Alleen taal gebruiken was niet genoeg. Ze moesten er ook in onderwezen worden. In het NT2-onderwijs was dan ook van meet af aan aandacht voor deelvaardigheden, ook in het type NT2-onderwijs waarin uitgegaan werd van een communicatieve of thematische benadering. Maar ook voor veel autochtone leerlingen is aandacht voor deelvaardigheden wenselijk. Er zijn bijvoorbeeld ook veel autochtone leerlingen met een geringe woordenschat.

Overigens vinden wij voor kinderen in de basisschoollleeftijd alle taalfuncties van belang: de communicatieve, de expressieve, de conceptuele. *Zin in taal* hoort dus niet thuis bij de zogenaamde functionele opvatting, waarin vooral de communicatieve functies van belang worden geacht.

Aan de communicatieve benadering zat destijds in de jaren zeventig ook een emancipatorische gedachte. Het taalonderwijs diende kinderen te vormen tot mondige burgers met maatschappelijk effectief taalgebruik. Die gedachte is nu wel een beetje uit de tijd. Het maatschappelijk effect van taalonderwijs wordt niet meer zo overschat. Bovendien houden we helemaal niet van dat soort retoriek. We denken dus niet dat *Zin in taal* zal leiden tot revolutie of tot emancipatie van alle kansarme groepen in de maatschappij. Toch heeft iets van die gedachtewereld wel meegespeeld in de mentaliteit van waaruit we *Zin in taal* gemaakt hebben. We willen de leerlingen wel opleiden tot volwassenen die hun gedachten, gevoelens en bedoelingen kunnen verwoorden. Ook aan de inhoud van de teksten kun je zien dat we de kinderen serieus nemen: 'Het hele leven zit erin', zeggen we altijd. De teksten gaan beslist niet alleen over alledaagse onderwerpen. Verder hopen we dat we door *Zin in taal* mede af te stemmen op allochtone kinderen een bijdrage geleverd hebben aan betere onderwijskansen voor deze kinderen.

4. Doelen

Op het gebied van doelen wordt het omgaan met verschillen tussen leerlingen op twee punten besproken: de leerlijn woordenschat en het niveau van de doelen.

De leerlijn woordenschat

De doelen van *Zin in taal* komen voort uit de onderwijsbehoefte of de taalleerbehoefte van de leerlingen, en niet uit een puur taalkundige indeling van het taalsysteem. Nieuw ten opzichte van de oude moedertaalmethodes is dat *Zin in taal* een leerlijn Woordenschat heeft. Door de allochtone leerlingen is men met de neus op het belang van woordenschatonderwijs gedrukt. Uit onderzoek blijkt dat hun woordenschat gemiddeld ver achterligt bij die van autochtone leerlingen. Maar er zijn ook veel autochtone leerlingen met een geringe woordenschat. En er zijn dialectsprekers die andere woorden of woordvormen gebruiken. En Vlaamse kinderen die soms andere woorden gebruiken dan in het Nederlandse Nederlands gebruikelijk is. Een behoorlijke woordenschat is wel een voorwaarde voor het schoolsucces van de leerlingen. Alle reden dus om naast vaardigheden en grammatica ook de woordenschat van het Nederlands gericht te onderwijzen in de basisstof van een methode.

Het is voor alle kinderen nuttig om te leren *hoe* je woorden kunt verwerven, want daar zullen ze zowat hun hele leven mee bezig moeten blijven. *Zin in taal* is dan ook procesgericht. Dat wil zeggen dat de leerlingen manieren leren waarop ze taaltaken het beste kunnen oplossen. Met andere woorden: de leerlingen leren strategieën om taal te leren. Voorbeelden van strategieën in de leerlijn woordenschat zijn het leren gebruiken van het woordenboek, de betekenis van woorden leren afleiden uit de context of de woordvorm. En ook geheugenstrategieën zoals het verbinden van nieuwgeleerde woorden aan reeds bekende woorden door middel van associatie.

Maar de leerlingen hebben niet genoeg aan strategieën alleen. Ook woordkennis is noodzakelijk. In *Zin in taal* worden daarom ook per leerjaar 800 à 900 woordbetekenissen onderwezen. Dit gedeelte van de leerlijn woordenschat is met name noodzakelijk voor leerlingen met een geringe woordenschat, vaak de allochtone leerlingen, en voor hen zijn er dan ook extra lessen die niet alle leerlingen hoeven te doen. De behoefte aan een leerlijn woordenschat is dus ontstaan vanuit de allochtone leerlingen, maar die leerlijn is zo opgezet dat die ten goede komt aan alle leerlingen. Wel is er differentiatie naar niveau. Daarover straks meer.



Waarom speciale lessen woordenschat? Je kunt toch ook in andere lessen aandacht aan woordenschat besteden, bijvoorbeeld in lessen spreken/luisteren of schrijven? Ja, dat klopt en dat doen we ook in *Zin in taal*, maar het is niet genoeg. Die aandacht is toch min of meer terloops en mag niet teveel tijd kosten, want er zijn nog andere doelen in zo'n les. In aparte lessen woordenschat kun je echt gericht aan woordenschat werken, je kunt veel meer woorden aanleren en zorgen voor een systematische opbouw. Speciale woordenschatlessen zijn ook duidelijker voor leerkracht en leerlingen, wat vooral nodig is omdat er in het basisonderwijs geen traditie in woordenschatonderwijs bestaat. De leerkrachten moeten de didactiek ervan ook nog leren.

Het gevaar dat sommigen vrezen bij aparte lessen woordenschat, namelijk dat die los komen te staan van zinvol taalgebruik en van andere leerlijnen, treedt ons inziens in *Zin in taal* niet op. Bij het opzetten van een woordenschatles voor *Zin in taal* is het thema steeds het vertrekpunt geweest. Binnen het thema werd een geschikte tekst gezocht of geschreven en aan de hand daarvan werden woorden gekozen om te behandelen. Een frequentielijst van woorden in het basisonderwijs (Schrooten & Vermeer, 1994) diende daarbij als steun om de moeilijkheidsgraad van de woorden en de relevantie ervan voor de leerlingen in te schatten. Er is ook verband met andere leerlijnen. Woorden voor de woordenschatlessen komen vaak uit teksten van lessen uit de andere leerlijnen en strategieën die de leerlingen geleerd hebben in een woordenschatles worden toegepast in andere lessen.



Niveau van doelen

Zin in taal stelt voor alle leerlingen dezelfde doelen. Sommige leerlingen bijvoorbeeld allochtone moeten meer werk verzetten om de doelen te bereiken. Zij hebben een grotere leerlast en daarom zijn voor hen extra lessen of extra aandacht tijdens de les noodzakelijk.

Een manier waarop soms rekening gehouden wordt met de aanwezigheid van allochtone kinderen is door het taalniveau te verlagen. Dat zou je doen als je alleen teksten met een simpele woordenschat zou nemen of alle moeilijke woorden en zinnen uit de teksten zou vervangen door makkelijke. In NT2-kringen wordt dit soms toegepast en soms kan het ook nodig zijn, bijvoorbeeld voor neveninstromers. In *Zin in taal* doen we dat niet. We maken gebruik van originele ontleende teksten zoals die voor kinderen van de desbetreffende leeftijd worden geschreven en soms van teksten voor volwassenen. Ter illustratie: voor groep 6 (Nederland)/leerjaar 4 (België) is er onder meer het verhaal van Reinaart de Vos in een bewerking van Paul Biegel, en ook een stukje uit de originele middeleeuwse tekst; verder ook bijvoorbeeld een gedeelte uit het verhaal van Odysseus, verteld door Imme Dros. Dat zijn bepaald geen teksten van laag niveau. Die teksten worden toegankelijk gemaakt voor leerlingen met een geringe taalvaardigheid door voorbereiding in extra lessen en door tijdens de les aandacht aan moeilijke woorden te besteden. Ook worden er nieuwe teksten voor *Zin in taal* geschreven waarbij moeilijke

woorden niet geschuwd worden of  als het teksten voor woordenschatlessen betreft  de tekstschrijver als opdracht krijgt er wat moeilijke woorden van een lijst in te verwerken. Wel letten we erop dat er niet al te veel moeilijke woorden op een kluitje zitten.

5. Inhoud

In *Zin in taal* wordt veel waarde gehecht aan betekenisvolle contexten: teksten en opdrachten gaan ergens over. Startend met een zinvol geheel van taal  een verhaal bijvoorbeeld  wordt gewerkt aan vaardigheden en inzichten. Wij vinden het aanbod dat de methode de kinderen biedt van groot belang. Of eigenlijk nog een stapje daarvoor: *dat* er veel aanbod in de methode zit, vinden wij van groot belang. Elke les begint met een aanbod: luisterfragmenten op de cd, een voorleesverhaal, een tekst om zelf te lezen, een gedicht, enzovoort en verder wordt er in die les gewerkt op basis van dat aanbod. Nooit begint een les zomaar zonder aanleiding met: vertel maar eens... Onze ervaring is dat zo'n vraag bij sommige kinderen wel reacties oproept, maar ook verhalen van kinderen oplevert die voor anderen in de groep onbegrijpelijk of niet interessant zijn. Nooit hoeft in een les van *Zin in taal* alle inhoud van de kinderen te komen. Zelfs lessen waarin de leerlingen toch een zeer eigen product moeten maken, zoals de schrijflessen, beginnen met een tekst of illustratie in het taalboek.

Ook de lessen spreken/luisteren beginnen met een luister- of leestekst. Voor deze lessen is gebruik gemaakt van ervaring op de De la Reyschool in Den Haag. Deze multiculturele basisschool hecht er veel waarde aan dat leerlingen van verschillende culturele achtergronden op gelijkwaardige wijze aan het onderwijs deelnemen. Respect en belangstelling voor elkaar staan hoog aangeschreven en ook zelfvertrouwen en het maken van eigen keuzes door de leerlingen wordt belangrijk geacht. De leerlingen worden veel in aanraking gebracht met muziek, toneel, beeldende kunst en jeugdliteratuur.

Op deze school is een werkwijze ontwikkeld om ervoor te zorgen dat leerlingen van verschillende culturele achtergrond allemaal evenveel aan de les deelnemen. In *Zin in taal* is deze werkwijze overgenomen. De leerlingen praten met elkaar naar aanleiding van een tekstfragment. De leerlingen reageren op het fragment met vragen over wat ze willen weten of met iets wat ze naar aanleiding van het fragment willen vertellen over hun eigen ervaring. Het fragment, dat ze allemaal gehoord of gelezen hebben, dient daarbij als gemeenschappelijke basis. Het gaat daarbij uitdrukkelijk om hun eigen reacties, niet om het navertellen van de tekst. In het aanbod van teksten moeten verschillende leefwerelden en perspectieven van kinderen aan de orde komen, zodat ieder kind op zijn tijd niet alleen iets te vragen maar ook iets te vertellen heeft. We geven een voorbeeld uit een les in de klas.

In een van de laatste lessen van eenheid 4 van deel C (jaargroep 6/leerjaar 4), met als thema Buitenbeentjes, gaat één van de teksten over de jonge boeddhistische monnik Trulku waarvan wordt verteld dat hij de reïncarnatie is van de beroemde lama Lam Sonam Zangmo (zie Illustratie 2, uit Taalboek C1, pag. 96).

Na het lezen van de tekst verzamelden de leerlingen via steekwoorden eerst de onderwerpen waarover zij meer wilden weten of vertellen. In dit geval waren die steekwoorden onder meer: eenzaam, geloof ik niet!, reïncarnatie en spannend. Deze steekwoorden vormden vervolgens de ingrediënten voor een gesprek over het al dan niet geloven in reïncarnatie, de rol die toeval en lot spelen in het leven van mensen en hoe verschillende geloven de geheimen van het leven verklaren.



Hoezeer dit onderwerp de leerlingen aansprak bleek tijdens de dramalessen diezelfde middag. Tijdens het vrije spel speelden de leerlingen een spontane ontmoeting tussen 'ik' en 'mij' die samen 'wij' waren en daarom alles van elkaar bejapten.

Illustratie 2: Variatie in leefwereld

Dat er aanbod zit in een les is dus van belang om een groep leerlingen uit verschillende leefwerelden een gemeenschappelijke basis te bieden waarover ze kunnen praten. Het aanbod is ook van belang uit het oogpunt van taalverwerving. Zonder taalaanbod kunnen kinderen immers geen taal verwerven. Dat taalaanbod moet rijk en gevarieerd zijn en de kinderen verder kunnen brengen. Dus alleen het taalaanbod van even oude klasgenootjes hoe belangrijk ook is niet genoeg. In *Zin in taal* hebben we geprobeerd te zorgen voor een gevarieerd aanbod van teksten. Gevarieerd op verschillende manieren.

- *Variatie in leefwereld*: Er zijn leesteksten van Nederlandse, Belgische en allochtone auteurs. Verhalen over een etnisch gemengd groepje kinderen, verhalen over echte Nederlandse middle-classkinderen en over kinderen in derde-wereldlanden. En er zijn sprookjes uit verschillende culturen.
- *Variatie in interessewereld*: Door uit te gaan van thema's komen in de loop van een leerjaar teksten over uiteenlopende onderwerpen aan de orde. Verder ook verschillende tekstvormen: verhalend, informatief, gedichten, dialogen.
- *Variatie in taalniveau*: Er zijn teksten met makkelijk en teksten met moeilijk taalgebruik.
- *Variatie in het Nederlands*: Bij elk thema hoort een gedeelte van de cd van een jaargroep. Op de cd staan luisterfragmenten van kinderen die iets vertellen over het thema dat aan de orde is. De

opnames zijn gemaakt in verschillende regio's in Nederland en Vlaanderen, op scholen met veel en scholen met weinig allochtonen. Je hoort op de cd dus verschillende regionale en etnische accenten. In het hoesje van een cd zit een kaartje waarop te zien is in welke plaatsen de opnames zijn gemaakt. De verschillende jaargroepen zijn met kleuren aangegeven (zie Illustratie 3, een kaartje met plaatsen waar opnames voor de cd zijn gemaakt).

Dat er taalvariatie is, wordt in *Zin in taal* zowel impliciet als expliciet behandeld. Impliciet door de luisterfragmenten op de cd. Die kinderen praten allemaal verschillend, zonder dat daar in de les in het boek een punt van wordt gemaakt. Het is gewoon zo. Expliciet komt het aan de orde in een aantal lessen over dialect en standaardtaal  begrippen die de leerlingen volgens de kerndoelen moeten kennen  en in de dialogen tussen de Belgische Martien en de Hollandse Tinus. De dialogen zijn geschreven door Jan Simoen, een Belgische jeugdboekenschrijver. We geven ter illustratie een fragment weer van de dialoog bij het thema Verzamelen (zie Illustratie 4, uit Taalboek C2, pag. 38/39). Martien is een tijdje geleden van Vlaanderen naar Nederland verhuisd. Ze merkt dat ze al veel Belgische woorden kwijt is geraakt. Tinus vraagt of ze dat erg vindt.

M: Mja. Eigenlijk wel. Vorig weekend was ik in Brussel, en mijn tante zei: 'Ga eens rap naar de beenhouwer om tweehonderd gram hesp.'

T: Nou, en?

M: Ik dacht: 'Loop eens snel naar de slager om twee ons ham te halen.'

T: Nou, en?

M: Ik vond dat erg.

T: Ik niet.

M: O nee? En waarom niet?

T: Ik heb je perfect begrepen.

M: Hoe dan?

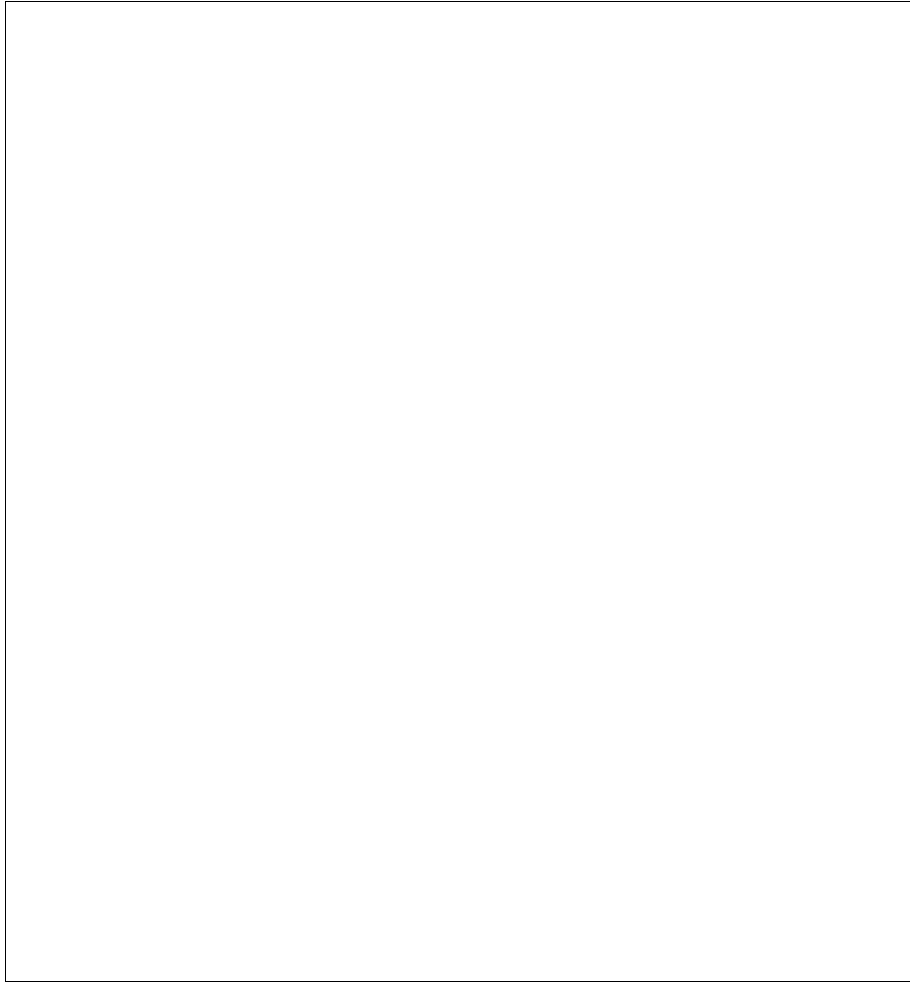
T: Nou, toen je zei: 'Ga eens rap naar de beenhouwer om tweehonderd gram hesp.'

M: Echt waar?

T: Ja. En ik begrijp je ook perfect als je zegt: 'Ik ga in de zetel zitten' of 'Het is een toffe gast.'

M: Echt waar?

T: Ja hoor. Kijk, je moet het zo zien: jij verliest misschien woorden, maar ik krijg er bij.



Illustratie 3: Opnames voor de cd

Illustratie 4: Martien en Tinus

Martien en Tinus besluiten verzamelingen aan te leggen van Belgische en Hollandse woorden.

De variatie in taal wordt aangegrepen voor taalbeschouwing. De les waarvan bovenstaand gesprek tussen Martien en Tinus een onderdeel is, heeft als taalbeschouwingsdoelen: de leerlingen denken na over woorden leren en woorden vergeten; ze ontdekken ook dat een woord een soort 'etiket' is waarmee je een begrip kunt aanduiden.

Na het lezen en bespreken van de dialoog in het taalboek, waarvoor aanwijzingen staan in de handleiding, krijgen de leerlingen opdrachten in hun werkboek (zie Illustratie 5, uit Werkboek C, pag. 34). Ze maken een verzameling Belgische of Hollandse woorden. Ze geven met een kleur aan welke woorden in hun verzameling horen: de *ajuin* of de *ui*, de *douche* of het *stortbad*, de *koffer* of het *valies*. In het woordenboek (Van Dale Junior) kunnen ze opzoeken of een woord specifiek is voor België.

Ook verzamelen de leerlingen woorden voor 'kikker' in verschillende talen. Conclusies waar de les op aanstuurt zijn dat je verschillende woorden kunt gebruiken voor hetzelfde ding, bijvoorbeeld een Belgisch, een Hollands of een Turks woord; en dat als je een nieuw woord voor iets leert, je het woord dat je al kende niet hoeft te vergeten.

Ook allochtone talen en tweetaligheid komen aan de orde, zoals in het voorbeeld hiervoor met de woorden voor 'kikker' al bleek. Er zijn in elke jaargroep enkele lessen waarin woorden of een gedicht in een vreemde taal zijn afgedrukt: Engels, Italiaans, Spaans, Turks. En in de verhalen komen kinderen voor die tweetalig zijn, zoals bijvoorbeeld Andrea en Halima in de verhalen van Anton van der Kolk (zie Illustratie 6, uit Taalboek A1, pag. 54). In het verhaal dat bij de plaatjes hoort praten zij over het land waar ze op familiebezoek gaan en leren elkaar woorden in de taal die daar gesproken wordt.

