
TAAKGERICHT WERKEN BIJ ZWAKKE LEERDERS

Mieke Vandenbroucke

In deze bijdrage willen we aantonen dat taakgericht werken ook bij zwakke leerders mogelijk is. Ook zij hebben mogelijkheden om taal op een zelfontdekkende manier te verwerven. Ze krijgen hetzelfde taalaanbod als sterkere leerders en moeten dat taal-aanbod op dezelfde manier verwerken. Maar tegelijkertijd worden leerkrachten voorzien van de mogelijkheden om dat leerproces zo goed mogelijk te begeleiden en zodoende elke leerling optimale kansen te bieden.

1 WAT DOEN WE MET ZWAKKE LEERDERS?

Hoe kunnen we duidelijker de taakgerichte aanpak bij zwakke leerders beschrijven dan met een heel concreet voorbeeld? *Het postspel* uit Vanmontfort (1996) is een taak die uitgevoerd is door 13- à 14-jarige leerlingen van het observatiejaar (eerste jaar) van een school voor buitengewoon secundair onderwijs, opleidingsvorm 3. De belangrijkste momenten uit die les zijn op video gemonteerd (*Taakgericht taalonderwijs in beeld*, 1997). Deze opname is het uitgangspunt voor dit artikel. Hieronder volgt eerst een voorstelling van de taak:

HET POSTSPEL

VAARDIGHEID

- beschrijvend luisteren en spreken;
- structurerend lezen, spreken, luisteren en schrijven.

Kleine groepjes leerlingen vormen samen een postsorteercentrum, dat ervoor moet zorgen dat verschillende stukken post op de juiste bestemming terechtkomen. Hierbij moeten ze herkennen of een bepaald poststuk voor henzelf of voor een ander sorteercentrum bestemd is, naar welk sorteercentrum het poststuk moet worden doorgestuurd, langs welke weg dat best gebeurt, en hoeveel betaald moet worden voor de versturing.

GROEPERINGSWIJZE

- groepswork;
- klassikale bespreking.

Uit: Vanmontfort (1996).

Als leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs geconfronteerd worden met dergelijke moeilijke taken, is hun reactie vaak: 'Dat is voor onze zwakke leerdere veel te moeilijk.' Ik wil even stilstaan bij de redenen die ze daarvoor meestal aangeven:

- Zwakke leerdere hebben een specifieke aanpak nodig, ze hebben structuur nodig.
- De leerlingen hebben een ontoereikende kennis van de wereld. Waarom moeten we hen confronteren met zaken die zo ver van hun bed staan?
- Zwakke leerlingen halen niets uit groepswork: de zwakke worden er niet beter van, want de betere leerlingen nemen altijd het voortouw. Het verloopt te ongestructureerd. De zwakke leerdere kunnen zich niet voldoende aan afspraken houden.

Deze visie op hoe zwakke leerdere leren en op de aanpak die ze bijgevolg nodig hebben, heeft ervoor gezorgd dat we binnen het taalonderwijs op een welbepaalde manier met zwakke leerdere omgaan. Bij zwakke leerdere hebben we de neiging om:

- leerlingen die 'uitvallen' voor taal af te zonderen. Dat kan op verschillende manieren gebeuren. In de klas gebeurt het vaak dat leerlingen die niet onmiddellijk het goede antwoord op een vraag kunnen geven, hun beurt verliezen. De leerlingen worden ook vaak verdeeld in homogene groepen: de zwakste leerlingen gescheiden van de betere leerlingen. Het voorbeeld bij uitstek is niveaulezen. Heel vaak worden zwakke leerlingen afgezonderd buiten de klas: de taalleerkracht, logopedist(e) of een andere leerkracht die voor remediëring instaat, worden ingeschakeld om de zwakkere leerlingen individueel, op hun niveau, te begeleiden.
- het taalprobleem te situeren bij deelaspecten van taal waarop zwakke leerdere het meest zichtbaar uitvallen: de leerlingen zijn vooral zwak in technisch lezen, begrijpend lezen en spellen.
- aan deze aspecten meer onderwijstijd te besteden. We besteden meer tijd aan kleinere tussenstappen: elementen, regels en strategieën worden ingeoeft. Daarbij laten we de échte transfer van het geleerde (het toepassen in natuurlijke taalgebruikssituaties) echter nog altijd over aan de leerlingen zelf.