Illustratie 5: Belgische en Hollandse woorden

Illustratie 6: Tweetalige kinderen



Dat het aanbod in *Zin in taal* cultureel en qua taal divers is, is dus niet alleen gemotiveerd vanuit pedagogische overwegingen zoals: de leerlingen moeten kennismaken met verschillende culturen. Dat zou kunnen gelden in een cultureel homogene klas. In een cultureel heterogene klas echter zien we de diversiteit in het aanbod ook gemotiveerd vanuit het taalleren: als je wilt dat alle kinderen mee kunnen praten en taal kunnen leren moet je zorgen voor aanbod en wel voor cultureel en talig divers aanbod.

6. Didactische werkvormen

De werkvormen van *Zin in taal* kunnen getypeerd worden als taalverwervingsgericht, dat wil zeggen dat de leerlingen de gelegenheid hebben hun taalvaardigheid uit te breiden. Er wordt niet verwacht dat ze alles van het Nederlands al verworven hebben. We noemen enkele voorbeelden.

Voor taalverwerving is interactie noodzakelijk. In *Zin in taal* is er interactie tussen leerkracht en leerlingen in de introductie- en in de instructiefase die elke les heeft. Daartussen is er een fase van zelfstandig werken aan opdrachten, die vaak in tweetallen of kleine groepjes gemaakt kunnen worden zodat er interactie is tussen leerlingen. In de reflectiefase van de les is er weer interactie van de leerkracht met de groep aan de hand van het gemaakte werk. Voor het maken van de opdrachten kan de leerkracht groepjes of tweetallen samenstellen van verschillend niveau van taalvaardigheid.

Het leren van de woordenschat of de structuur van het Nederlands is niet steeds een doel bij alle lessen. Bij spreken/luisteren is een doel bijvoorbeeld: leren vragen stellen of leren doorvragen. Toch wordt er ook in die lessen rekening mee gehouden dat de taalverwerving van de leerlingen nog niet voltooid is. In lessen die geen woordenschatlessen zijn wordt in de handleiding aangegeven van welke woorden te verwachten is dat ze voor sommige kinderen onbekend zijn en wel essentieel voor het begrip van de les. De leerkracht wordt geacht aan de betekenis van die woorden even aandacht te besteden.

In woordbouwlessen hebben de leerlingen soms andere talige informatie nodig om het doel van de opdracht te kunnen bereiken. Bijvoorbeeld bij de verleden tijd van werkwoorden of lidwoorden bij zelfstandig naamwoorden. Sommige kinderen  de meeste eentalige, autochtonen  kunnen daarbij afgaan op hun taalintuïtie. Ze gebruiken de verleden tijd van werkwoorden al in hun spontane taal en ze weten gewoon welk lidwoord er bij een woord hoort. Van allochtone leerlingen weten we dat ze de verleden tijd van werkwoorden later verwerven en dat ze lang moeite houden met de bepaalde lidwoorden. Voor hen wordt die informatie daarom gegeven bij de desbetreffende opdracht (zie Illustratie 7, uit Taalboek B2, pag. 75).

Illustratie 7: Informatie in een 'woordenboekje'

Het betreft hier een gedeelte uit een vervolgverhaal over Mol en Molly. Naar aanleiding van de tekst moeten de leerlingen zinnen maken in de verleden tijd. De informatie over de verleden tijd van de werkwoorden wordt in het 'woordenboekje' gegeven: gaan _ gingen, geven - gaven, graven - groeven, enzovoorts.

Leerlingen die deze informatie niet nodig hebben, kunnen de opdracht maken zonder naar het woordenboekje te kijken. In de hogere jaargroepen kunnen de leerlingen dat soort informatie natuurlijk ook zelf opzoeken in het woordenboek.

Omgaan met verschillen is dus op het gebied van werkvormen: zorgen voor interactie in de lessen en het geven van talige informatie ten behoeve van sommige leerlingen, bijvoorbeeld woordbetekenissen of lidwoorden. Leerlingen die die informatie niet nodig hebben, hebben er ook geen last van, want het neemt weinig of soms zelfs geen tijd in beslag.

Wat betreft de verwerving van woordenschat is nog een onderscheid van belang. In eerste-taalverwerving leren kinderen de betekenis van woorden doorgaans incidenteel en zonder instructie. Ze worden er niet in onderwezen, maar pikken ze zelf op uit het taalaanbod. In *Zin in taal* is ook gelegenheid voor zulk incidenteel leren, met name in niet-woordenschatlessen.

Daarnaast is er ook intentioneel leren van woorden: woorden worden systematisch onderwezen door middel van directe instructie. Dat gebeurt in de woordenschatlessen. Daarin worden de vier fasen van de woordenschatdidactiek gehanteerd: aanbieden, semantiseren, consolideren en evalueren. Ook leren de kinderen relaties tussen woorden, zoals tegenstellingen, synoniemen, homoniemen, collocaties, gradaties, etc.

Het intentioneel onderwijzen van woorden is met name nodig voor allochtone, tweetalige leerlingen. Zij hebben minder tijd om het Nederlands onder de knie te krijgen, dus ze hebben intensiever onderwijs daarin nodig. Omdat de leerlingen al acht jaar en ouder zijn hoeft het ook niet meer op de peuter-/kleuter manier van de eerste taalverwerving. De leerlingen zijn immers cognitief rijper. Hoe ouder ze worden hoe directer en gerichter het onderwijs kan zijn. Niet alles hoeft meer terloops of verpakt in spelvorm aangeboden te worden. De kinderen kunnen bevatten waarmee ze bezig zijn en waarvoor dat nodig is.

In *Zin in taal* oriënteren we de leerlingen op de doelen van een les, we maken de doelen expliciet. We noemen een paar voorbeelden van manieren waarop dat gebeurt.

Bovenaan de eerste taalboekpagina van een les staat steeds een vignet waarin met letters de leerlijn is aangegeven: SL (spreken/luisteren), WS (woordenschat), WB (woordbouw), ZB (zinsbouw) en S (schrijven). Aan het vignet kunnen de leerlingen al zien wat ze ongeveer gaan leren in die les.

Bij de woordenschatlessen staan in het taalboek de te leren woorden op een rij, zoals in Illustratie 6 te zien is. Ook de leerlingen weten dus welke woorden er in die les behandeld worden.

Sommige lessen spreken/luisteren beginnen met het luisteren naar wat kinderen op de cd vertellen. Een commentaarstem op de cd vertelt ter introductie en als afsluiting wat ervan te leren valt. Bijvoorbeeld het volgende in de introductie bij eenheid 4 van deel C, met als thema Buitenbeentjes.

Vandaag vertellen kinderen uit Mechelen, Oisterwijk, Opeinde en van Texel waarom zij anders zijn dan anderen. Je leert dat je soms wat moeite moet doen om een ander te begrijpen. Genoeg gesproken! We zwijgen om te luisteren naar wat onze gasten vertellen.

7. Organisatie en differentiatie

De meeste lessen van *Zin in taal* zijn bedoeld voor alle leerlingen van een klas gezamenlijk. Dat is de basisstof in de taalboeken en werkboeken. Om de tempo- en niveaueverschillen op te vangen is er in die lessen altijd een differentiatieopdracht voor de snelle en hoogtaalvaardige leerlingen.

We geven een voorbeeld uit een les spreken/luisteren, waarbij het cd-fragment hoort dat hierboven werd aangehaald. Op de cd vertelt een meisje over haar allergie voor huisdieren en een jongen over het feit dat hij stottert en hoe hij dat onder controle probeert te houden (je er niet voor schamen en goed op je ademhaling letten). De leerlingen sloten hierop aan met hun eigen ervaringen. Lizzy vertelde dat ook zij allergisch was voor huisdieren, maar dat het voor haar niet zo erg was omdat ze al allergisch was voor ze het wist. En Nassreddin, die vaak enthousiast en ongedwongen het woord voert over zijn ervaringen, zei dat hij 'ook wel 's hapert', maar dat het vanzelf overgaat als je eenmaal op gang bent gekomen. Daarna werkten de leerlingen aan schriftelijke opdrachten bij het cd-fragment. In de differentiatieopdracht werd aan de leerlingen gevraagd waarin zij een buitenbeentje waren. De essentie van de differentiatieopdracht is dat de meer taalvaardige leerlingen de opdracht schriftelijk voorbereiden. Ze presenteren vervolgens hun bevindingen aan de andere leerlingen waarna die op hun beurt de gelegenheid krijgen om mondeling te reageren. Bij deze opdracht vertelde Rachid dat hij een buitenbeentje is omdat hij altijd met de tram meerijdt. Dat was volgens de anderen geen reden om jezelf een buitenbeentje te noemen. 'Nee', zei Rachid, 'maar ik rijd aan de buitenkant mee. Daarom ben ik een buitenbeentje.' 'Dan ben je alleen maar stom', vond Nina. 'Dat weet ik wel', zei Rachid. 'Mijn moeder is er ook kwaad over. Maar daarom ben ik juist een buitenbeentje.'

Er is ook differentiatie in een apart boek, het *Taalmaatje*. Daarin staan verrijkingslessen voor de snelle en hoogtaalvaardige leerlingen, hulplessen voor zinsbouw en woordbouw en extra lessen woordenschat voor leerlingen met een geringe taalvaardigheid.

De tijdsbesteding is als volgt. De basisstof omvat per week 5 lessen van 40 minuten. Daarnaast zijn er per week twee extra lessen woordenschat van elk 20 minuten. Voor Belgische scholen wordt een andere tijdsindeling gehanteerd. Verder kunnen er naar behoefte hulplessen of verrijkingslessen voor zinsbouw en woordbouw ingezet worden. De leerlingen die deze extra lessen nodig hebben, kunnen die zelfstandig maken. Tijdens de reflectiefase van de erop volgende basisstoflessen kan de leerkracht ook de extra les bespreken.

Begeleiding van een leerkracht bij de extra lessen en hulplessen is dus niet per se noodzakelijk, maar met begeleiding zijn die lessen wel veel effectiever. Begeleiding bij de verrijkingslessen is niet nodig of zelfs ongewenst.

De differentiatielessen in het *Taalmaatje* hebben een sterk verband met de lessen in de basisstof. Ze bereiden erop voor, herhalen, of breiden uit.

8. Vergelijking

In de opdracht die door de organisatoren van de conferentie waaruit dit artikel voortkomt werd toegezonden, werd de sprekers verzocht hun positie te bepalen ten aanzien van een aantal stellingen die Koen Jaspaert poneert in Taalunievoorzet 51, de bundel die verscheen naar aanleiding van de Taalunieconferentie 'Het verschil voorbij' in 1994. Eén van die stellingen luidde dat 'analytisch taakgericht taalonderwijs (...) de beste basis (vormt) voor hedendaags onderwijs Nederlands aan de hedendaagse schoolpopulatie' (Jaspaert, 1996: 38).

De analytische benadering heeft met name wortel geschoten op het Steunpunt NT2 in Leuven. Eén van de op de conferentie gepresenteerde methodes, *De Toren van Babel*, is daar ontwikkeld.

Ons lijkt het interessant om te bekijken wat de verschillen en overeenkomsten tussen *De Toren van Babel* en *Zin in taal* nu werkelijk zijn. Niet alleen in uitgangspunten, maar vooral ook in de uitwerking. Wat Jaspaert lijkt te bedoelen met 'analytisch' vertoont veel gelijkenis met dat wat ook met 'communicatief' bedoeld wordt. Bij beide termen gaat het om taalleren door taal te gebruiken in een communicatieve situatie. Daar zit dus waarschijnlijk overeenkomst tussen *Zin in taal* en *De Toren van Babel*. Verschil zit er waarschijnlijk in de presentatie van taken aan de leerlingen. Uit wat Jaspaert schrijft lijkt het alsof in een analytische aanpak de taken voor de leerlingen wereldverkennde taken moeten zijn, waarvoor ze taal nodig hebben als instrument en waarbij de taaldoelen voor de leerlingen impliciet blijven. Hij vindt zulke taken vooral nodig om de leerlingen te motiveren. Misschien komt hier een essentieel verschil tussen analytisch en communicatief onderwijs naar voren. In *Zin in taal* maken we de doelen expliciet. We oriënteren de leerlingen juist op het doel van de les. We denken ook dat taaltaken op zich interessant genoeg zijn voor leerlingen. Wij ervaren geen motivatieproblemen als leerlingen naar een verhaal mogen luisteren of met elkaar kunnen praten over een tekst. Alle kinderen weten ook al in groep 3/leerjaar 1 waarvoor ze naar school gaan: om te leren lezen, schrijven en rekenen, om letters en cijfers te leren. Waarom zou je ze dan een jaar later niet vertellen dat ze bezig zijn met taal leren of zelfs woorden leren?

Stellingen passen in de traditie van conferenties van de Taalunie. Wij eindigen daarom ook met een paar stellingen:

1. Integratie van communicatief taalonderwijs met systematisch onderwijs in deelvaardigheden vormt een goed uitgangspunt voor onderwijs Nederlands aan een heterogene schoolpopulatie.
2. Verschillen tussen leerlingen zijn soms lastig en moeilijk, maar vaak ook leuk en leerzaam.

Bibliografie

- Jaspaert, K. (1996). NT1 en NT2 in Vlaanderen en Nederland. In: S. Kroon & T. Vallen (red.), *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie Voorzeten 51. Den Haag: Sdu, 13-41.
- Kouwenberg, B., C. van de Guchte & J. van de Gein (1996-2001). *Zin in taal*. Taalmethode voor het basisonderwijs. Delen A-E. Tilburg: Zwijsen.
- Schrooten, W. & A. Vermeer (1994). *Woorden in het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press.

De Toren van Babel: efficiënt omgaan met verschillen?

1. Inleiding

In *Taalunievoorzet 51* (Kroon & Vallen, 1996) houdt Koen Jaspaert een pleidooi voor geïntegreerd onderwijs Nederlands. Hierbij hanteert hij onder andere de volgende uitgangspunten:

- er is geen fundamenteel onderscheid tussen NT1- en NT2-verwerving. Hoogstens een verschil in gemiddeld niveau;
- het opsplitsen van het onderwijs Nederlands in onderwijs voor hoogtaalvaardigen en laagtaalvaardigen (homogenisering) leidt tot bestending van de achterstand en dient daarom zoveel mogelijk vermeden te worden;
- analytisch taakgericht taalonderwijs vormt de beste basis voor onderwijs Nederlands aan de hedendaagse schoolpopulatie (Jaspaert, 1996a).

Deze uitgangspunten vormen de basis voor *De Toren van Babel. Nederlands voor de lagere school* (Jaspaert, 1996b). Deze methode Nederlands is een geïntegreerde NT1/NT2-methode op taakgerichte leest geschoeid, die bedoeld is voor alle leerlingen in de basisschool: allochtoon en autochtoon, laagtaalvaardig en hoogtaalvaardig. Deze methode kwam op de markt in 1995 en moet alle leerlingen van het eerste (groep 3) tot het zesde leerjaar (groep 8) in staat stellen de eindtermen Nederlands te halen.

Als we anno 2001 het Vlaamse onderwijslandschap bekijken stellen we een aantal zaken (nog altijd) vast.

Eerste vaststelling: een toenemende diversiteit

De Vlaamse basisschool wordt vandaag nog steeds bevolkt door kinderen van een wel erg diverse achtergrond. Verschillende sociale, etnische, culturele en talige achtergronden zijn eerder regel dan uitzondering. De uitdaging is om aan al die kinderen kwaliteitsvol onderwijs te bieden. Kwaliteitsvol wil zeggen, onderwijs dat de kinderen in staat stelt om maximaal en optimaal te kunnen deelnemen aan de samenleving. Kinderen moeten alle kansen krijgen om optimaal te genieten van het onderwijsaanbod, gezien het feit dat onderwijs nog altijd een sleutel tot de samenleving is.

Taal neemt hierin een belangrijke positie in. Niet alleen moet men taalvaardig zijn om alle kansen die een maatschappij biedt te kunnen benutten. Ook het kunnen deelnemen aan het onderwijs zelf, veronderstelt een stevige portie taalvaardigheid. Kortom, om baat te hebben bij het aangeboden onderwijs, moet men voldoende (schoolse) taalvaardig zijn.

Schoolse taalvaardigheid is de taalvaardigheid die kinderen nodig hebben om de boodschappen te begrijpen die ze op school en in de klas krijgen en om zelf begrijpelijke boodschappen te produceren. Het woord 'boodschap' moet hier ruim geïnterpreteerd worden: het kan gaan om instructies ("Onderstreep het belangrijkste"; "Geef meer uitleg"), mondelinge uitleg of vragen van een leerkracht of een leerling, antwoorden op die vragen, informatieve teksten in een handboek, verhalen enzovoort.

Tweede vaststelling: schoolse taalvaardigheid is niet evident

Die (schoolse) taalvaardigheid komt bij heel veel leerlingen niet vanzelf. Dat blijkt hoe langer hoe duidelijker. Niet alleen allochtone leerlingen, maar ook heel wat kansarme, taalzwakke autochtone leerlingen slagen er niet in voldoende schoolse taalvaardigheid op te bouwen (Van den Branden & Van Avermaet, te verschijnen).

Aan die taalvaardigheid moet dus aan gewerkt worden. Je zou kunnen zeggen dat het de centrale taak van taalonderwijs is om de leerlingen voldoende taalvaardig te maken om minimaal te kunnen volgen wat er op school gebeurt.

Taalvaardigheid is een raar begrip. De meeste leerkrachten zijn het er wel over eens wat het ongeveer inhoudt (hoewel het aantal leerkrachten dat daarbij aan correcte spelling en uitspraak denkt, ons nog altijd verrast), maar waar men het alvast minder over eens is, is hoe je daar nu precies aan werkt. Of beter gezegd, elke handleiding, inleiding bij een taalmethode beweerde ook 10 of 5 jaar geleden dat ze werk maakte van taalvaardigheid, maar in de Vlaamse praktijk zagen we wat Appel & Vermeer (1996:79) ook voor Nederland vaststelden.

"De oefeningen en werkvormen in de gebruikelijke moedertaalmethoden zijn als het ware één grote vergaarbak met toetsjes die aanwezige kennis activeren. Ze hebben niets met taalverwerving van doen."

Of zoals een leerkracht het ooit zei:

“Ze moeten toch eerst iets hebben geleerd over taal voordat ze er iets creatiefs mee kunnen doen?” (Van den Goor, 1995:104)

Derde vaststelling: taalonderwijs dat niet tegemoet komt aan het opbouwen van schoolse taalvaardigheid en aan een diverse leerlingenpopulatie

In de dagelijkse Vlaamse lespraktijk zagen we en zien we nog altijd heel wat taallessen:

- waarin allerlei taalverrijkings- of taalkennisdoelen (gericht op de kennis van vormen, bijv. woord- en zinsbouw, en elementen, bijv. thematische woordenschat en zegswijzen en uitdrukkingen) centraal staan in plaats van (schoolse) taalvaardigheidsdoelen (gericht op luister-, spreek-, lees- en schrijfactiviteiten en op communicatie zoals aangegeven in de eindtermen);
- waarin vormcorrectheid primeert op inhoudelijke adequaatheid;
- die eerder toetsingsgericht zijn dan verwervingsgericht;
- waar de leerkracht de interactie domineert en waar weinig ruimte is voor leerling-leerling interactie;
- waar zwakke taalleerders eerder homogeen gegroepeerd worden in plaats van heterogeen;
- waar remediëring in aparte klasjes eerder regel is dan gedifferentieerd onderwijs in de klas.

Eigenlijk zou je kunnen zeggen dat in taalonderwijs met de bovenstaande kenmerken het beschikken over de nodige taalvaardigheid eigenlijk al een voorwaarde is om aan de taalles deel te nemen. In de bovenstaande lespraktijk vallen vooral taalzwakke leerlingen uit de boot. De taalles functioneert als een magneet met een zodanig zwakke aantrekkingskracht dat alleen de taalsterkere leerlingen aangezogen worden, terwijl de anderen een beetje verloren achter blijven.

Eerder dan in die richting te blijven gaan, leiden de bovenstaande vaststellingen tot de ‘radicale’ keuze voor een taakgerichte taalmethode. In *De Toren van Babel* kozen we er resoluut voor om:

- principes van taalverwerving (zoals de nood aan veel interactie, rijk en gevarieerd taalaanbod, het belang van motivatie) te vertalen in een taaldidactiek via het begrip ‘taak’;
- via taken taalervaringen in de klas te brengen op basis waarvan alle leerlingen, maar zeker de taalzwakke allochtone en autochtone leerlingen, al doende voldoende taalvaardigheid kunnen opbouwen om minimaal voldoende taalvaardig te worden om op school te kunnen functioneren en het eindtermenniveau te halen;
- een verregaande differentiatie in het lesmateriaal te vermijden. Voorafgaande principes en de gekozen didactische aanpak maken dat minder noodzakelijk tot zelfs niet echt gewenst. Binnen de methode kiezen we voor leerlingendifferentiatie (die vooral steunt op interactie met andere leerders en de leerkracht) in plaats van leerstofdifferentiatie (die gebaseerd is op extra lesmaterialen);
- geen remediërend materiaal op te nemen in de methode zelf.

Hieronder verduidelijken we die keuzes. Dit doen we door allereerst de krachtlijnen van de taakgerichte didactiek op een rijtje te zetten: veilig leerklimaat, goed uitgewerkte taaltaken, en intensieve ondersteuning via interactie. Vanuit die optiek bekijken we vervolgens hoe binnen dit kader met differentiatie kan worden omgegaan.

2. Een taakgerichte taaldidactiek¹

2.1. Krachtige taalleeromgevingen

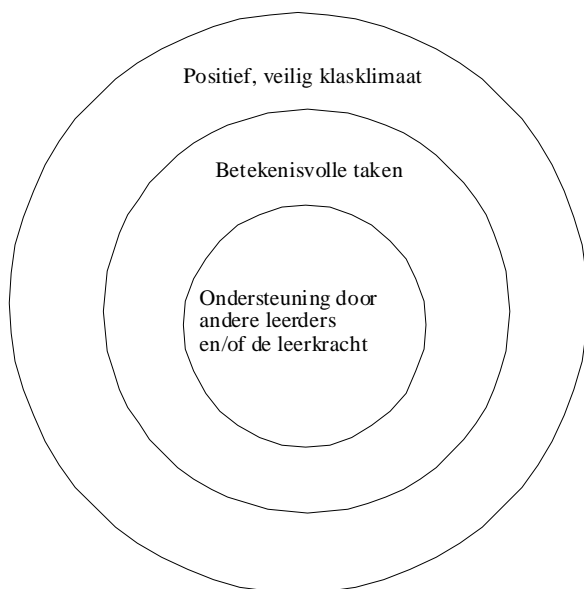
Taal is een erg belangrijk middel in het leven van een mens en van jonge kinderen. Als echte wereldverkenners ontdekken kinderen al snel dat taal hun heel wat mogelijkheden biedt. Taal is immers een middel om de wereld te verkennen en greep te krijgen op de wereld. De wereld wordt bespreekbaar en komt daardoor binnen handbereik. Bovendien stelt het kinderen in staat om hun verlangens en gevoelens mee te delen en te reageren op uitingen van anderen.

Als we mensen zien als verkenners van de wereld dan kunnen we ‘leren’ omschrijven als de confrontatie met de wereld aangaan zodanig dat je er iets nieuws uit haalt. En ‘taal leren’ is dan de confrontatie met de wereld aangaan zodanig dat je iets nieuws met taal kan doen (= begrijpen en/of produceren). Die confrontatie met de wereld gieten we als materiaalontwikkelaars in de vorm van een taak. De confrontatie met die taak verloopt echter niet in het luchtledige. Willen leerlingen maximaal en optimaal rendement halen uit het taalleerpotentieel

van een taak, dan moeten er in de klas, om het met een modewoord te zeggen, krachtige taalleeromgevingen gecreëerd worden die de leerlingen aanspreken als (inter)actieve taalleerders.

Dit veronderstelt dat (a) de leerder zich in een veilig positief leerklimaat bevindt waarin hij zich competent, leergierig en gewaardeerd voelt, (b) de leerder geconfronteerd wordt met een uitdagende taak vol leerpotentieel op het vlak van taalverwerving, en (c) bij het uitvoeren van die taak ondersteund wordt via interactie met andere leerlingen of de leerkracht (Van den Branden, 2000a: 9). Hieronder vatten we dit samen in een schema:

Krachtige taalleeromgevingen	Voor (inter)actieve taalleerders
1. Binnen een positief, veilig klimaat	De leerder voelt zich goed, veilig, competent, ma, wil en durft zich te uiten De leerder wordt aangesproken op zijn welbevinden en betrokkenheid



<p>2.</p> <p>Wordt de leerder geconfronteerd met betekenisvolle taken (= confrontaties met de wereld)</p> <p>Waarbij: taal een middel is om een motiverend, functioneel en relevant doel te bereiken en er een kloof is (iets nieuws dat de leerder met taal moet kunnen doen)</p>	<p>De leerder voert taken uit (gaat actieve confrontaties met een stukje wereld aan)</p> <p>De leerder komt tot een rijkere exploratie van die wereld door taal te begrijpen en te produceren</p> <p>De leerder probeert nieuw taalaanbod te begrijpen en nieuwe boodschappen te produceren</p>
<p>3.</p> <p>Bij de uitvoering van die taken, en vooral bij problemen, worden leerders ondersteund door:</p> <ul style="list-style-type: none"> • andere leerders • de leerkracht <p>De leerkracht ondersteunt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vanuit de essentie van de taak • gedifferentieerd (vanuit een procesgerichte diagnose van het werk en de vragen van de leerder) • op een leerlinggerichte manier <ul style="list-style-type: none"> ✍ cognitief ✍ affectief 	<p>De leerder gaat in interactie: hij vraagt hulp aan anderen, biedt hulp aan anderen, werkt samen, overlegt, discussieert, rapporteert, ...</p> <p>De leerder signaleert problemen aan de leerkracht, lost problemen samen met de leerkracht op</p> <p>De leerder reflecteert op het proces en/of het product</p> <p>De leerder geeft niet op, houdt het initiatief</p>
<p>> De leerder leert ✍ wordt taalvaardiger</p>	

2.2. Bezoekers uit de ruimte

Bekijk de onderstaande taak voor het zesde leerjaar (groep 8) (vgl. Jaspert, 1996b:269-271). En laten we die taak gebruiken om de kenmerken van een betekenisvolle taak (middelste cirkel) te illustreren.

Taal is een middel om een motiverend, functioneel en relevant doel te bereiken

De taak is een lees- en luisteraak. Het doel is hier zicht te krijgen op welke verschillende soorten ontmoetingen met UFO's er zijn. Deze activiteit past binnen het thema 'Door de ruimte naar de toekomst', waarin de leerlingen onder andere kennismaken met Universe Space, de ruimteschool met een toekomst. Ze lezen er een verhaal over en schrijven zich in voor de astronautenopleiding. Ze nemen een kijkje in 2089 en worden geconfronteerd met UFO's. In de activiteit die aan deze taak vooraf gaat, hebben ze aan de hand van stripfragmenten met allerlei buitenaardse ontmoetingen kennisgemaakt. Vanuit het themakader en hun opdracht als astronaut is de aandacht van de leerlingen gericht op het onderwerp en zijn ze gemotiveerd om zich over UFO's te buigen.

De leestaak sluit aan bij twee eindtermen (Departement Onderwijs, 1998:78):

- de leerlingen kunnen informatie achterhalen in voor hen bestemde teksten in tijdschriften (Lezen, eindterm 3.3);
- de leerlingen kunnen de informatie ordenen die voorkomt in voor hen bestemde school- en studieteksten en instructies bij schoolopdrachten (Lezen, eindterm 3.4).

Eigenlijk is 'Bezoekers uit de ruimte' een pedagogische taak² waarin een aantal relevante, schoolse vaardigheden aan bod komen (grondig begrijpend lezen, selectief lezen en luisteren, classificeren, informatie uitwisselen over een informatief onderwerp, overleggen met elkaar), maar in een motiverender kleedje gestoken doordat het onderwerp UFO's is en niet bijvoorbeeld verschillende soorten paddestoelen. Om deze opdrachten tot een goed einde te brengen, moeten de leerlingen heel wat taal verwerken en produceren.

Een taak bevat een kloof

De tekst 'Bezoekers uit de ruimte' is geen gemakkelijke tekst. Het is een informatieve tekst die net wat moeilijker is dan de meeste teksten uit voor leerlingen van de bovenbouw bestemde tijdschriften als *Zonneland* of *Taptoe*. De leerlingen moeten die kloof wel willen en kunnen overbruggen. Daartoe worden onder andere interactiemogelijkheden ingebouwd. De leerlingen lezen de tekst wel eerst individueel, maar mogen per twee de opdracht uitvoeren. Vanuit de handleiding weet de leerkracht dat hij die groepjes best zo heterogeen mogelijk samenstelt. Zo kan de betere lezer, de zwakkere lezer helpen bij de taak. In een goed klimate zullen leerlingen dit elkaar helpen ook erg au serieux nemen.

De leerkracht kan ondertussen rondlopen en zien of de leerlingen in de taak slagen. Als dat niet het geval is, kan hij vanuit de doelstelling van de taak (structurend lezen: voorbeelden bij soorten ontmoeting zoeken) gericht ondersteunen (door het stellen van vragen, wijzen op sleutelwoorden, ...).

Als we naar de taak 'Bezoekers uit de ruimte' kijken (met name de lees- en luistertekst en wat de leerlingen ermee moeten doen), dan merken we dat die taak aan meer leerlingen de kans geeft om op hun niveau taal te leren dan een traditionele taaloefening. Maar wat precies elke zwakke of sterke taalleerder uit dat leerpotentieel zal halen, is minder duidelijk. Sommige leerlingen zullen misschien het woord 'wetenschappelijk' oppikken of hun hypothese daarover verfijnen, anderen zullen misschien een stapje zetten in hun algemene of selectieve luistervaardigheid of leesvaardigheid enzovoort. Binnen taakgericht onderwijs stappen we af van een duidelijke één-op-één relatie tussen het potentieel te leren taal(elementen) en effectief geleerde taal(elementen).

Anders gezegd, in taakgericht onderwijs moeten we het principe 'onderwijs = leren' verlaten of minstens relativiseren. In (taal)onderwijs staat het principe 'What goes in, comes out' vaak nog erg centraal. Binnen taalonderwijs dat taalkennisonderwijs is en dat vooral toetsend is, lijkt dit misschien te werken. Immers, elementen (woordenschat, uitdrukkingen en zegswijzen, werkwoordalgoritmes) worden aangebracht, ingeoefend, bestudeerd en getoetst. En zolang deze volgorde op die manier gerespecteerd wordt, is er geen vuiltje aan de lucht. Maar het element dat niet onderhouden wordt via het principe van de eeuwige herhaling, lijkt soms als sneeuw voor de zon uit het taalgebruik van de leerlingen te verdwijnen. Kortom, transfer naar de impliciete kennis van de leerlingen heeft niet plaatsgevonden: spelling, en de traditionele zinsontleding zijn hier mooie voorbeelden van (Van Gorp, 1997).

Voor de leerkracht lijkt het verlaten van dit principe een hachelijke zaak. Hij geeft een enorm stuk (schijnbare) controle over het leerproces op. Immers, hoe krijgt hij zicht op wat de leerlingen uit een opdracht als 'Bezoekers uit de ruimte' halen? Voor de nieuwe gebruiker van *De Toren van Babel* vraagt dit een enorme 'leap of faith'. Hij moet uiteindelijk in eerste instantie geloven dat de leerlingen uit de taak leren. Het leereffect is bovendien niet zo mooi meetbaar als vroeger, onder andere omdat het voor iedere leerling over iets anders kan gaan en zich op verschillende niveaus van taalgebruik kan situeren.

3. Moeilijkheid: een leerderafhankelijk gegeven

Het feit dat iedere leerder zelf ‘bepaalt’ wat hij uit een taak leert, wijst er op dat de moeilijkheid van een luister-, spreek-, lees- of schrijftaak (de beruchte kloof) een leerderafhankelijk gegeven is.

“... the difficulty of any particular task for an individual, and the strategies which he or she adopts to cope with the demands of the task, are the result of a number of interrelated factors arising from his or her competences (general and communicative) and individual characteristics, and the specific conditions and constraints under which the task is carried out. For these reasons the ease or difficulty of tasks cannot be predicted with certainty, least of all for individual learners, and in language learning contexts consideration needs to be given to ways of building flexibility and differentiation into task design and implementation.” (Council of Europe, 2001:159-160)

Robinson (2000) maakt een onderscheid tussen moeilijkheid (‘difficulty’) en complexiteit (‘complexity’) van een taak. Moeilijkheid omschrijft hij als een subjectief leerdersgegeven, terwijl de complexiteit van een taak wel objectief bepaalbaar is. De complexiteit van een taak kan je op verschillende wijzen beschrijven. Binnen het kader van de hierboven omschreven krachtige taalleeromgevingen zou je de complexiteit van een taak (naar Van den Branden, 2000b) minimaal kunnen omschrijven aan de hand van:

1. De kenmerken van het stukje wereld waarmee de leerlingen de confrontatie aangaan:
 - hier-en-nu versus daar-en-toen;
 - concreet versus abstract;
 - eenvoudige versus complexe relaties;
 - talige en/of visuele representatie;
 - ...
2. De kenmerken van de talige taak of handeling die bij die confrontatie moet worden uitgevoerd:
 - de talige vaardigheid die aangesproken wordt (bijv. receptief of productief);
 - tekstsoort;
 - publiek;
 - kenmerken van de talige input of output: bijv. woordenschat, grammaticale complexiteit, lengte van de tekst, talige verwoording van verbanden (inferenties), eisen aan correctheid of adequaatheid;
 - ...
3. De aard en het doel van de confrontatie:
 - het verwerkingsniveau van de wereld (de wijze waarop de wereld moet verwerkt worden, bijv. voor je plezier, om iets bepaald te weten te komen, als studieopdracht, voor het maken van een samenvatting, ...);
 - het verwerkingsniveau van de taalkaak (het niveau waarop de taalvaardigheid van de leerder wordt aangesproken, bijv. kopiërend, beschrijven, structurerend of evaluerend schrijven; grondig, globaal of selectief lezen, ...).

Maar de complexiteit van een taak treedt in interactie met de ‘complexiteit’ van de individuele leerder en het is dat samenspel dat de echte moeilijkheidsgraad van een taak uitmaakt. Zo kan de wereld van UFO’s wel een daar-en-toen wereld zijn die complex in elkaar zit en waar verschillende soorten ontmoetingen ook anders benoemd worden, maar voor een leerling die sterk geïnteresseerd is in SF-televisieseries, kan die taak een stuk makkelijker zijn dan voor een leerling die dat hele SF-gedoe maar niets vindt. En zo kan je misschien wel de woordenschat van de tekst beschrijven, maar welke woorden gekend en ongekend zijn, verschilt van leerling tot leerling. En wat je met de tekst moet doen is voor de ene leerling voor wie classificeren geen problemen oplevert, eigenlijk een koud kunstje, maar is voor een andere leerling in de klas misschien een aartsmoeilijke klus.



Leerlingen zullen dus verschillend reageren op taken. Die verschillen uiten zich op verschillende niveaus:

- de moeilijkheden die ze in een taak percipiëren (op niveau van wereld, taalkaak, doel);
- het tempo waarmee ze een taak aanpakken;
- het cognitieve en/of talige gemak en succes waarmee ze een taak oplossen;
- de strategieën die ze aanwenden om een taak op te lossen;
- hun motivatie en betrokkenheid om de confrontatie met de taak aan te vatten en vol te houden;
- ...

Het is dus goed mogelijk dat de moeilijkheid van een taak voor iedere leerling anders is en ook door iedere leerling anders gepercipieerd wordt. Bovendien zullen de taakcondities (werkvorm, tijdsdruk, materiële

omstandigheden) de feitelijke en gepercipieerde moeilijkheidsgraad sterk beïnvloeden. Moeilijkheid is een dynamisch begrip dat in interactie ‘geconstrueerd’ wordt of ‘aanpasbaar’ is (al dan niet makkelijker of moeilijker wordt). Vanuit deze redenering kiezen we niet voor leerstofdifferentiatie (bijv. verschillende al dan niet AVI-versies van eenzelfde tekst), maar voor een continu inschatten van moeilijkheden in een dynamisch en gerichte leerlingendifferentiatie die uitgaat van de verschillen en inspeelt op verschillen.

4. Leerlingendifferentiatie

Differentiëren betekent dan het nemen van maatregelen die ervoor zorgen dat elke individuele leerling, zowel zwakke als sterke leerling, tot (taal)leren komt. Die maatregelen spelen in op de  voor (taal)leren relevante  verschillen die er tussen leerlingen bestaan en houden het (taal)leerpotentieel van de taak intact.

Het uitgangspunt van *De Toren van Babel* is dat leerlingen minimaal de eindtermen bereiken als ze binnen een positief en veilig leerklimaat geconfronteerd worden met betekenisvolle taaltaken waarbij alle leerlingen, maar vooral de zwakke leerlingen, ondersteund worden door andere leerlingen en door de leerkracht (zie de drie cirkels). Bij de ontwikkeling, selectie en ordening van activiteiten in *De Toren van Babel* werd rekening gehouden met de eindtermen en met bovenstaande aspecten van complexiteit. Zo werd ervoor gezorgd dat er een opbouw inzit wat betreft vaardigheden (van meer mondeling naar meer schriftelijk); verwerkingsniveaus (van meer kopiërend en beschrijvend naar meer structurerend en evaluerend); tekstsoorten (van meer verhalende naar meer informatieve teksten) en publieksoorten (van bekende leeftijdgenoten naar onbekende volwassenen) (Broekmans & Libens, 1998).

Uiteindelijk willen we via taken veel verschillende ervaringen in de klas brengen waarin voldoende taalleerpotentieel of uitdaging zit voor iedereen en waaruit zowel zwakkere als sterkere taalleerders taal kunnen leren. Op die manier werken we preventief. Het doel van de methode is op de eerste plaats niet ervoor te zorgen dat de taalachterstand van allochtone of autochtone leerlingen verkleint, maar wel dat alle leerlingen alle kansen krijgen om de minimumdoelen te halen.

Daartoe zijn bij de ontwikkeling van de thema’s en de activiteiten al een aantal maatregelen genomen en in de materialen verwerkt. Toch moet je er als leerkracht steeds zorg voor dragen dat het potentieel van die maatregelen ook ten volle benut wordt. Waar nodig moet je als leerkracht bovendien extra maatregelen nemen. Over welke maatregelen gaat het dan?

Differentiatie maatregelen kan je beschrijven op drie dimensies (Van den Branden, 2000b):

- het tijdstip waarop ze worden genomen: voor - tijdens - na de eigenlijke taak;
- hun bereik: groepsgebonden maatregelen die individuele leerders ten goede komen versus individuele ondersteuning;
- het aspect van de confrontatie waarop ze inzoomen: de taak waarmee de leerder geconfronteerd wordt; het klimaat waarin hij de confrontatie met de taak aangaat; het proces van de confrontatie zelf.

	Taak	Ondersteuning	Klimaat
Voor	individueel / in groep	individueel / in groep	individueel / in groep
Tijdens	individueel / in groep	individueel / in groep	individueel / in groep
Na	individueel / in groep	individueel / in groep	individueel / in groep

Welke maatregel je ook neemt, belangrijk is dat de kenmerken van krachtige taalleeromgevingen intact blijven en dat het leerpotentieel van de taak dus niet wezenlijk aangetast wordt. Uiteindelijk willen we dat de talige doelstellingen die de essentie van de taak vertegenwoordigen door alle leerlingen bereikt worden.

Leerkrachten nemen vaak uit de bezorgdheid dat een taak toch echt wel te moeilijk is voor bepaalde leerlingen een aantal maatregelen die precies extra drempels opwerpen voor taalzwakke leerlingen en/of de aard van de taak (en dus ook de talige doelstelling) wezenlijk veranderen. Een top vijf van dergelijke maatregelen is:

1. *De leerkracht leest een tekst voor in plaats van de leerlingen zelf de tekst te laten lezen of te laten meelesen.*
De vaardigheid ‘lezen’ wordt vervangen door ‘luisteren’. Bovendien zijn sommige teksten niet geschikt om voorgelezen te worden, waardoor het luisteren naar zeker niet makkelijker is dan het lezen van de tekst.
2. *De leerkracht laat een verhaal dat de leerlingen individueel stil zouden moeten lezen, hardop voorlezen door verschillende leerlingen.* Hardop lezen veronderstelt een andere verwerking van de tekst dan stillezen: kopiërend versus beschrijvend lezen; focus op de technische kant van lezen (het correct verklanken) in plaats van op begrip. Je kan immers een tekst hardop lezen zonder de tekst te begrijpen. Bovendien krijgen slechts enkele leerlingen door deze ingreep de kans om te

lezen. Voor de leerlingen die niet hoeven te lezen, verandert de leesopdracht in een luisteropdracht (zie 1).

3. *De leerkracht oordeelt dat de te lezen tekst teveel moeilijke woorden bevat en besluit die woorden klassikaal te behandelen voordat de tekst gelezen wordt.* Wat een vaardigheidsles hoort te zijn, wordt al snel een elementgerichte les. Woordenschat dreigt centraal te komen staan in het nadeel van de leeservaring. Als het slechts om één of twee voor de taak cruciale begrippen gaat, dan hoeft dat niet erg te zijn, maar vaak worden bij de woordverklaring heel wat irrelevante begrippen betrokken. Als de woorden bovendien vooraf worden behandeld, weet de leerkracht niet met zekerheid of die woorden ook echt een probleem vormen voor het begrip van de tekst en ontbreekt bovendien de (verhaal)context waarin dat woord zijn specifieke betekenis krijgt. Het woord wordt los van die context behandeld en vaak op een manier (via het geven van een definitie) die geen garantie biedt dat het woord ook echt begrepen wordt. Zo introduceerde een leerkracht het begrip 'publiek' vooraf aan leerlingen uit het vierde leerjaar (groep 6) met de omschrijving 'het publiek zijn alle mensen die naar een toneelvoorstelling komen kijken'. In de betreffende informatieve tekst over Roald Dahl ging het echter over het lezerspubliek van de auteur.
4. *De leerkracht geeft de zwakke leerlingen een makkelijkere versie van het verhaal en/of stelt makkelijkere vragen aan de leerlingen.* De eigenlijke doelstelling van de les wordt verlaagd. Aan de zwakke leerlingen worden op die manier steeds lagere taaleisen gesteld. Zo belanden die leerlingen al snel in een neerwaartse spiraal die uitmondt in lagere verwachtingen aan de kant van de leerkracht en een lage betrokkenheid aan de kant van de leerling. Sterke leerlingen worden daardoor sterker, terwijl zwakkere leerlingen zwakker worden en daardoor vaak de minimumdoelen niet meer halen.
5. *De leerkracht laat de spreek- of schrijfoopdracht niet per twee maar individueel voorbereiden of kiest voor homogene groepjes in plaats van heterogene.* De interactiemogelijkheden dalen door deze ingreep in de werkvorm sterk. Niet alleen krijgen zwakkere leerlingen daardoor geen hulp meer van sterkere leerlingen (die een betere ondersteuning kunnen bieden dan een zwakke leerling kan), maar ook de leerkracht moet in principe het werk van veel meer leerlingen 'controleren'. Vaak focust de leerkracht zich dan op de zwakke leerlingen door deze individueel of in groepje gericht te ondersteunen, maar medeleerlingen kunnen elkaar vaak gericht ondersteunen dan dat de leerkracht dat kan.

Er zijn tal van maatregelen mogelijk die de taak toegankelijker maken zonder afbreuk te doen aan het leerpotentieel van de taak.

Vorbereiding op de taak

De maatregelen die je vooraf neemt om een taak toegankelijker te maken zullen vooral de bedoeling hebben om:

1. de leerlingen extra te motiveren om de uitdaging van de taak te willen aangaan;
2. de persoonlijke ervaringen van de leerlingen aan bod te laten komen zodat de wereld van de taak aansluit bij de voorkennis van de leerlingen, bijv. door de leerlingen in heterogene groepen samen te laten brainstormen over een schrijfoopdracht waarin ze uitdrukken wat ze met de wereld willen, die ze daarna individueel moeten uitvoeren;
3. de wereld van de taak (zeker als die weinig raakpunten heeft met de ervaringswereld van de kinderen) te introduceren bij de leerlingen, bijv. door het tonen van afbeeldingen (tekeningen, foto's, video's, ...).

Afhankelijk van de taak en de leerlingen zal de leerkracht voor 1, 2 of 3 of een combinatie van deze drie kiezen. Maar vaak is extra aandacht besteden aan de verhoging van de motivatie van de leerlingen een goede zet. Zo moest een leerkracht uit het eerste leerjaar (groep 3) een verhaal voorlezen over een jongen die in het huis van zijn opa naar de zolder sluipt en daar een grote kist vindt. In de kist zit een geheimzinnige wereldbol. Om de leerlingen in de sfeer van het verhaal te brengen, nam de leerkracht de klas mee naar de zolder van de school. Hij had het daar schemerig donker gemaakt en er een grote kist neergezet. De leraar zette zich op de kist en de leerlingen gingen in een gezellige luisterkring rond hem zitten. Het verhaal won op die manier zienderogen aan spankracht. De leerlingen hadden het veel makkelijker om zich in het verhaal in te leven, en dus moeilijker om er zich uit los te rukken. Dit voorbeeld is misschien wat extreem, maar ook kleinere betrokkenheidsverhogende ingrepen werpen vruchten af.

De taak zelf

Als de leerlingen bezig zijn met de taak kan je als leerkracht gericht gaan ondersteunen. Op dat moment krijg je als het ware leerlingendifferentiatie in zijn meest zuivere vorm. Je kan niet altijd voorspellen op welk moment

welke leerlingen welke (talige) problemen zullen ondervinden. Je kan alleen maar reageren op de problemen die zich voordoen (zie 5).

Toch kan je nog anticiperend op problemen die je klas of zwakke taalleerders zouden ondervinden met de taak, de taak ook zelf aanpassen bijvoorbeeld door:

1. *Een lange luistertekst of leestekst in stukken te verdelen en vragen te formuleren (voorspellende vragen, begripscontrolerende vragen, ...) die te maken hebben met de essentie van het verhaal.* Op deze manier verandert noch de aard van de opdracht, noch de vaardigheid fundamenteel. Wel vermindert de complexiteit van de taak en voorziet de leerkracht de tekst van opstapjes in de vorm van vragen.
2. *Bij een lange leestekst de inleiding van het verhaal zelf voor te lezen.* Deze ingreep beïnvloedt vooral de motivatie van de leerlingen. Op deze manier maken ze kennis met de inhoud van de tekst en als die op zich interessant is, zullen de zwakke lezers nu sneller geneigd zijn om de tekst ook zelf verder te lezen. Op die manier worden ze niet afgeschrikt van die tekst die eerst misschien onoverkomelijk lang of moeilijk leek.
3. *Als er meerdere teksten van een verschillende complexiteit over een aantal groepsleden verdeeld moeten worden, de makkelijkere of kortste tekst aan de zwakke lezer te geven.* Deze ingreep maakt gebruik van de verschillen in complexiteit die in een taak ingebakken kunnen zitten. Ze genereert ze niet. Wat wel het geval is als zwakke lezers een makkelijkere versie van dezelfde tekst krijgen. Toch moet de leerkracht oppassen dat hij de makkelijkere teksten niet systematisch aan de zwakke lezers geeft. Want dan worden steeds lagere eisen gesteld aan de zwakke leerlingen. Bovendien hebben leerlingen dat snel door. Bij een taak met verdeelde informatie kan aan de feitelijke opdracht een informatie-uitwisselende ronde vooraf ingebouwd worden. In die ronde vormen de leerlingen die eenzelfde tekst moeten lezen een heterogeen groepje en komen ze samen tot begrip van de tekst (Bogaert & Van Gorp, 1998).
4. *Een individuele taak in heterogene groepen te laten uitvoeren.* Deze ingreep maakt gebruik van het principe 'twee weten meer dan een'. Het uitgangspunt van een taakgerichte methode is dat betekenis in interactie wordt geconstrueerd. Dus bij taken waar geen interactie gevraagd wordt, wordt de taak toegankelijker gemaakt door interactiemogelijkheden in te bouwen.



Na de uitvoering van de taak

Ook nadat de leerlingen de taak uitgevoerd hebben, kunnen differentiërende maatregelen zin hebben. Zo kan de leerkracht:

- leerlingen nog individuele feedback geven op hun schrijfproduct;
- van een bepaalde leerling of een groepje dat zijn opdracht goed heeft uitgevoerd het competentiegevoel verhogen door hun succes extra in de verf te zetten;
- klassikaal, in groep of individueel reflecteren op het proces (o.a. problemen en oplossingen) dat leerlingen doorlopen hebben.

5. Gedifferentieerde en gerichte ondersteuning door de leerkracht tijdens de taak

Het zwaartepunt van de differentiatieaanpak bij een taakgerichte taalmethode ligt in het ondersteunend gedrag van de leerkracht terwijl de leerlingen individueel of in groepjes de taak uitvoeren. Hier krijgt de leerkracht de gelegenheid om te differentiëren op maat doordat hij kan ingrijpen in het individuele leerproces van de leerling. Hier gaat het niet meer over problemen waarop de leerkracht anticipeert of gepercipieerde problemen aan de kant van de leerlingen, maar om feitelijke problemen die in onderhandeling aan de oppervlakte gebracht kunnen worden en daardoor ook bijgestuurd kunnen worden. Hiertoe zal de leerkracht heel wat on-line beslissingen moeten nemen en dat zijn niet altijd vanzelfsprekende beslissingen.

Aan de basis van goed ondersteunend gedrag ligt de attitude van de leerkracht. Het is een leerkracht die gelooft in de leerkracht van de leerlingen, die bereid is om het onderste uit de kan te halen, en die  om het met een beeld te zeggen  niet vanachter de kinderen opduikt en achter de rug, armen steunend op de tafel, over de leerlingen hangt om het werk te controleren, maar die door de knieën gaat om op gelijke hoogte met de kinderen op zoek te gaan naar oplossingen.

Die attitude moet geconcretiseerd worden in een aantal vaardigheden met betrekking tot denkstimulerende en procesgerichte vraagstelling en onderhandeling, feedbackgeving, betekenis- en zingeving, explicitering, ... (zie Colpin & Van Gorp, 1997; Vanmontfort, 1997). Deze vaardigheden zijn blijkbaar niet vanzelfsprekend.³ Prenger (1998) onderzocht in hoeverre leerkrachten in Nederland vanuit zichzelf al taakgericht werken, zonder dat zij eerst vertrouwd zijn gemaakt met de principes van het taakgericht werken. Ze keek daartoe onder andere naar interactiepatronen als vraagstelling, onderhandeling en explicitering en kwam tot de conclusie dat in de

onderzochte Nederlandse schoolklassen (groep 4 en 7) er nauwelijks sprake is van een taakgerichte opstelling. De invoering van taakgericht materiaal als *De Toren van Babel* lijkt het ontwikkelen van deze vaardigheden wel te kunnen ondersteunen, maar is op zich niet voldoende. Zo lijkt de ontwikkeling van die vaardigheden ook samen te hangen met de opvattingen van de leerkracht (Deheegher, 1998). Een minpunt aan de methode is dat deze ondersteunende vaardigheden onvoldoende geëxpliciteerd staan in de handleiding. In die handleiding staat wel 'Loop rond en help waar nodig' al dan niet verder gespecificeerd en geïllustreerd: door meer gerichte vragen te stellen; door hun fantasie te prikkelen; door na te gaan of ze wel vlot genoeg lezen; ... Maar achter dat ene zinnetje schuilen een hoop stappen die ongeveer hier op neerkomen:

Stap 1: De leerlingen observeren

Terwijl de leerlingen of groepjes bezig zijn, neemt de leerkracht de tijd om iedereen in de gaten te houden. Verder legt hij blitzbezoekjes af bij verschillende groepen. Daarbij legt hij in eerste instantie zijn oor te luisteren zonder te veel in de groep binnen te dringen.

Stap 2: Een probleem signaleren

Eigenlijk zou het zo moeten zijn dat een leerling of een groepje zelf de hulp van de leerkracht inroept. Toch kan de leerkracht tijdens zo'n blitzbezoek zelf ook vragen of er problemen zijn. Die vraag kan gebaseerd zijn op wat hij geobserveerd heeft (Ik hoorde / zag, ..., Hoe zit het met ...?), maar kan ook een louter informatieve vraag zijn (Hoe gaat het? Lukt het?). Door concreet na te gaan hoever de leerlingen staan en wat ze precies allemaal al gedaan of gevonden hebben, krijgt hij er snel zicht op of de leerlingen op de goede weg zijn of dat er problemen zijn.

Stap 3: Het probleem blootleggen

Als er zich een probleem voordoet, moet dat probleem uit de weg geruimd worden. Maar eerst moet het probleem geïdentificeerd worden. De leerkracht moet de leerlingen aansporen en de ruimte en de tijd laten om zoveel mogelijk zelf het probleem te identificeren (Wat lukt er niet? Weten ze wat ze moeten doen?). Hij neemt daarbij geen genoegen met vage omschrijvingen als 'Alles is het probleem; Ik begrijp de tekst niet; We weten niet wat we moeten doen; ...'. Hij laat de leerlingen zelf heel precies vertellen wat er niet lukt, waar ze vastlopen, wat ze niet begrijpen.

Stap 4: Het probleem oplossen

Als eenmaal duidelijk is wat precies het probleem is, kan het opgelost worden. Soms kan dat snel gebeuren, soms kan het probleem alleen maar opgelost worden dankzij een langere en stevigere ondersteuning.

Een snelle, pasklare oplossing is nodig voor die problemen die niet essentieel zijn voor de uitvoering van de taak (dit zijn problemen die niets met de taaldoelen van de taak te maken hebben). Zo moet je niet te lang stilstaan bij een woord dat niet essentieel is voor het uitvoeren van de leestaak en dat de leerlingen niet begrijpen. Dat woord kan de leerkracht beter snel zelf verduidelijken dan dat hij de leerlingen hypothesen laat formuleren of contextstrategieën laat toepassen.

Problemen die met de relevante taaldoelen te maken hebben, verdienen echter meer aandacht. Bij die problemen is het belangrijk dat de leerlingen zoveel mogelijk zelf de oplossing vinden door zelf te reflecteren op het probleem. Op deze momenten gaat de leerkracht ondersteunen door het stellen van gerichte, denkstimulerende vragen en als dat niet lukt door zelf op te treden als model. Hij probeert steeds van een zo open mogelijke ondersteuning (waarbij de leerling zelf nog veel initiatief- en speelruimte krijgt) naar een meer gesloten, sturende ondersteuning te gaan en probeert in deze onderhandeling alle leerlingen van het groepje (dus ook de taalzwakke leerlingen) aan te moedigen om mee te zoeken naar een oplossing voor het probleem.

Stap 5: De oplossing controleren en het competentiegevoel van de leerlingen versterken

Als de leerlingen de oplossing voor het probleem gevonden hebben, kan de leerkracht nog even blijven om te controleren of de leerlingen verder kunnen, maar hij kan ook bij zijn volgende blitzbezoek even over de schouders meekijken om te zien of de leerlingen effectief verder staan.

Het is belangrijk de leerlingen aan te spreken op hun succeservaring (ze hebben uiteindelijk toch een oplossing voor het probleem gevonden) en zodoende hun competentiegevoel te versterken. Dergelijke schouderklopjes dragen bij tot een positief en veilig leerklimaat waarin leerlingen mogen vastlopen en waarin ze zelf op zoek durven gaan naar oplossingen voor de problemen die zich stellen.

De bovenstaande stappen hoeven niet veel tijd in beslag te nemen. Heel doelgerichte blitzbezoekjes zullen vaak volstaan omdat de op te lossen problemen meestal geen tientallen minuten in beslag nemen. In de realiteit vloeien deze stappen ook op een natuurlijke manier in elkaar over en hoeft je niet altijd alle stappen te doorlopen.

Een voorbeeld van een snelle en gerichte ingreep door de leerkracht en het effect daarvan op het taalgebruik van de betrokken leerling, vind je in het volgende voorbeeld:

In de activiteit ‘Museum van jezelf’ voor het vijfde leerjaar (groep 7) bijvoorbeeld vertelt de laagtaalaardige Fatiha eigenlijk weinig over de persoonlijke spullen die ze in haar museum tentoonstelt, zeker in vergelijking met de veel taalvaardigere Annelies. Ze zegt meestal alleen wat het voorwerp is dat op de tafel ligt, van wie ze het gekregen heeft en hoe oud ze toen was. Zo wijst ze de eerste keer dat een groepje langskomt haar blauwe jas aan en zegt: “Dit is mijn lievelingsjas. Ik was 10 jaar of zo. Ik weet het niet meer.” De leerlingen die haar museum bezoeken, vragen ook niet echt door. Ze stellen vooral vragen als “Van wie heb je dat gekregen?” of “Hoe oud was je toen?”. Bij het tweede groepje dat langskomt stelt een Marokkaans meisje wel de vraag naar waarom die jas daar ligt. Fatiha antwoordt echter niet, waarop het meisje een andere vraag stelt: “Hoelang heb je die al?”. Wanneer even later de leerkracht langskomt en vraagt: “Hier staat dat het je lievelingsjas is. Waarom is dat zo?”, begint Fatiha wel te vertellen dat ze er snoep in verstopte. In de jas is immers een vakje waar de kap verborgen zit. En in dat vakje verstopte Fatiha ook haar snoep. De leerkracht bevestigt Fatiha in haar verklaring: “Ah, hij heeft een geheime bergplaats. Een snoepbergplaats.” Als een derde groep leerlingen vervolgens haar museum bezoekt, begint Fatiha spontaan te vertellen: “Weten jullie waarom deze jas mijn lievelingsjas is? Als ik vroeger geen snoep mocht hebben. Als we ergens naar toe gingen. Hier zit mijn kap. En hier zat mijn snoep.”

Het nemen van differentiemaatregelen is een leerkrachtaangelegenheid. Binnen de activiteiten en de algemene inleiding van *De Toren van Babel* is het luikje gerichte ondersteuning tijdens de taken nog het beste uitgewerkt, maar ook daar blijven de suggesties te oppervlakkig. Doordat het nemen van differentiemaatregelen zo nauw samenhangt met de attitude, taalonderwijsopvattingen en vaardigheden van de leerkracht enerzijds en met individueel leerlinggedrag anderzijds, kan je je wel de vraag stellen of leerlingdifferentiatie volledig in materiaal gevat kan worden. Het antwoord daarop lijkt ons nee te zijn. Los van materiaal is er nood aan bijscholing van leerkrachten.⁴

Het Centrum voor Taal en Migratie / Steunpunt NT2 heeft het voordeel dat het de implementatie van materiaal kan koppelen aan nascholing en dat het ook qua materiaalontwikkeling kan inspelen op de noden van de leerkrachten. Het beste voorbeeld daarvan is het pakket *Taakgericht Remediërend Lezen voor het tweede en derde leerjaar* (Werkgroep Leesremediëring, 1999). Bij de ontwikkeling van *De Toren van Babel* is er duidelijk voor gekozen om geen remediërend materiaal toe te voegen. Op die manier wilden we leerkrachten pushen om bij alle leerlingen zoveel mogelijk uit de aangeboden taken te halen. En in zekere zin werkte dat ook. Enerzijds bleek er achteraf nog wel nood aan remediërend leesmateriaal voor het tweede en derde leerjaar (groep 4 en 5), maar anderzijds werd die vraag heel bewust gesteld en werd ze bovendien geformuleerd als een behoefte aan taakgericht remediërend materiaal. Dat pakket werd vervolgens ontwikkeld, uitgeprobeerd, onderzocht en aan de scholen aangeboden, gelinkt aan een bijscholingsprogramma waarin de achtergronden en principes van taakgerichte remediëring concreet geduid worden. Ook voor differentiatie binnen een taakgerichte aanpak werd nascholing aangeboden.

6. Geluiden uit de praktijk

De Toren van Babel was de eerste methode in Vlaanderen die expliciet geïntegreerd NT1-NT2 onderwijs wilde aanbieden. Daarbij werd gekozen voor een taalonderwijsvisie die tegen heel wat gangbare taalonderwijsstradities inging. Zo wil de methode teweegbrengen dat de leerkracht zich veel meer gaat richten op de leerkracht van de leerlingen dan op het onderwijzen van leerstof. Daartoe worden de leerlingen geconfronteerd met taalervaringen waaruit zowel zwakke als sterke taalleerders konden leren en is ook resoluut gekozen voor leerlingdifferentiatie in plaats van leerstofdifferentiatie (bijv. via het gekende Basisstof-Herhalingsstof-Verrijkingsstof-model) om die taken toegankelijk te maken.

De methode bracht alvast een en ander teweeg (zie ook Van Gorp, 2001):

- Leerkrachten merkten dat de leerlingen veel meer betrokken waren tijdens de lessen Nederlands. De motivatie was zelfs zo groot dat sommige leerlingen liever doorwerkten dan te gaan spelen.
- Leerkrachten, vooral leerkrachten van zwarte scholen of met erg zwakke klassen, hadden alvast het gevoel dat de taalvaardigheid van hun leerlingen er geleidelijk aan op vooruit ging, een leerkracht formuleerde het in de experimenteerfase van de methode zo:

“Ik merk dat de leerlingen veel mondiger zijn geworden. Ze durven ook meer: ik weet nu dat er geen enkele leerling is die bang is om iets te zeggen. De leerlingen hebben ook meer geduld met elkaar: wanneer iemand moeite heeft om iets te verwoorden, wachten ze toch rustig af tot

die is uitgesproken. Het was een aanpassing maar ik merk nu dat het vlot gaat.” (Van den Goor, 1995:103)

En anno 2001 formuleren leerkrachten van een zwarte school⁵ het zo:

“LK1: Het rendement is veel hoger. Maar natuurlijk, je moet dat rendement niet verwachten op één jaar tijd. We hebben nu een rendement en hoeveel jaar zijn we nu al eigenlijk stillekesaan bezig? Een jaar of vijf?

LK2: Dat zal nog langer zijn, denk ik. Kinderen die al die jaren *Toren van Babel* hebben gevolgd. Dat voel je nu.

LK1: Leerkrachten uit de lagere klassen zeiden vroeger. Met den *Toren van Babel*. Die kinderen leren niets. Die moeten alleen maar luisteren. Die klappen niet beter. Die leren niets. Die leerkrachten die komen nu ook begeleiden in de hogere klassen. Die trekken nu grote ogen. Wa? Wat resultaten zijn dat? Zo goed! Dat hadden wij nooit verwacht. Het is een groeiproces. Je moet dat niet klasje per klasje zien. Ik weet dat we zo zijn opgeleid. Prestaties per klas. En mijn klas moet nu goed presteren. Nee, dat is een groeiproces. En je ziet het in die lagere klassen. zij steken er veel energie en tijd in en het resultaat is er niet echt. Maar dat komt achteraf hé. De leerkracht van het zesde plukt daar de vruchten van. Dat is ongelooflijk.”

- Leerkrachten, zeker de leerkrachten die effecten merken bij de leerlingen, gaan door het gebruik van de methode nadenken over hun onderwijsopvattingen en _stijl. De methode ‘dwingt’ hen als het ware om anders om te gaan met hun leerlingen.

In de praktijk zien we dat leerkrachten op een heel verschillende manier met de activiteiten aan de slag gingen (Jaspaert & Linsen, 1997). En dat er bij heel wat leerkrachten onzekerheid blijft bestaan ten overstaande van het loslaten van oude zekerheden als bijvoorbeeld de traditionele spellingaanpak.

Wat differentiatie betreft, merkten we op dat:

“... vele leerkrachten nog niet vaardig zijn in het zinvol omgaan met verschillende taalvaardigheidsniveaus bij leerlingen. Slechts enkele leerkrachten slagen erin om op een adequate wijze te differentiëren.” (Van den Goor, 1995:107)

Maar ook daar merkten we dat leerkrachten al doende leren:

“Een aantal leerkrachten geeft aan dat, nu er voor het tweede jaar met het materiaal gewerkt wordt, het organiseren en begeleiden van de activiteiten vlotter verloopt dan tijdens het eerste jaar.” (Van den Goor, 1995:108)

Toch blijft daar een uitdaging liggen. Via nascholing de leerkrachtvaardigheden die nodig zijn voor leerlingendifferentiatie verder te ondersteunen.

7. Een blik in de toekomst?

De Toren van Babel is een van de allereerste taakgerichte producten van het Steunpunt NT2. En dat merk je er ook aan. Er is gezegd dat vooral de differentiatiemogelijkheden onvoldoende uitgewerkt en/of geëxpliciteerd zijn in de methode. Dat was enerzijds een zwakte waardoor sommige leerkrachten afhaakten, maar anderzijds zette het sommige leerkrachten ook aan het denken en aan het zoeken. Toch zouden we bij een nieuwe uitgave deze differentiatiemogelijkheden beter aangeven en uitwerken door suggesties te formuleren voor differentiatiemaatregelen op niveau van klimaat, taak en ondersteuning.

Ook zouden we de doelen explicieter beschrijven, omdat deze de leerkracht houvast bieden bij zijn on-line beslissingen. Zij vormen de essentie van de taak en moeten zoveel mogelijk bewaakt worden. Aansluitend zouden we de woordenschat uit de doelstellingen halen omdat we merken dat leerkrachten zich daar soms teveel op focussen.

We zouden taken opener maken. Dat zou nog meer inbreng van de leerlingen mogelijk maken en zou leerlingen ook meer in staat stellen op hun eigen niveau te werken. Uiteindelijk zouden we de methode dus nog taakgerichter maken. Doorheen de jaren is duidelijker gebleken wat taken precies tot krachtige leeromgevingen maakt. Die taakkenmerken die soms slechts embryonaal in de activiteiten van *De Toren van Babel* aanwezig

zijn, zouden we nog meer uitwerken om zo te komen tot nog betere en authentiekere schrijf-, lees-, spreek- en luistertaken.

Daarbij zouden taken nog meer samengebracht worden binnen een betekenisvol (thema)kader door ze te linken aan een concreet en motiverend overkoepelend doel, bijvoorbeeld een jeugdjournaal maken, een wereldreis organiseren, ...⁶ Doordat de leerlingen samen aan dat (al dan niet fictieve) doel gaan werken, krijgen de taken ook echt bestaanswaarde. Binnen zo'n thema- of beter gezegd projectkader worden de grenzen tussen de verschillende vakken ook vager en dat laat toe taal en vak beter te integreren (Van Gorp, 2000). Op die manier wordt er een leerruimte gecreëerd waarin taal heel de dag door een belangrijke, betekenisvolle plaats krijgt. Waar de leerlingen tal van zinvolle ervaringen opdoen en waar taal niet het doel is, maar een middel om die ervaringen te construeren. En dat is waar vooral (taal)zwakke leerlingen nood aan hebben.

Noten

1. Voor meer informatie over de uitgangspunten van taakgericht onderwijs en *De Toren van Babel* verwijzen we de lezer naar Colpin, Linsen & Van Gorp (1997), *Moer* (1997) en Van Gorp (2001). VON-werkgroep NT2 (1996) en Colpin e.a. (2001) zijn overzichtswerken die de lezer vertrouwd maken met verschillende aspecten van taakgericht taalonderwijs en de evolutie van taakgericht onderwijs in Vlaanderen en Nederland.
2. Bij pedagogische taken moeten de leerlingen een beroep doen op talige vaardigheden die ze ook voor de uitvoering van de schoolse of doeltaken nodig hebben. Het verschil is dat pedagogische taken veel motiverender zijn dan de typische schoolse taken. Wanneer het bijvoorbeeld de bedoeling is dat de leerlingen leren omgaan met informatieve teksten, krijgen zij niet een tekst over verschillende soorten dieren, bijvoorbeeld gewervelde en ongewervelde dieren aangeboden, maar een informatieve tekst over verschillende soorten griezelfiguren.
3. ..., maar wel belangrijk. De kleinschalige onderzoeken van Piron (2000) en Puttemans (2000) naar de invoering van remediërend leesmateriaal in vier Vlaamse basisscholen tonen het effect van de onderwijsstijl van de leerkracht op de leesvaardigheid van de leerlingen aan. Een positief effect hangt af van de mate waarin de leerkracht het denkproces van de leerlingen aan de gang houdt via denkstimulerende en procesmatige vragen. Waar de leerkracht te strak stuurt en de eigen denkactiviteit van de leerlingen te sterk aan banden legt, leren de leerlingen ook minder (Van den Branden, 2000b).
4. In het 'Ondersteuningsproject taalvaardigheidsonderwijs Nederlands voor Nederlandstalige scholen in de Vlaamse rand rond Brussel' (Steunpunt NT2, 2000) blijkt een invloed van drie vormen (introductiesessies, workshops en observatie en feedback) in eenzelfde kleuterschool duidelijk zichtbaar in de taalvaardigheidresultaten van de oudste kleuters. Dit pleit voor een intensieve begeleiding van scholen.
5. De leerlingen van deze zwarte school evolueerden in vijf jaar tijd van een zeer zwakke tot zwakke score op VLOT (Volgsysteem Lager Onderwijs: Taalvaardigheid; Colpin e.a., 1997) naar een zwakke middelmaat tot goede middelmaat score. Er zijn ons nog dergelijke zwarte scholen bekend. Vaak zijn dat scholen die niet alleen hun taalonderwijs omgegooid hebben, maar die taakgericht onderwijs ook doorgetrokken hebben naar andere vakken.
6. Uit de evaluatie van het project 'Coöperatief Leren in Multiculturele groepen' (CLIM) besluit Van den Branden (2000b: 32-33): "Met betrekking tot de aard van de activiteiten blijken ontwikkelaars te oogsten wat zij zaaien: taken die vragen naar een eerder oppervlakkige verwerking van informatie weken zeer weinig exploratie van ideeën en uitgebreide discussies los. Doelgerichte taken die daarentegen naar een duidelijk actiepunt toewerken, en door de leerlingen als een interessante inhoudelijke uitdaging worden beschouwd, geven veel meer aanleiding tot uitwisseling van ideeën, hoger-orde-denken (zoals het leggen van causale relaties), toetsing van uitspraken op papier aan eigen ideeën, en pogingen tot probleemoplossend denken." Dit evaluatie-onderzoek naar de kwantiteit en kwaliteit van interactie in de klas (Van den Branden & Van Gorp, 2000) toont ook aan dat dergelijke taken een positief effect hebben op de sociale verhoudingen tussen de leerlingen.

Bibliografie

- Appel, R. & A. Vermeer (1996). Van oude methodes en verschillen die nog niet voorbij zijn: over NT1 en NT2 in het basisonderwijs. In: S. Kroon & T. Vallen (red.), *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Voorzetten 51. 's-Gravenhage: SDU, 75-92.
- Bogaert, N. & K. Van Gorp (1998). Als informatie elkaar ontmoet: samenwerkend leren via verdeelde informatie ter bevordering van de taalontwikkeling. In: P.M. Nieuwenhuijsen (red.), *Het schoolvak Nederlands. Verslag van de elfde conferentie, Utrecht, 7 en 8 november 1997*. Leeuwarden: HSN, 108-119.
- Broekmans, G. & J. Libens (1998). *De Toren van Babel gemeten*. Scriptie tot het bekomen van het diploma voortgezette opleiding intercultureel onderwijs. Katholieke Hogeschool Limburg.
- Colpin, M. e.a. (red.) (1997). *VLOT. Volgsysteem Lager Onderwijs: Taalvaardigheid*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Colpin, M., B. Linsen & K. Van Gorp (1997). Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs in de basisschool. In *de klas. Afdeling 5*. Alphen a/d Rijn: Samson, C 06, 1-24.
- Colpin, M. & K. Van Gorp (1997). Docentinterventies in taakgericht onderwijs. *Moer*, 29, 6, 291-301.

- Colpin, M., N. Bogaert, J. Devlieghere, G. Goossens, P. Van Avermaet, K. Van den Branden, M. Vandenbroucke & K. Van Gorp (red.) (2000). *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht onderwijs*. Leuven: Garant.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deheegher, L. (1998). *Rol van explicitering in taalonderwijs. Onderzoek in drie Vlaamse basisscholen*. Licentiaatsverhandeling Germaanse Talen. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Departement Onderwijs (1998). *Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Informatiemap voor de onderwijspraktijk: gewoon basisonderwijs*. Brussel: Afdeling Informatie en Documentatie.
- Jaspaert, K. (1996a). NT1 en NT2 in Vlaanderen en Nederland. In: S. Kroon & T. Vallen (red.), *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Voorzetten 51. 's-Gravenhage: SDU, 13-41.
- Jaspaert, K. (red.) (1996b). *De Toren van Babel. Nederlands voor de lagere school*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Jaspaert, K. & B. Linsen (1997). Succes verzekerd? Effecten van taakgericht onderwijs. *Moer*, 29, 6, 362-373.
- Moer (1997). In de lijn van de leerder. Taakgericht taalonderwijs (themanummer). *Moer*, 29, 6.
- Piron, T. (2000). *Taakgericht remediërend lezen. Een empirisch onderzoek naar het effect van onderwijsstijl van leerkrachten op leerlingresultaten*. Licentiaatsverhandeling Germaanse Talen. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Prenger, J. (1998). *Wat gaan we doen? Een onderzoek naar de interactie tussen leerkracht en leerlingen in het basisonderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Puttemans, K. (2000). *Taakgericht remediërend lezen. Een empirisch onderzoek naar het effect van onderwijsstijl van leerkrachten op leerlingresultaten*. Licentiaatsverhandeling Germaanse Talen. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Robinson, P. (2001). Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework. *Applied Linguistics*, 22, 1, 27-57.
- Steunpunt NT2 (2000). *Ondersteuningsproject taalvaardigheidsonderwijs Nederlands voor Nederlandstalige scholen in de Vlaamse rand rond Brussel. Verslag Projectjaar 2000*. Leuven: Steunpunt NT2.
- Van den Branden, K. (2000a). NIT of NTL? Over de rol van taal in het voortgezet onderwijs? *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 64, 2, 25-35.
- Van den Branden, K. (2000b). *Differentiatiesessie begeleiders*. (intern document). Leuven: Steunpunt NT2.
- Van den Branden, K. & K. Van Gorp (2000). How to evaluate CLIM in terms of intercultural education? *Intercultural education*, 11, Supplement 2000, 42-51.
- Van den Branden, K. & P. Van Avermaet (te verschijnen). Taal, onderwijs en ongelijkheid: quo vadis? *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*.
- Van den Goor, K. (1995). *Implementatie van NT2 in het Lager Onderwijs: Evaluatie op basis van observaties in de lespraktijk*. Licentiaatsverhandeling Germaanse Talen. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Van Gorp, K. (1997). Het Wonder wijzen. Taalbeschouwing in de basisschool. *Spiegel*, 15, 2, 41-68.
- Van Gorp, K. (2000). Geef uw leerlingen 'de ruimte'? Op zoek naar geïntegreerd onderwijs in de bovenbouw van de basisschool. *Moer*, 32, 4, 135-146.
- Van Gorp, K. (2001). Op zoek naar mevrouw Kasperek. Taakgericht taalonderwijs, een uitdaging voor iedereen. *Jeugd in School en Wereld*, 85, 8, 12-15.
- Vanmontfort, M. (1997). Taakgericht werken voor zwakke leerders: verloren moeite? *Moer*, 29, 6, 334-342.
- VON-werkgroep NT2 (1996). *Taakgericht onderwijs: een onmogelijke taak?* Reeks: *Taalcahiers*. Deurne: Uitgeverij Plantyn, Deurne.
- Werkgroep Leesremediëring (1999). *Taakgericht Remediërend Lezen. Tweede en derde leerjaar*. Reeks: *Taakgericht materiaal voor het lager onderwijs*. Leuven: K.U.Leuven, Centrum voor Taal en Migratie, Steunpunt NT2.

Omgaan met verschillen in *Schoolslag*

1. Inleiding

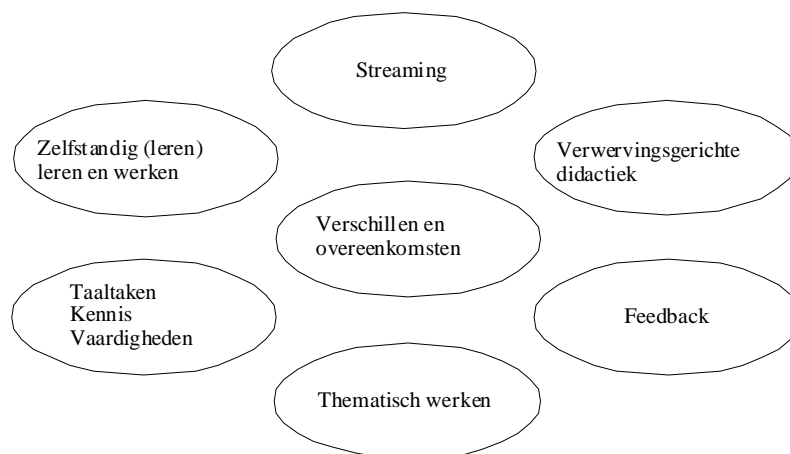
In 1995 heeft de toenmalige Projectgroep Nederlands als tweede taal (projectgroep NT2) de opdracht gegeven tot de ontwikkeling van een zogenaamde geïntegreerde NT1/NT2-methode voor de basisvorming. Deze opdracht is in een landelijk samenwerkingsverband uitgevoerd en vanaf 1998 zijn de verschillende delen van de methode, die inmiddels *Schoolslag* was gaan heten, successievelijk verschenen (Asscheman e.a., 1998 e.v.).

Treffend in de opdracht van de Projectgroep was dat het niet moest gaan om een 'gewone' methode Nederlands, maar uitdrukkelijk om een methode waarin recht zou worden gedaan aan de verschillen in leerbehoeften tussen moedertaalleerders van het Nederlands en allochtone leerlingen. Bovendien moest rekening gehouden worden met de heterogeniteit onder moedertaalsprekers, met taalzwakke en taalsterke leerlingen. In dit artikel zal ik uiteenzetten hoe aan deze opdracht in de uitwerking van de methode vorm is gegeven.

2. Een overzicht

Schoolslag is een thematische, taakgerichte methode. In grote lijnen komt dit erop neer dat de stof voor elk leerjaar is verdeeld over thema's en dat binnen elk thema een bepaalde taalkaak centraal staat, bijvoorbeeld een brief of een creatieve tekst schrijven, een informatieve tekst lezen, een presentatie houden of een interview houden. Leerlingen oefenen zich in de betreffende taak, maar ontwikkelen ook kennis en vaardigheden die ze nodig hebben om de taak adequaat uit te kunnen voeren, bijvoorbeeld een schrijfplan maken, verschillende media kunnen onderscheiden of vraagsoorten herkennen.

Een belangrijk deel van het 'omgaan met verschillen' tussen leerlingen heeft nu z'n beslag gekregen in differentiërende activiteiten rond de taaltaken en de kennis en vaardigheden. Het gaat hier om gemarkeerde, expliciete differentiatie in de traditionele zin van het woord: vormen van extra steun, herhaling en verdieping. Daarnaast speelt *Schoolslag* op een meer impliciete en subtiele manier in op verschillen tussen leerlingen. Figuur 1 geeft een overzicht van de elementen van de methode waarin op enigerlei wijze differentiatie is verwerkt. In de loop van dit artikel zal elk van de elementen worden toegelicht.



Figuur 1: El

issen leerlingen

3. Verschillen en overeenkomsten

De centrale ballon in Figuur 1 geeft een principieel uitgangspunt weer van *Schoolslag*. We (het ontwikkelteam) wilden weliswaar recht doen aan verschillen tussen leerlingen, maar we wilden tegelijkertijd de ontmoeting tussen leerlingen ✍ en dan vooral die tussen autochtone en allochtone leerlingen ✍ bevorderen door hen ook de overeenkomsten te laten ontdekken. Dit laatste is met name uitgewerkt in de keuze en behandeling van de thema's en in het stimuleren van samenwerkend leren.

4. 'Streaming'

De meest fundamentele vorm van omgaan met verschillen, ofwel differentiatie, is die van de 'streaming' in verschillende delen voor verschillende typen van voortgezet onderwijs. Dit was een moeilijke beslissing, omdat *Schoolslag* daarmee tegen de geest van de basisvorming in zou druisen. Toch hebben we hiertoe moeten besluiten omwille van de aansluiting bij de praktijk. In dit opzicht was 'het leven sterker dan de leer', zoals een schooldirecteur het dilemma verwoordt in een artikel in *De Volkskrant* (14 november 2000). Dit artikel bericht over een massaal pleidooi van rectoren voor de splitsing van de basisvorming in een variant voor havo/vwo en een variant voor het vmbo. Hoewel daarmee het ideaal van de basisvorming ('de leer') voor een belangrijk deel aan de kant wordt gezet, meent het merendeel van de rectoren dat binnen het basisvormingsmodel onvoldoende recht kan worden gedaan aan verschillen tussen leerlingen in beginniveau en leerbehoeften ('het leven'). Voor *Schoolslag* heeft dit geresulteerd in een methode-opbouw zoals die in Figuur 2 is weergegeven.

Leerjaar 4			
	vmbo		
Leerjaar 3			h / v
Leerjaar 2	vmbo	m / h	h / v
Leerjaar 1	vmbo	m / h / v	

Figuur 2: Overzicht van de delen van *Schoolslag*

De belangrijkste verschillen tussen de delen doen zich voor in de moeilijkheidsgraad van de teksten en van de instructie en in de hoeveelheid stof per eenheid (thema). Verder gaan de leerboeken voor vmbo en mavo/havo in leerjaar 1 en 2 vergezeld van een werkmap waarin leerlingen extra ondersteuning krijgen bij de opdrachten. Een ander verschil betreft de themakeuze in leerjaar 3 (en 4 voor het vmbo). Voor het vmbo is die ten dele gebaseerd op de vier sectoren (techniek, zorg & welzijn, economie en landbouw).

5. Een verwervingsgerichte didactiek

Schoolslag heeft een verwervingsgerichte didactiek, wat impliceert dat de benadering sterk procesgericht is. In de eerste plaats gaat de aandacht uit naar het leren uitvoeren van een taalkaak en pas in de tweede plaats naar het product zelf (de brief, het gesprek, de presentatie ...). Juist met het oog op taalzwakke leerlingen is een procesgerichte benadering noodzakelijk. Zolang je niet weet hoe je goede aantekeningen kunt maken, leer je weinig van een repeterende en niet-reflecterende opdracht tot het maken van aantekeningen. In *Schoolslag* is deze proces- en verwervingsgerichte benadering onder meer geconcretiseerd in het zogenaamde 'VUT-model' waarin elke taalkaak in drie stappen wordt uitgewerkt: voorbereiden, uitvoeren en terugkijken. Ook hierbinnen wordt overigens weer rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen. Waar relevant worden alternatieve processen geschetst, uit welke iedere leerling vervolgens de variant kiest die het beste bij hem of haar past. Dit doet zich bijvoorbeeld voor bij complexere schrijftaken, waar een leerling kan kiezen voor een uitgebreide voorbereiding en een korte revisie of een korte voorbereiding en een meer intensieve revisie.

Leerlingen verschillen ook in de mate waarin ze deelvaardigheden beheersen. Om daaraan tegemoet te komen besteedt *Schoolslag* onder meer veel aandacht aan woordenschatverwerving en aan het leren hanteren van (verschillende exponenten van) taalfuncties. Een voorbeeld van de wijze waarop leerlingen informatie krijgen over gevarieerde wijzen van jezelf uitdrukken, staat in Figuur 3.

Figuur 3: Taalfuncties in Schoolslag

Aan het begin van de methode worden de te leren woorden voor de leerlingen geselecteerd en moeten ze gebruik maken van een of meer uitingvormen van de relevante taalfuncties. Om recht te doen aan de verschillen tussen leerlingen, worden de taalfuncties in de loop der thema's echter optioneel en bepaalt iedere leerling zelf welke woorden hij moeilijk vindt. Daarnaast kunnen leerlingen afhankelijk van hun persoonlijke leerbehoefte gebruik maken van *Naslag*, het grammaticaboek bij *Schoolslag*. In de inleiding van *Naslag* staat een 'stroomschema' met behulp waarvan ze een passende zoekstrategie kunnen kiezen voor hun specifieke vraag.

Natuurlijk zijn taaltaken en kennis en vaardigheden voor een belangrijk deel ontleend aan de eigenstandige doelen van het vak Nederlands, zoals vastgelegd in bijvoorbeeld de domeinen D (Fictie) en E (Taal en cultuur) van de kerndoelen voor de basisvorming. Vanwege de moeite die met name taalzwakke leerlingen hebben met de talige eisen die in zaakvakken aan hen worden gesteld, trainen leerlingen zich echter ook uitvoerig in de instrumentele functie van het Nederlands. Daartoe is een aanzienlijk deel van de taaltaken in de methode typisch 'schools', zoals vragen beantwoorden, informatie opzoeken, een onderzoek doen en een schoolboektekst lezen. Ter bevordering van de transfer zijn in *Schoolslag* veel teksten uit zaakvakmethoden verwerkt en worden leerlingen geregeld expliciet gewezen op het belang om dat wat ze leren bij Nederlands te gebruiken en toe te passen bij de andere vakken.

6. Thematisch werken

Zoals eerder is opgemerkt, is *Schoolslag* een thematische methode. Voorbeelden van thema's zijn: 'Ontdekken en onderzoeken', 'Waarheid en leugen', 'Het toneel op'. Elk thema vangt aan met een 'thema-collage', dat als uitgangspunt dient voor een klassengesprek over het thema. Dit gesprek is bedoeld als oriëntatie op het thema, maar dient ook om verschillen en overeenkomsten tussen leerlingen in bijvoorbeeld voorkennis, ervaringen en standpunten te ontdekken en te bespreken.

Ook in de inhoudelijke uitwerking van de thema's is rekening gehouden met verschillen in voorkennis en ervaringen tussen leerlingen en is geprobeerd om inhouden niet als vanzelfsprekend te presenteren. Enerzijds gebeurt dit op een inmiddels meer conventionele wijze, door bijvoorbeeld in het thema 'Feesten' teksten over

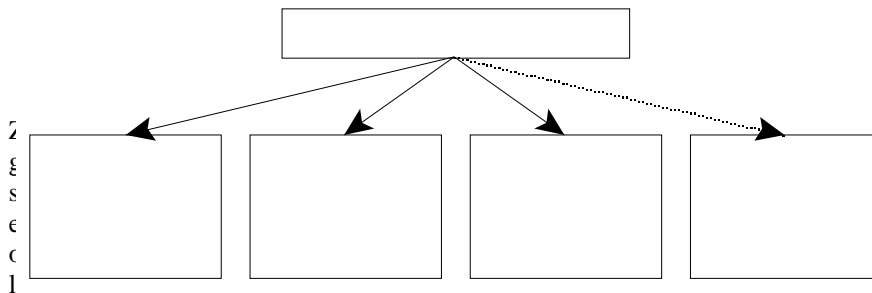
feesten uit verschillende culturen op te nemen. Anderzijds gebeurt het subtieler, bijvoorbeeld door in het thema 'Los het conflict op!' de vraag te stellen naar eventuele conflicten die kunnen voortkomen uit het hebben van twee nationaliteiten, of door het thema over toekomstdromen te introduceren met voorbeelden van zeer uiteenlopende dromen (een recalcitrante levensloop, bergbeklimmen, reizen, trouwen, beroemd worden ...).

7. Zelfstandig (leren) leren en werken

In *Schoolslag* is een leerlijn zelfstandig leren en werken uitgezet. Hierin leren leerlingen om keuzen te maken op basis van hun eigen leerdoelen, opdat ze een leertraject kunnen volgen dat daarop is toegesneden. Om die keuzen te kunnen maken, moeten ze zich een beeld kunnen vormen van hun eigen leerproces en vaardigheden. Dit wordt bevorderd door hen daarop te laten reflecteren en om op basis daarvan oefeningen te selecteren of om te focussen op een specifiek aspect in een taak. Om dit te bevorderen neemt door de methode heen de mate van uniforme sturing af. Zo worden leerlingen aanvankelijk sterk ondersteund door de drie fasen rond een taak gelooft. Naarmate de methode vordert, krijgen ze meer vrijheid in de mate van zorg die ze aan elke fase willen besteden, afhankelijk van hun persoonlijke leerdoelen. Deze persoonlijke leerdoelen worden in kaart gebracht met behulp van een 'logboek' waarin ze inventariseren wat bij een taak goed en minder goed ging.

Een ander voorbeeld van hoe door leerlingen keuzen te geven recht gedaan kan worden aan verschillen, is gelegen in de veranderende functie van de 'leertips'. In elk thema en door alle leerjaren heen zijn in kaders leerstrategieën opgenomen. Een leertip die voor het eerst wordt gegeven, moeten leerlingen uitproberen om kennis te maken met de betreffende strategie. Bij een herhaling van de leertip maken ze er alleen gebruik van wanneer die tip hun eigen leerproces ten goede komt. Een voorbeeld van zo'n leertip staat in Figuur 4.

Figuur 4: Leertip in Schoolslag



docenten tegelijkertijd de rken is bovendien een lijn om ervaringen, meningen om te leren samenwerken tvoeriger toelichting op de



8. Feedback

Feedback geeft een leerling gerichte informatie over de kwaliteit van wat hij doet en van hoe hij het doet en leidt daarmee tot inzicht in wat hij eventueel kan verbeteren. Feedback heeft een leerling dus nodig om vanuit zijn persoonlijke vaardigheids- en kennisniveau verder te kunnen komen. Traditioneel wordt informatie over dat niveau verschaft door proefwerken en toetsen. In *Schoolslag* is dit instrumentarium aanzienlijk uitgebreid en wordt de informatie niet alleen door de docent verzameld en van feedback voorzien, maar ook door medeleerlingen en de leerling zelf. Voorbeelden hiervan zijn:

- de terugkijkfase in het VUT-model; door in een 'logboek' te reflecteren op de kwaliteit van het product dat ze afgeleverd hebben en het proces waarlangs dat gebeurd is, krijgen de leerlingen een beeld van waar versterking nodig is;
- groepsopdrachten waarin leerlingen het eindproduct en ieders bijdrage evalueren;
- observatie- en beoordelingsformulieren voor zowel de docent als medeleerlingen op basis waarvan zowel mondelinge als schriftelijke taken beoordeeld kunnen worden;
- toetsen.

Een uitvoeriger beschouwing van de waarde van feedback en van de verschillende uitwerkingen ervan in *Schoolslag* is te vinden in Bienfait & Meestringa (1999).

9. Differentiatie in taaltaken, kennis en vaardigheden

Naast alle bovengenoemde minder expliciete differentiatie biedt elk thema een duidelijk gemarkeerde vorm van differentiatie in de vorm van herhaling en verdieping van de centrale taalkaak in dat thema en de daarvoor noodzakelijke kennis en vaardigheden. Het differentiatie-model verschilt per leerjaar, omdat leerlingen  zoals eerder toegelicht  steeds meer verantwoordelijkheid krijgen in het bepalen van datgene waar ze extra steun bij nodig hebben. Ik licht hieronder per leerjaar het gekozen model toe.

Leerjaar 1

In het eerste leerjaar werken de leerlingen in de loop van een thema aan kennis en vaardigheden die ten grondslag liggen aan de taalkaak die centraal staat, en passen deze vervolgens toe in de eerste uitvoering van de betreffende taalkaak (samen is dit de kernstof van het thema). Aan het einde van het thema voeren ze de taalkaak voor de tweede keer uit, nu veelal gedifferentieerd naar drie niveau's: herhaling met extra uitleg en oefening (A), herhaling (B) of verdieping (C). De keuze wordt bepaald door de reflectie in het logboek op de kerntaalkaak en wordt samen met de docent gemaakt. Een enkele keer wordt gekozen op basis van interesse. Een schematische weergave van dit model staat in Figuur 5.

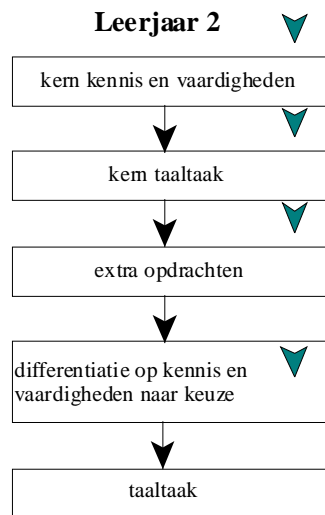
Figuur 5: Differentiatiemodel in leerjaar 1

Thema 4 in leerjaar 1 gaat over feesten. De centrale taaktaak is 'Een informatietekst lezen'. Leerlingen leren in de kernstof onder meer wat ze kunnen doen als ze een moeilijk woord tegenkomen in zo'n tekst en hoe ze zich op het lezen kunnen voorbereiden. In de differentiatieles wordt in de A-variant de woordaanpak nogmaals uitgelegd en geoefend. Bij de voorbereiding op de tekst krijgen leerlingen extra steun in de vorm van keuzemogelijkheden. In de B-variant vervalt de uitleg en de extra steun. In de C-variant moeten leerlingen zelf aangeven op welke wijze ze de betekenis van een moeilijk woord hebben achterhaald en is bovendien de informatieve tekst complexer.

Leerjaar 2

Een thema in het tweede leerjaar begint zoals in het eerste leerjaar. Nu zijn na de kernstof extra opdrachten opgenomen voor tempodifferentiatie. Leerlingen voeren steeds meer opdrachten achtereenvolgend uit, waardoor tempoverschillen kunnen optreden.

Vervolgens bepalen leerlingen met welke kennis en vaardigheden ze nog moeite hebben. Ook nu gebeurt dat op basis van een eigen inschatting, gevolgd door een controle van de docent. Ten slotte wordt de taaktaak nog een keer op een voor iedere leerling gelijk niveau uitgevoerd. Dit model is schematisch weergegeven in Figuur 6.

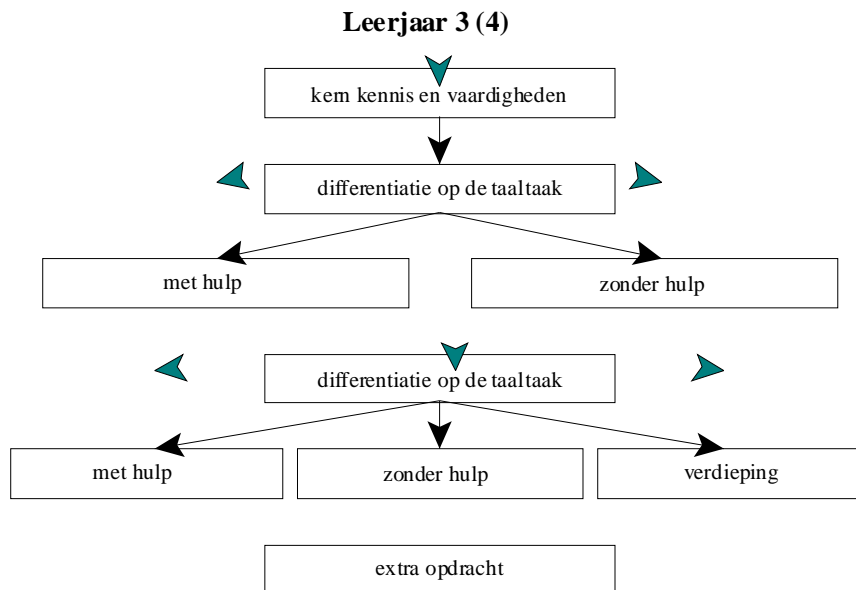


Figuur 6: Diff

In thema 8 van leerjaar 2 schrijven de leerlingen een ‘ingezonden’ brief. De kladversie wordt door een medeleerling beoordeeld op de inhoud, de opbouw, het taalgebruik en de vorm (spelling, grammatica en interpunctie). Mede op basis van deze ‘peerbeoordeling’ kiest iedere leerling voor differentiatiestof. In dit thema kan een leerling dan kiezen voor extra oefening in elk van de gebieden waarop de beoordeling was gericht.

Leerjaar 3

Elk thema in leerjaar 3(4) begint met een overzicht van de leerdoelen die voor het betreffende thema gelden. Leerlingen voeren in een thema twee keer dezelfde taalzaak uit. De eerste keer kunnen ze kiezen voor extra steun (extra uitleg en/of oefeningen) bij doelen die al eerder aan bod zijn geweest. Bij de tweede uitvoering krijgen ze dezelfde mogelijkheid, maar nu met betrekking tot de kennis en vaardigheden die de nieuwe leerdoelen vormen in het betreffende thema. Nu aangevuld met de mogelijkheid om de taalzaak op een hoger niveau uit te voeren. Net als in leerjaar 2 is er ter afsluiting een extra opdracht om verschillen in tempo op te vangen. Dit model staat in schema in Figuur 7.



10. Tot slot

Bij de ontwikkeling van *Schoolslag* hebben we op allerlei manieren recht proberen te doen aan mogelijke verschillen tussen leerlingen, primair door tegemoet te komen aan verschillen in taalleerbehoeften en dus door verschillende trajecten naar dezelfde kerndoelen mogelijk te maken. Door het functionele karakter, de vele stimuli tot interactie tussen leerlingen, de ruime aandacht voor woordenschatverwerving en taalleerstrategieën, de expliciete aandacht voor schoolse taalvaardigheid en de transfer naar zaakvakken, de differentiatiemogelijkheden en de keuzen voor eigen routes is in onze ogen *Schoolslag* een methode geworden die aansluit bij zowel taalzwakke als taalsterke leerlingen. Een methode, die leerlingen serieus neemt als taalleerder en die hen helpt om te vertrouwen op hun beschikbare kennis en vaardigheden en in hun mogelijkheden om die uit te breiden en te verdiepen.

Noot

Met dank aan Marijke Asscheman (Atlas Onderwijs Adviesgroep), Moniek Sanders (Atlas Onderwijs Adviesgroep en Dirkje Ebbens (SLO) voor hun medewerking aan dit artikel. De volgende instellingen hebben meegewerkt aan de ontwikkeling van *Schoolslag*: Atlas Onderwijs Adviesgroep, Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc) en Het Projectbureau.

Bibliografie

- Asscheman, M., N. Bienfait e.a. (1998 e.v.). *Schoolslag. Nederlands voor de basisvorming*. Tekstboek 1 vmbo, mavo/havo/vwo. Werkmap 1 vmbo, mvo/havo/vwo. Video 1. Docentenhandleiding 1 vmbo, mavo/havo/vwo. Tekstboek 2 vmbo, mavo/havo, havo/vwo. Werkmap 2 vmbo, mvo/havo, havo/vwo. Video 2. Docentenhandleiding 1 vmbo, mavo/havo, havo/vwo. Tekstboek 3/4 vmbo. Tekstboek 3 havo/vwo. Werkmap 3/4 vmbo. Werkmap 3 havo/vwo. Video 3/4 vmbo. Video 3 havo/vwo. Docentenhandleiding 3/4 vmbo. Docentenhandleiding 3 havo/vwo.
- Asscheman, M., M. Kamp & M. Sanders (1999). Twee weten meer dan één. Het belang van samenwerkend leren. In: R. Rymenans & H. de Jonghe (red.), *Het schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie*. Beigum: Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands, 15-21.
- Bienfait, N. & T. Meestringa (1999). Luister naar jezelf en kijk naar een ander. Feedback op taaltaken in o.a. Schoolslag. In: R. Rymenans & H. de Jonge (red.), *Het schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie*. Beigum: Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands, 24-33.

Werken aan taalvaardigheid met *Klimop* en *Tatami*

1. Inleiding

In deze bijdrage wordt beschreven hoe binnen de geïntegreerde methoden ‘Klimop’ en ‘Tatami’ met heterogeniteit wordt omgegaan. Deze methoden zijn bestemd voor de eerste graad van het voortgezet onderwijs (i.e. basisvorming – eerste twee jaar van het voortgezet onderwijs) en de tweede graad van het voortgezet onderwijs (i.e. het derde en vierde jaar van het voortgezet onderwijs). De methoden werden ontwikkeld aan het Vlaamse Steunpunt Nederlands als Tweede Taal (KULeuven). Zij worden in Vlaanderen ingezet binnen de context van het Onderwijsvoorrangsbeleid voor allochtonen. Chronologisch gesproken is Klimop de voorganger van Tatami: Klimop werd reeds in het begin van de jaren negentig ontwikkeld en is inmiddels aan herwerking toe (in de zgn. Sesam-reeks), terwijl Tatami in de tweede helft van de jaren negentig werd ontwikkeld.

2. Doelgroep en doelen

Om met succes te kunnen deelnemen aan het onderwijs moet je over heel wat vaardigheden beschikken. Voor een groot aantal leerlingen zijn die vaardigheden onvoldoende ontwikkeld als ze op de middelbare school aanbellen. Ze hebben moeite om de *taal* te begrijpen die leerkrachten of schoolboeken gebruiken bij het overdragen van vakkennis en het bijbrengen van vakvaardigheden. Dit heeft te maken met het feit dat leerboodschappen doorgaans refereren aan dingen die niet aanwezig zijn wanneer erover wordt gepraat of die abstract van aard zijn: ze hebben een gedecontextualiseerd karakter. Verder hebben leerlingen ook vaak problemen met de *verwerking* van de informatie; zo is voor hen de status van de informatie-elementen vaak niet duidelijk (*zijn al de geleverde gegevens even belangrijk of moeten bepaalde elementen geselecteerd worden, en welke staan dan voorop in de rij?*) of de samenhang in een tekst, met name wanneer die niet door middel van signaalwoorden is uitgedrukt.

Taal- en verwerkingsvaardigheid zijn erg bepalend voor de schoolloopbaan en daardoor voor het verdere leven. In onze rol van OVB¹-ondersteuners vonden we het belangrijk de leerkrachten Nederlands van materiaal te voorzien om binnen hun vak de genoemde ‘schoolse’ vaardigheden, die inmiddels in de Vlaamse eindtermen een belangrijke plaats innemen, daadwerkelijk op te bouwen. Wil onderwijs zijn emancipatorische functie waarmaken, dan moet het alvast de vaardigheden ontwikkelen die het van de leerlingen vereist.

Het ontwikkelde materiaal is bestemd voor klassen waarin de leerkracht tekorten aan schoolse (taal)vaardigheid ervaart. Om die nood objectief te kunnen vaststellen, is voor de eerste graad een toets² beschikbaar waarmee zowel de mate van achterstand bij leerlingen individueel als in de klasgroep als geheel kan worden opgespoord. Een soortgelijke toets wordt ook voor de tweede graad uitgewerkt.

Bij de toetsing noch bij de werking in klassen met een tekort aan taalvaardigheid worden T1- en T2-leerders uit elkaar gehaald of worden op enige andere basis leerlingen apart genomen. Daarvoor zijn een aantal goede redenen. Onderzoek wijst op de steeds maar groeiende kloof die ontstaat tussen T1- en T2-leerders en tussen sterke en zwakke leerlingen wanneer ze gescheiden worden. Aparte lessen Nederlands en differentiatievormen met verschillend aanbod voor laag- en voor hoogtaalvaardigen blijkt achterstandsbevestigend te zijn (zie o.m. Westerbeek, 1999). Een op het Steunpunt NT2 uitgevoerd onderzoek (Van den Branden, 1995) bracht daarenboven aan het licht dat in heterogeen samengestelde groepen, waarbij hoog- en laagtaalvaardige leerlingen samen aan het werk worden gezet, een groter leerrendement optreedt dan in homogeen samengestelde groepen, zelfs wanneer het groepen sterke leerlingen betreft. De resultaten van dit onderzoek hebben meteen aanleiding gegeven tot een nieuwe invulling van het concept differentiatie in onze aanpak: doordat hoogtaalvaardige leerlingen toelichting geven, uitleggen en verduidelijken aan de laagtaalvaardigen, beoefenen ze bijkomende vaardigheden, die in eerste instantie niet als doelen van de oorspronkelijke taak werden vooropgesteld. Er wordt van hen namelijk meer actie vereist op het productieve vlak; daarenboven leidt een uitleggende rol tot een diepgaander doorgronden van de informatie die in de taak wordt geleverd en tot de noodzaak accuraat en toegankelijk te formuleren ten behoeve van de zwakkere partner. Zo komen we terecht bij een natuurlijke vorm van differentiatie, die niet alleen meer rendeert (en politiek correcter is), maar ook veel organisatorisch hoofdbreken overbodig maakt. Doordat op deze manier leerlinggroepen ontstaan die in etnisch en socio-cultureel opzicht zeer heterogeen zijn, moet je als materiaalontwikkelaar doorgedreven inspanningen leveren om thema’s, teksten en taken te ontwerpen die voor alle leerlingen, ongeacht hun afkomst of vaardigheid, geschikt zijn.

3. Leerpsychologische achtergronden: ‘actief leren’ en kennis construeren

Veel taalonderwijs bestaat in essentie uit het aanbieden van informatie over het taalsysteem. De verschillende elementen die de taal uitmaken (woorden, zinsbouwregels, tekstopbouwregels) worden één voor één voor het voetlicht gebracht. Het onderliggende idee is dat de kennis van onderdelen van het taalsysteem automatisch wordt omgezet in vaardigheid wanneer de taalleerders communiceren in het werkelijke leven. Dat lukt ook in een aantal gevallen, met name bij gemotiveerde, ervaren leerders. Bij minder gemotiveerde en onervaren taalleerders blijkt dergelijk (in essentie deductief) taalonderwijs echter minder vruchten af te werpen. Bij hen gebeurt de transfer van kennis naar vaardigheid in onvoldoende mate.

Binnen het OVB-kader hebben we dan ook geopteerd voor een niet-deductieve aanpak en we hebben hierbij de spontane taalverwerving als model genomen. In natuurlijke taalverwervingssituaties leer je taal door ermee te handelen in de wereld, d.i. door dingen te doen waarbij taal begrijpen of produceren onontbeerlijk of ‘de moeite waard’ is. De aandacht van de taalleerder is op dat moment gericht op de uit te voeren handelingen, en niet zozeer op de taal die daarbij wordt gebruikt. Onbewust pikt hij er de voor hem relevante taal echter wel bij op.

Ook in de klas is het best mogelijk leerders in situaties te brengen waarin communicatie via taal nodig is om een bepaald doel te kunnen bereiken. Het geheel van talige handelingen dat het bereiken van dit doel vereist, noemen we *taak* en de didactische aanpak die op basis van taken vorm krijgt *taakgericht*. Taken kunnen verschillende vormen aannemen. Hun gemeenschappelijk kenmerk in het voor het secundair onderwijs ontwikkelde materiaal is dat de leerder tegenover een (mondeling of geschreven) tekst wordt geplaatst waaruit hij bepaalde informatie moet halen. Met die informatie moet hij wat ‘gaan doen’: ze omzetten in materiële handelingen of er een talige reactie op leveren in mondelinge of schriftelijke vorm. Verschillende vaardigheden worden dus geïntegreerd beoefend. Door dergelijke taken uit te voeren, gaat de leerder zelf actief hypothesen construeren over:

- het systeem dat aan de basis ligt van de taal waaraan hij is blootgesteld en over de wijze waarop hij ze moet gebruiken om te communiceren;
- de handelingen die hij moet stellen om aangeleverde informatie in functie van het gestelde doel te verwerken of om zelf informatie op de geschikte manier te verwoorden.

Deze systematisering kan in de klas desgewenst tot voorwerp van bewuste reflectie (‘beschouwing’) worden gemaakt, om ze bij te sturen en te verfijnen of om ze op een hoger niveau van abstractie te brengen. Dit kijken naar het taalsysteem zit dus aan het eind van de rit en niet aan het beginpunt ervan. Een taakgerichte aanpak is met andere woorden in essentie inductief.

4. Kennisconstructie en het ‘kloofprincipe’

Om kennis te construeren is het van wezenlijk belang dat je te maken krijgt met iets dat je nog niet weet of kunt. Wil een taak renderen en leiden tot kennisconstructie, dan moet er dus een kloof zitten tussen de vaardigheid die de taak vereist en de vaardigheid waarover je op dat moment al beschikt. Een taak die precies op het niveau van de leerder zit, zal in bepaalde contexten allicht een functie hebben (bijv. het automatiseren van een bepaalde raadstrategie), maar rechtstreeks leereffect op het talig-cognitieve vlak valt er niet van te verwachten. Taken zijn dus pas renderend als de leerder voldoende ‘moeilijkheid’ moet overwinnen om ze te kunnen uitvoeren en daartoe nuttige strategieën kan ontwikkelen. De factoren die deze ‘moeilijkheid’ bepalen zijn van inhoudelijk-talige en/of van cognitieve aard.

Inhoudelijk-talige kloven

Van zodra je teksten aanlevert die voor leerlingen ongekende informatie bevatten en waaraan nieuwe taal te pas komt, kan er geleerd worden. Een materiaalmaker die de ontwikkeling van de schoolse vaardigheden beoogt, moet er echter wel voor zorgen dat hij teksten kiest met een ‘schoolse’ karakter wat inhoud en taalgebruik betreft. We bedoelen hiermee niet dat in het vak Nederlands schoolvakteksten moeten worden gebruikt; dit zou grote knauwen kunnen geven in de motivatie van de leerlingen. Wel geschikt zijn bijvoorbeeld teksten die de werelden die in de schoolvakken worden behandeld, tastbaar en levend maken. Doordat ze de leerlingen noodzakelijke (zij het indirecte) ervaringen bieden, zijn ze een goede opstap voor een wetenschappelijk getinte benadering van die werelden en naar het hogere niveau van abstractie dat daarbij wordt gehanteerd. In de samenleving van vandaag kan je je daarbij niet beperken tot een initiatie in de (fysische, sociale, culturele en mentale) wereld van de Westerse samenleving: andere culturen en hun kijk op de wereld krijgen in het tekstaanbod eveneens een plaats. Met de inhoudelijke nieuwigheid gaat automatisch de nodige talige nieuwigheid gepaard: nieuwe woorden, nieuwe vormen, en naarmate de onderwerpen abstracter worden en de teksten overschouwend of beschouwend, ook nieuwe verbanden, zinsstructuren en tekstpatronen.

Cognitieve kloven

De informatie die je wordt geleverd in een tekst moet je steeds op een of andere manier verwerken. De verwerking die in schoolse situaties wordt vereist, is meestal cognitief veeleisend: je moet bepaalde elementen selecteren of herordenen, je moet het hele informatie-aanbod samenvatten, of aangeleverde informatie vergelijken met deze die een andere bron je al had geleverd, en zo meer. Vaak is het ook nodig dat je de hele tekst in al zijn finesses begrijpt. Taken waarmee de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid wordt beoogd, zullen dan ook geregeld deze veeleisende vormen van verwerking moeten impliceren.

Aan het eind van het leertraject zullen leerlingen in staat moeten zijn om te gaan met boodschappen waarin de te overbruggen kloof op beide vernoemde fronten aanzienlijk is. Maar op de weg naar die eindmeet is het mogelijk deze beïnvloedende factoren bij de taakconstructie heel gericht te manipuleren (zie verder paragraaf 6.2).

5. Kloven en hoe ze kunnen worden overbrugd

Wil je een taak rendabel maken voor álle leerlingen, dan komen zwakke leerlingen voor een kloof te staan die heel grote afmetingen aanneemt en die de taak in haar geheel voor hen erg veeleisend maakt. Een aanpak waarbij de leerder zelf kennis construeert, staat of valt met de bereidheid van die leerder om 'in de taak te stappen' en eruit te halen wat er voor hem aan vaardigheid en kennis te halen valt. Om deze bereidheid te doen ontstaan en levend te houden bij zwakke leerlingen moeten taken aan bepaalde kwalitatieve eisen voldoen. De belangrijkste eis ligt heel erg voor de hand: van taken moet een grote motiverende kracht uitgaan. Als mensen voldoende belangstelling hebben voor iets, zijn de kloven die ze kunnen overbruggen erg groot. Leerlingen worden gemotiveerd naarmate

- de teksten op basis waarvan de taak moet worden uitgevoerd de leerlingen inhoudelijk aanspreken omdat ze spectaculair zijn of over ongewone, spannende dingen vertellen; typisch schoolse teksten over de spijsvertering of over losse en vaste gesteenten, die natuurlijk wel het soort taalgebruik bevatten dat de leerlingen dienen te verwerven, komen in die optiek niet zo onmiddellijk in aanmerking, tenzij ze in een aantrekkelijk kader worden aangebracht of vanuit voorgaande activiteiten de nieuwsgierigheid van de leerlingen is gewekt;
- het lezen (of beluisteren) van informatie wordt ingebed in een lees/luisteropdracht die het lezen/luisteren functioneel maakt. Het gaat niet om lezen tout court; leerlingen lezen ook niet om nadien de obligate controlerende inhoudsvragen te kunnen beantwoorden, de tekst samen te vatten of te beoordelen, er de onderdelen of de kenmerken van bloot te leggen: ze lezen om iets te kunnen doen of maken of om een bepaald probleem op te lossen. Deze functionaliteit is op zich een motivatie-verhogende factor: een taak is minder bedreigend als je van meet af aan beseft, door de aard van de opdracht, dat niet alle informatie verwerkt/begrepen moet worden. Is de opdracht op zich (het probleem dat erin wordt gesteld, het voorwerp dat moet worden gemaakt, enz.) aantrekkelijk en uitdagend, dan is het luisteren/lezen niet alleen functioneel, maar dan is de tekst ook een onontbeerlijk instrument om aan een intrinsieke *behoefte* te voldoen. Hierbij dient nog opgemerkt dat het functionele karakter van de luister- en leesactiviteiten niet alleen belangrijk is met het oog op motivatie, het is de leesopdracht die het verwerkingsniveau bepaalt en de leerders gaandeweg de noodzaak tot verschillende leeswijzen aan den lijve doet ondervinden, zonder dat er veel theoretische uitleg hoeft te worden aan vastgeknoopt;
- de taken op zich als functioneel worden ervaren, doordat ze duidelijk herkenbaar aansluiten bij soorten taken die de leerlingen in het werkelijke leven, tijdens de schoolloopbaan of in hun beroepsleven, (zullen) moeten uitvoeren. In de meer recente thema's³ hebben we het functionaliteitsaspect sterk benadrukt. Door het thema bovendien op te zetten als een project waarbij elke taak in functie staat van een overkoepelend eindproduct, wordt dit aspect nog breder uitgezet (zie verder in: '... naar een strakkere bedding').

6. Een griezelige voorstelling

6.1. De taak

Een concrete taak, afkomstig uit de Klimopreeks (die in de eerste helft van de jaren negentig binnen het OVB in gebruik werd genomen), zal een en ander van wat hierboven is gesteld kunnen verduidelijken. Het eerste deel van de tekst (en eventueel ook de opdracht) wordt door de leerkracht voorgelezen; deel 2 moeten de leerlingen zelf lezen.

Een griezelige voorstelling (1)

Bij het vallen van de avond roept een fakir de mensen op naar zijn voorstelling te komen kijken. Gezeten onder een cirkel van lantaarns, ziet het publiek hoe de fakir een stuk touw uit een rieten mand pakt en dit in de lucht opgooit. Hij herhaalt deze handeling een paar keer om te laten zien dat het een gewoon touw is. Als hij het touw opnieuw opgooit, stijgt het plots op wonderbaarlijke wijze verder omhoog, totdat de top in het donker verdwijnt. Vervolgens klimt een assistent van de fakir, een tener kind van jonge leeftijd, het touw in en lijkt in de lucht te verdwijnen. De fakir beveelt hem terug naar beneden te komen, maar de jongen weigert op een brutale manier. Woedend pakt de fakir een gevaarlijk uitzierend mes, klemt dit tussen zijn tanden en klimt de jongen achterna. Als ook hij uit het gezicht is verdwenen, klinken er een paar afschuwelijke kreten en vallen de aan stukken gescheurde benen van de jongen op de grond, gevolgd door zijn bebloede lichaam en hoofd. De fakir komt snel naar beneden en voegt zich bij zijn andere assistenten, die treurend rond de overblijfselen van de jongen staan en deze vervolgens in een mand stoppen. Als de klaagzang op zijn hoogst is, springt de jongen plotseling uit de mand te voorschijn, levend en wel.

Opdracht

Wat zit hierachter? Hoe is dit ‘mirakel’ volgens jou uit te leggen? Hieronder vind je een aantal verklaringen. Welke daarvan is volgens jou de juiste?

- De fakir heeft buitengewone macht: hij overwint de zwaartekracht en kan een dode terug tot leven wekken.
- De fakir is in feite een buitengewoon goede hypnotiseur: door hypnose doet hij het publiek geloven dat er dingen gebeuren die in werkelijkheid helemaal niet gebeuren.
- De fakir is een bedrieger.

Als je je keuze hebt aangekruist, ga dan even na of je buur hetzelfde antwoord heeft gekozen of een ander. Wie heeft gelijk en wie ongelijk? Controleer dat door onderstaande tekst te lezen.

Een griezelige voorstelling (2)

De Amerikaanse journalist en schrijver van reisverhalen John Keel kreeg van een oude fakir de hele uitleg te horen. Het bleek dat hier sprake is van een vrij eenvoudige truc, maar waarvoor wel een heel ingewikkelde uitrusting noodzakelijk is. Een dun koord van zwart, gevlochten haar wordt dwars over een vallei gespannen, zo’n vijftien meter boven de grond. Het touw (dat we voor de duidelijkheid touw B⁴ zullen noemen) is tegen de donkere hemel en de heuvels niet te zien. Over het touw wordt een nog dunner touw (touw C) gegooid dat, buiten het zicht van het publiek, door een assistent wordt vastgehouden. Aan het andere eind van het touw is een smalle haak bevestigd. Het uiteinde met de haak hangt dicht bij de plaats waar de fakir zich gedurende de voorstelling bevindt. Het touw dat de fakir voor de ogen van het publiek gebruikt noemen we touw A. Terwijl de fakir met zijn gepraat de aandacht van het publiek afleidt, maakt hij eerst een aantal ‘proefworpen’ met touw A.

Zonder dat het publiek het beseft, slaat hij de haak in het daartoe bestemde gat van een kleine, maar zware houten bal die aan het einde van touw A vastzit. Vervolgens werpt hij touw A zo hoog mogelijk in de richting van de horizontale koord (B). Tegelijkertijd trekt de verborgen assistent aan koord C, totdat de houten bal klem zit achter touw B en touw A recht naar beneden hangt.

Daarna klimt de jongen het touw in. Als hij boven is, haalt hij nog een andere haak uit zijn zak en maakt daarmee de bal stevig vast aan touw B. Dan kan de fakir ook het touw opklimmen. De sfeer is erg gespannen. Verblind door de lantaarns wacht het publiek het vervolg van de gebeurtenissen af. De fakir haalt de afgesneden ledematen en romp onder zijn wijde kleren vandaan. Ze zijn van een dode aap die dezelfde kleren draagt als de jongen. Het bloed is rode verf en het hoofd is een houten model met een tulband. De jongen steekt zijn armen en benen in een soort van harnas onder de kleren van de fakir en wordt ongezien het touw afgedragen. Eenmaal terug op de grond, als de fakir en zijn assistenten aan het jammeren zijn, kruipt de jongen ook weer ongezien door het publiek uit het harnas de mand in. Daaruit komt hij dan plots als bij wonder weer te voorschijn.⁵

6.2. Toelichting

De enige manier waarop de leerlingen in deze taak kunnen achterhalen of hun antwoord op de vraag met de werkelijkheid klopt, is de tekst lezen die weergeeft hoe de vork precies in de steel zit. De opdracht roept met

andere woorden een behoefte aan informatie in het leven; doordat hij de benodigde informatie bevat, komt de tekst aan die behoefte tegemoet.

Om de gegeven opdracht te kunnen uitvoeren moeten de leerlingen de informatie uit deel 2 van de tekst verwerken. Dat maakt het lezen functioneel. Hoewel een oppervlakkige blik op het materiaal dit onvoldoende laat vermoeden, komen verschillende deelvaardigheden aan bod: de taken geven aanleiding tot luisteren en lezen; het gesprek in de tweetallen over hun respectieve keuze na deel 1 en het onderlinge overleg over de juistheid van hun keuze leiden natuurlijkerwijze tot luisteren en spreken.

De taak heeft nogal wat motiverende kracht dankzij het spectaculaire karakter van het verhaal. Dat is ook nodig, want aan de tekst hebben de leerlingen een stevige kluit: de portie informatie die ze (zij het slechts oppervlakkig) moeten verwerken is aanzienlijk; de tekst bevat een aantal niet courante woorden en is nogal technisch van aard. Toch is de taak niet onuitvoerbaar omdat de taakstelling niet meer eist dan een globaal begrijpen van de informatie: is het nu een truc of niet? De zaak zou heel anders liggen als bij de tekst bijvoorbeeld de onderstaande opdracht was gegeven.

Opdracht

Wil je weten hoe de touwtruc precies in elkaar zit? Een Amerikaans journalist vertelt het in een van zijn reisverslagen. Lees het verhaal aandachtig en breng de gevraagde aanduidingen aan op de afbeeldingen die je bij de tekst vindt. Als je twijfelt, overleg dan met je buur.

Leerlingen zouden in dat geval op een afbeelding van de touwconstructie de drie touwen moeten benoemen en bij die van de afdalende fakir het antwoord moeten schrijven op vragen als: Wat heeft de fakir op zijn rug? Wat gooit de fakir in werkelijkheid naar beneden? Deze opdracht zou een intensieve verwerking van de inhoud vereisen, waarbij de leerling het zich niet kan veroorloven bepaalde stukken van de boodschap niet te begrijpen of over het hoofd te zien. Voor de doelgroep zijn de hindernissen die in een dergelijke taakstelling moeten worden genomen te omvangrijk en staan ze het leren in de weg.

7. De leerkracht en de kloof

Materiaalmakers kunnen de kwaliteit van hun taken bewaken zo goed ze kunnen, wat ze niet in de hand hebben is de manier waarop de leerkracht met de taken omspringt. Voor het overbruggen van kloven speelt de leerkracht een niet te onderschatten rol. Twee aspecten zijn hierbij relevant: de mate waarin hij een klimaat van veiligheid weet te creëren en de mate waarin hij 'vangnetten' spant voor de leerlingen.

Dit houdt bijvoorbeeld in dat hij de opmerkingen en antwoorden van de leerlingen au sérieux neemt en hen niet voortdurend 'pakt' op hun fouten. Een nog veel fundamenteeler element in de veiligheidskwestie is het volgende: taken mogen dan wel een concreet resultaat vereisen (een product, een oplossing, een antwoord), de absolute correctheid van dat eindresultaat is minder belangrijk dan het zoekproces ernaar; dat signaal moeten de leerlingen constant (hoe impliciet ook) krijgen. Een taak heeft in essentie niet hetzelfde doel als een klassieke 'oefening', waarbij je moet bewijzen dat je een bepaalde oplossingswijze weet toe te passen of bepaalde kennis-elementen kunt produceren. Wat een taak beoogt, is het scheppen van een vruchtbare *leeromgeving* waarbinnen je mag exploreren naar eigen vermogen. Als je daarbij de gepaste oplossing weet te vinden, is dat mooi meegenomen, maar ook in het andere geval is het zonder meer zo dat de taak een leereffect heeft: nieuwe taalelementen worden opgepikt en/of stukjes oplossingsstrategie krijgen vorm. De leerlingen krijgen ruimte om hierbij hun eigen leertempo te volgen en precies dat inzicht of die kennis te verwerven waar ze op dat ogenblik aan toe zijn. Niet alles wat er in een taak aan leerpotentieel voorhanden is moet aan het eind van de taak in kwestie ook effectief verworven zijn; niet alle leerlingen moeten naar aanleiding van eenzelfde taak precies hetzelfde geleerd hebben: dit maakt de aanpak zo geschikt voor heterogene klassen. Wat aan het eind van de taak, in het klassikale nagesprek, dus aan de orde moet komen is niet in de eerste plaats de oplossing, maar wel het oplossingsproces, of liever: alle oplossingsprocessen die door leerlingen gevolgd zijn, inclusief de eventuele verkeerde sporen.

Taakuitvoering hoeft niet noodzakelijk een individuele aangelegenheid te zijn. Als leerlingen in twee- of drietalen mogen samenwerken zijn de kansen op kloofoverbrugging heel wat groter: in de leerling-leerling-interactie die zo ontstaat zijn de remmingen om problemen te signaleren veel beperkter; leeftijdgenoten zijn bovendien vaak beter in staat dan een 'deskundige' ter zake (de leerkracht) om dingen uit te leggen op de gepaste golfengte. Een bijkomend en niet te versmaden voordeel van dit eerste vangnet is de natuurlijke vorm van differentiatie die bij leerling-leerling-interactie in het leven wordt geroepen (zie boven). Daar waar samenwerkende vennootschappen toch vastlopen komt de leerkracht als hulpverlener in actie en spant een tweede vangnet in de vorm van bemiddeling (mediëring), waarbij hij zich tussen de taak en de individuele leerling opstelt en die twee naar elkaar toe haalt. Dat doet hij door precies die vragen te stellen die het denken van de leerling op gang brengen en de nodige AHA-ervaringen veroorzaken, zodat het de leerling zelf is die

uiteindelijk zijn problemen oplost. In de mate dat de leerkracht in het mediërende gesprek zorgvuldig inpikt op de reacties van de individuele leerling, ontstaat ook hier een natuurlijke vorm van differentiatie. Uitgangspunt is dat hulpverlening geenszins staat voor het aanleveren van oplossingen en voor standaardprocedures per probleemtype die er voor elke leerling hetzelfde uitziet.

De ondersteuning die de leerkracht geeft zal aan kwaliteit en efficiëntie winnen naarmate hij de essentie van de taak doorgrondt: wat voor informatie uit de tekst moet worden gehaald en wat daarmee precies moet gebeuren. Vanuit dit inzicht is het mogelijk te bepalen welke taalelementen (o.m. woorden) binnen het kader van die welbepaalde taak een cruciale rol vervullen en welke enkel in de marge ervan verschijnen om zodoende de ondersteuningsstrategie hierop af te stemmen.

8. Van suggesties en aanwijzingen in de handleiding ...

Om de begeleiding op geschikte wijze te kunnen vormgeven krijgt de leerkracht in de handleiding een aantal aanwijzingen. Was die in de beginfase van onze ontwikkelactiviteiten nog vrij beperkt, in de huidige materialen worden ze steeds preciezer. Leerkrachten die in het OVB-vormingscircuit zitten krijgen tijdens hun instapperiode daarenboven uitgebreide vorming waarbij ze stapsgewijs de vaardigheid om op taakgerichte wijze aan de slag te gaan kunnen ontwikkelen, op basis van concreet lesmateriaal dat speciaal voor die introductie werd ontworpen. Voor onderstaande taak geven we aan de leerkrachten bijvoorbeeld de volgende suggesties om de taak te introduceren, de uitvoering ervan te ondersteunen en ze af te sluiten.

Alles voor één muntje

Opricht

Het onderstaande verhaal gaat over een jongen die tot over de oren in de problemen zit omdat hij volgens zijn vader dom en lui is. Een slim meisje komt hem te hulp. Wat vind je van haar oplossing?

Er leefde in Kasjmir eens een rijke koopman en die had een zoon die niet alleen ontzettend dom maar ook nog verschrikkelijk lui was. Wat voor opdracht hij ook kreeg van zijn vader of zijn moeder, hij deed altijd net het tegenovergestelde. Als hij al iets deed ...

Tenslotte kreeg de koopman er genoeg van en wilde zijn zoon het huis uit jagen. De moeder van de jongen kon haar man echter overtuigen hun zoon nog een laatste kans te geven. De koopman riep de jongen bij zich en gaf hem de volgende opdracht: “Mijn zoon, ik wil dat je naar de markt gaat en daar iets voor ons koopt dat we kunnen eten, iets dat we kunnen drinken, iets dat de koe kan eten en iets dat we in de tuin kunnen planten. Daarbij mag je niet meer uitgeven dan dit ene muntje. Als je dat kunt, kom dan naar huis terug. Kun je het niet, dan moet je maar wegblijven.”

Toen de jongen naar de markt liep, begon hij te huilen. Hij wist niet hoe hij al die dingen kon kopen voor dat ene muntje dat zijn vader hem gegeven had. Nooit zou hij meer naar huis terug kunnen. Hij huilde zo hard dat een meisje dat op het veld werkte, hem hoorde en vroeg wat er aan de hand was. Toen hij haar verteld had over zijn vaders opdracht, schudde het meisje haar hoofd en zei dat hij zich geen zorgen hoefde te maken. Ze vertelde hem dat hij gemakkelijk aan zijn vaders eisen kon voldoen en legde hem ook uit hoe.

Die avond kwam de jongen glimlachend thuis. Hij zei: “Hier vader, ik heb iets bij me dat aan al uw eisen voldoet”, en legde zijn aankoop op tafel. Het was een watermeloen.

Vraag

Wat denk je: is de koopman tevreden met de watermeloen of moet de jongen het huis uit? Heeft je buur dezelfde mening als jij?⁶

Aanwijzingen voor het inleiden van de taak

Vooraleer de leerlingen aan een taak kunnen beginnen, moet je ervoor zorgen dat ze gemotiveerd zijn, dat ze beschikken over de relevante kennis van de wereld om de tekst inhoudelijk te kunnen kaderen (onder meer in de ruimte en/of de tijd) en dat ze precies weten wat van hen wordt verwacht.

- Deel aan de leerlingen mee dat ze een verhaal gaan lezen dat zich afspeelt in een streek die Kasjmir heet. Stel de vraag of iemand weet waar deze streek ligt en indien dat niet het geval is, laat de leerlingen in hun atlas (via het register) op zoek gaan. Beperk je ‘woordverklaring’ bij voorkeur tot dit ene woord. Het verhaal biedt voldoende context om

betekenis toe te kennen aan woorden of uitdrukkingen waarvan je vermoedt dat ze onbekend zijn. Pak deze woorden op in het nagesprek of wanneer leerlingen expliciet naar de betekenis ervan vragen.

- Deel aan de leerlingen mee dat het verhaal gaat over een jongen die tot over de oren in de problemen zit (zijn vader vindt namelijk dat hij veel te dom en te lui is om zijn zoon te kunnen zijn), maar dat de jongen de hulp krijgt van een slim meisje om aan de straf van zijn vader te ontsnappen. Je geeft hierdoor een stukje van de inhoud vrij dat allicht de oren doet spitsen: het gaat over een domme jongen en een slim meisje, vaak zijn in volksverhalen de rollen net omgekeerd.
- “Als je wil weten wat er precies gebeurt, lees dan het verhaal; vertel me nadien of je de oplossing van het meisje goed vindt of niet.”

Aanwijzingen voor het ondersteunen van de uitvoering

- Verwoord na de eerste lectuur de opdracht nogmaals in heldere termen; er mogen nu bij niemand nog twijfels zijn over wat precies verwacht wordt. Ga na of voor iedereen duidelijk is waarvoor het woord *watermeloen* staat: met het begrip van deze term staat of valt de taak.
“Wat heeft de jongen uiteindelijk gekocht met zijn ene muntje?”
“Zal de koopman zijn zoon wegsturen of is hij tevreden met de watermeloen? Waarom?”
- Geef de start tot onderling overleg: “Vraag nu aan je buur wat hij/zij denkt van de oplossing die het meisje de jongen heeft gegeven” en “Hebben jullie dezelfde mening?”
- Als tweetallen vastlopen, stel dan in een eerste moment zeer algemene en globaal-richtinggevende vragen (“Wat begrijpen jullie niet? Vinden jullie in dat woord niets terug dat jullie kennen?”) en, als dat nog nodig is, steeds gerichtere en suggestievere (“Kijk eens goed: staat er in diezelfde zin niet iets dat je kan helpen? Wat wordt er precies gezegd in het stukje ervoor?”). Laat elk van je vragen inspelen op wat de leerling in het voorgaande antwoord zelf heeft aangebracht. Stel het zelf geven van antwoorden zolang mogelijk uit.

Aanwijzingen voor het afronden van de taak

Wat in het nagesprek vooral aan de orde moet komen, is een interactieve reconstructie van het oplossingsproces: in samenspraak met de leerlingen wordt de wijze waarop de opdracht tot een einde is gebracht onder de loep genomen, inclusief de verkeerde sporen die zouden zijn gevolgd. Als de leerlingen er niet in slagen de vraag te beantwoorden, zet dan met hen de kenmerken van een watermeloen op een rij aan de hand van de volgende vragen:

- Wat is het eerste waaraan je denkt als ik vraag wat je doet met een watermeloen?
- Stilt een watermeloen alleen je honger?
- Kan je de hele watermeloen opeten? Wat niet? Wat doen mensen op het platteland meestal met de schillen van groenten en vruchten? En wat kan je met pitten doen?

9. ... naar een strakkere bedding

De recent ontwikkelde thema's (zie noot 3) dwingen de leerkrachten veel sterker in een welbepaalde rol. De manier waarop deze thema's zijn opgezet sluit een leidende invulling van de leerkrachtenrol uit en werkt het opnemen van een begeleidende rol zeer sterk in de hand.

Wat volgt is de foldertekst van *Het Gat in de Markt*, het vijfde thema in de Tatami-reeks. Aan de hand van dit thema wordt het concept van de 'strakkere bedding' voor leerkrachten geïllustreerd.

Tatami 5 stelt de hond centraal, maar laat dat de hondenhaters onder ons niet afschrikken. Die dieren zijn zo ongelooflijk getalenteerd dat je er versteld van staat. We lezen dat honden worden ingezet in de strijd tegen drugs- en andere smokkel en tegen milieuvervuiling. Honden zouden in staat zijn huidkanker te 'ruiken', epileptische aanvallen te voorspellen, de levensverwachting van bejaarde mensen te verlengen. Voor mensen met een handicap betekent een goed getrainde werkhond een enorme meerwaarde aan levenskwaliteit, ... en ga zo maar door. Er wordt een massa informatie geleverd over honden, en dat vormt een hele uitdaging voor de informatieverwerkingsvaardigheid van de leerlingen. Want ze moeten daar ook wat mee doen, met die info. Eén overkoepelende en open taak bindt al die teksten: 'het gat in de markt' vinden wat hondenkennels betreft. Welke mogelijke 'job' kunnen ze bedenken voor een hond zodat ze met hun kennel een plaatsje op de markt veroveren? En hoe gaan ze dit aanpakken? Stof voor een projecttekst die het uiteindelijke product van deze takenreeks moet worden, samen met een brief aan het Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen.

Een hondenkennel dus: voor de enen een écht perspectief, voor de anderen een leuk rollenspel. En alvast een goede training in het selecteren en verwerken van informatie voor iedereen.⁷

Het einddoel van het thema, dat in vier rondes dient te worden uitgewerkt, is open: elk viertal dat aan het begin door de leerkracht wordt samengesteld, kiest zelf zijn hondenras en een functie ervoor. Die keuze wordt gemaakt tijdens ronde 1, maar kan tot en met het einde van ronde 2 nog veranderd, aangevuld, bijgesteld worden naarmate de leerlingen meer informatie verwerven (door meer teksten te verwerken, onderling overleg te plegen, inzage te krijgen in de plannen van andere viertallen en de reactie van die anderen op het eigen project te horen). Niet alleen die keuze gebeurt autonoom, zonder tussenkomst van de leerkracht, ook de beslissing welke teksten uit het materiaal aanbod precies worden gelezen, wordt door de groepjes zelf genomen. Doordat de groepjes voor het feit worden geplaagd dat heel wat informatie in een beperkte tijdsspanne moet worden verwerkt, komen ze al vlug (desnoods met een duwtje van de leerkracht) tot de vaststelling dat de teksten zullen moeten worden verdeeld. Omdat iedere deelnemer dan zijn bijdrage kan en moet leveren in het geheel, is de interactie tussen de leerlingen niet alleen intensief, maar sluit ze ook geen van de vier deelnemers uit.

De rol die de leerkracht volgens het scenario krijgt toebedeeld is, naast het mediëren in gevallen van nood (zie boven), enkel en alleen het bewaken van de doelgerichtheid van het kiesproces en de efficiëntie van de werkwijze. Hij moet zich hierbij gedragen als een naïeve vragensteller die voornamelijk *wat-* en *waarom-*vragen stelt: wat doen/lezen/... de leerlingen en waarom doen ze het zo en is dat wel de beste manier? Op die manier ontstaan bij de leerlingen tijdens hun informatieverwervings- en informatieverwerkingsproces AHA-ervaringen met betrekking tot leeswijzen, lees- en betekenisafleidings-strategieën e.d., die in de nabeschuwingmomenten op het eind van een ronde of van het thema geëxpliciteerd kunnen worden. Tijdens de verschillende schrijfmomenten (het 'vasthouden' van informatie voor eigen gebruik in de groep; het presenteren van het eigen project aan de andere groepjes door middel van posters; het voorstellen van het project en het schrijven van een formele brief aan het Instituut) worden de leerlingen zich bewust van de noodzaak tot publiekgerichtheid en tot talige correctheid in bepaalde situaties.

Dat via dit thema ook aan vakoverschrijdende doelstellingen wordt gewerkt (oplossingen bedenken voor conflicten, op een verdraagzame manier omgaan met verschillen; luisteren naar elkaar, uitkomen voor een eigen mening, afspraken maken voor samenwerking; zichzelf sturen, omgaan met informatie en informatiebronnen, ...) is mooi meegenomen en erg welkom in Vlaanderen, waar de eindtermen burgerzin, sociale vaardigheden en leren leren nog niet altijd hun weg hebben gevonden naar de klas.⁸

10. Geluiden uit de klaspraktijk

De context waarin het materiaal wordt gebruikt is onder meer en in de eerste plaats het Vlaamse Onderwijsvoorrangsbeleid en de 90 scholen die inmiddels tot dit OVB zijn toegetreden. Het opzet van OVB houdt onder meer in dat leerkrachten langzaam ingeleid en ingewijd worden in de aanpak en de achterliggende principes al doende ontdekken en scherpstellen, via een leerpakket en vormingsmomenten die aan de ervaringen met het leerpakket worden gekoppeld.

Dankzij deze vorm van ondersteuning krijgen de leerkrachten de kans de omslag van een meer leerstofgerichte naar een leerlinggerichte didactiek, die zeer diepgaand en vérstrekkend is, geleidelijk te maken. Zo ligt voor de (alles)weter die de leerkracht eigenlijk is de rol van vragenstellende onwetende niet echt goed in de markt. De neiging om zelf het heft in handen te nemen of rechtstreeks op antwoorden aan te sturen is vaak moeilijk te onderdrukken, vooral omdat de leerkracht zich (terecht of onterecht) in de greep acht van leerplannen en van de wijzers van de voorttikkende klok. Dat wat leerlingen zelf ontdekken diepgaander en blijvender wordt verworven en dat de langzamere voortgang van de beginperiode uiteindelijk tijdswinst oplevert, zijn gezagsargumenten waarvan de leerkracht de steekhoudendheid slechts op zeer lange termijn kan ervaren, als hij eenmaal de sprong in het diepe heeft gewaagd en lang genoeg volhoudt. Dat een taak veeleisend moet zijn om leerrendement op te leveren gaat lijnrecht in tegen de gevestigde opvatting dat je leerlingen daardoor ontmoedigt. De idee dat leerlingen zo veel mogelijk met elkaar aan het werk moeten worden gezet en dat ze meer kunnen leren van elkaar dan van de leerkracht, stoot al eveneens op heel veel ongelof.

Door de regelmatige ontmoetingen, met name tijdens de 'instapperiode' (die twee jaar loopt), ontstaat een intensief communicatiecircuit (tussen de leerkrachten en het Steunpunt en tussen de leerkrachten onderling) dat veel informatie levert over succes en falen, tevredenheid en ongenoegen van leerkrachten, niet alleen over de uitgewerkte didactiek in het algemeen, maar ook over welbepaalde deelaspecten ervan. Dit geeft een redelijk goed beeld van de percepties die de leerkrachten gaandeweg ontwikkelen en de reacties van leerlingen op de aanpak.

Anderzijds hebben heel wat commentaren en discussies geleid tot herwerking en bijstelling van experimentele versies van thema's en taken; vaak gaven ze ook aanleiding tot een hogere mate van precisering en verduidelijking in de algemene handleiding en/of in de praktische aanwijzingen bij onderdelen van het

materiaal of bij concrete taken. Zo hebben geluiden over het negatieve effect op de motivatie van te veel en te contextloze aandacht voor de explicitering van woordbetekenissen (vgl. de aanpak in Klimop) ons in de Tatamireeks op een spoor gezet waarbij explicitering niet in het materiaal is ingebouwd, maar als mogelijke reactie op vragen van de leerling of als een natuurlijk voortvloeiend van de taak wordt voorgesteld; in de Sesamreeks (bedoeld als intensief inhaalmanoeuvre voor klassen met achterstand), bouwen we dan weer een andere vorm van aandacht voor woorden in.

Hoe het onderwijsveld ons materiaal beoordeelt hebben we zelf nooit expliciet en systematisch kunnen bevragen. Effectmetingen zijn tot nu toe niet uitgevoerd, althans niet recent en niet op grote schaal. Incidentele uitingen van tevredenheid door leerkrachten hebben soms betrekking op de vooruitgang die de leerlingen maken, maar meestal op het feit dat leerlingen geïnteresseerd raken in het leren kennen van de wereld, dat ze lezen niet meer als een onoverkomelijk karwei beschouwen en kennelijk toch heel wat meer in hun mars hebben dan meestal wordt gedacht. Dat op zich vinden we al een heel belangrijk effect ...

Noten

1. In Vlaanderen is het Onderwijsvoorrangsbeleid van start gegaan in 1991. Scholen die instapten verplichtten zich tot acties op verschillende terreinen, waaronder 'taalvaardigheidsonderwijs' en 'Nederlands als instructietaal'. Voor deze beide actierreinen kreeg het Steunpunt NT2 de opdracht nascholing op te zetten en materiaal te ontwikkelen.
2. Tot en met het schooljaar 2000/2001 was dit de LS-toets (taalvaardigheid bij de overgang van Lager naar Secundair onderwijs). Vanaf 2001/2002 is de Taalvaardigheidstoets Aanvang Secundair (kortweg TAS) in gebruik genomen. De TAS levert meteen ook indicaties voor het traject dat de klas moet doorlopen en de mate van ondersteuning die de leerkracht moet voorzien.
3. Met name *Het gat in de markt* (Tatami 5) en *Kamp Robinson* (Tatami 6) die voor Graad 2 zijn bestemd; verder ook nog *Toeren zonder grenzen* in de nieuwe reeks 'Sesam' voor Graad 1.
4. Bij de tekst hoort een afbeelding van de fakir-act, waarop ook de drie genoemde touwen worden weergegeven en benoemd.
5. Uit: Bogaert, N. & G. Goossens (1994). *Naar andere werelden. Klimop 3*. Antwerpen: Plantyn-Novum.
6. Uit: Bogaert, N. & G. Goossens (1999). *'Slim bedacht'. Modelthema 2 voor leerlingen en leerkrachten in Graad 1 van het secundair onderwijs*. Leuven: Steunpunt.
7. Bogaert, N. & G. Smet (2000). *Het gat in de markt. Tatami 5*. Leuven: Steunpunt.
8. *Kamp Robinson* (waarin de leerlingen groepsgewijs en over verschillende rondes heen, op basis van informatie over groepspsychologie en met gegevens over de persoonlijkheid van de concrete deelnemers, een scenario moeten schrijven voor een reality soap) en *Toeren zonder grenzen* (waarin de leerlingen een uitgebreide reisfolder moeten samenstellen voor een concreet omschreven groep jongeren met welbepaalde uiteenlopende interesses, gebruikmakend van aangeleverde teksten) volgen een stramien dat zeer vergelijkbaar is met dat van *Het gat in de markt*.

Bibliografie

- Bogaert, N. & G. Goossens (1996). Een hekel aan lezen ...? Taakgericht werken met teksten. In VON-werkgroep NT2 (red.), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne: Plantyn, 21-48.
- Bogaert, N. (2000). Bevordering van leesvaardigheid bij autochtone en allochtone leerlingen in Vlaanderen. In D. Schram e.a. (red.), *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving*. Stichting Lezen reeks 1: Verslag van het congres van 15 en 16 mei 2000 georganiseerd door Stichting Lezen en Universiteit Utrecht. Delft: Eburon, 57-67.
- Van den Branden, K. (1995). *Negotiation of meaning in second language acquisition: a study of primary school classes*. Proefschrift Katholieke Universiteit Leuven.
- Westerbeek, K. (1999). *The colours of my classroom. A study into the effects of the ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic backgrounds*. Thesis submitted for assessment with a view to obtaining the Degree of Doctor of the European University Institute, Firenze.