Dat gebeurt niet alleen vanuit een bepaalde visie op de aanpak van zwakke leerdere, maar ook vanuit een bepaalde visie op taal: taal is een systeem van elementen, regels en strategieën die moeten aangeleerd en ingeoeft worden.

Het gevolg van dat alles is dat zwakke leerdere een zeer arm taalaanbod krijgen! Vanuit lage verwachtingen gaan leerkrachten hun doelstellingen voor taalvaardigheid sterk verlagen: zwakke leerlingen krijgen meer van hetzelfde, maar met een veel armer aanbod. Bijgevolg verloopt het leerproces bij zwakkere leerlingen veel trager dan bij de betere leerlingen en duurt het veel langer vooraleer ze weer op het niveau van de klas kunnen functioneren. De kloof tussen de zwakke en de sterkere leerlingen wordt steeds groter in plaats van kleiner. Dit heeft grote gevolgen voor het competentiegevoel van de zwakke leerder.

Dingen waar zwakke leerdere het juist moeilijk mee hebben, vallen gewoon weg, namelijk de kansen om van elkaar te leren; betekenisvol leren in een rijke, zinvolle context; ondersteund worden om in die betekenisvolle context relevante informatie te zoeken, standpunten in te nemen, verbanden te leggen. Het zijn juist die zaken die we terugvinden binnen taakgericht werken (Vanmontfort 1997).

2 HOE WERKT TAAKGERICHT WERKEN?

Een belangrijk uitgangspunt in onze werking met zwakke leerders, in het gewone basisonderwijs en in het buitengewoon onderwijs, is geweest: we maken het aanbod niet armer, maar juist rijker. We maken het aanbod toegankelijker en we geven de leerkrachten bepaalde vaardigheden mee om de leerlingen te ondersteunen bij het uitvoeren van hun taken. Aan de hand van het postspel proberen we een duidelijk beeld te geven van enkele belangrijke aandachtspunten die een leerkracht voor ogen moet houden in het omgaan met de taalvaardigheidstaken en met de leerlingen die die taken moeten uitvoeren.

2.1 Een betekenisvol kader

De vraag naar doelstellingen is heel belangrijk binnen taakgericht werken. Wat willen we met onze leerlingen bereiken? In de eerste plaats willen we werken aan taalvaardigheid, onze belangrijkste algemene doelstelling. Als je de taak van het postspel bekijkt, kan je een onderscheid maken tussen de doelstellingen voor de leerkracht en de doelstellingen voor de leerlingen. Beide standpunten zijn belangrijk en het bekijken waard (Vanmontfort 1998).

Het is vrij eenvoudig de talige doelstellingen die de leerkracht voor ogen heeft, eruit te halen. Om het spel te spelen moeten de leerlingen verschillende stappen doorlopen:

- (1) De leerlingen van elke groep moeten, door gebruik te maken van een atlas, kunnen bepalen vanwaar de verschillende poststukken vertrekken.
DOELSTELLING: *structurerend lezen*
- (2) Van de toegewezen poststukken moet elke groep kunnen zeggen welk soort poststuk het is. Ze kunnen kiezen uit de volgende (of andere) mogelijkheden: een tijdschrift, een krant, een pakket enz.
DOELSTELLING: *structurerend spreken*
- (3) De leerlingen situeren het adres van bestemming van de poststukken in één van de vijf sorteergebieden. De leerlingen raadplegen hun atlas om na te gaan waar ze een bepaald stuk naar moeten doorsturen. Als ze de bestemming gevonden hebben, overlopen ze samen het traject (over land of over water) en bepalen vervolgens met welk vervoermiddel dat moet gebeuren. Ze schrijven het allemaal op een formulier.
DOELSTELLINGEN: *structurerend lezen en schrijven*
- (4) Als elk groepje klaar is met de 'postbedeling', wordt klassikaal nagegaan welk sorteercentrum het meest efficiënt heeft gewerkt.
DOELSTELLINGEN: *beschrijvend lezen en luisteren*

Binnen deze taak komen de vier vaardigheden ruimschoots en op een gevarieerde manier aan bod. De leerlingen moeten die ook op verschillende niveaus kunnen hantieren: beschrijvend, structurend. De leerkracht weet op voorhand niet hoe de leerlingen op de taak zullen reageren, maar hij weet wel welke doelstellingen hij voor ogen moet houden. De instructie die de leerkracht aan zijn leerlingen geeft, klinkt als volgt:

Wat we nu vandaag gaan doen: wij gaan zelf post spelen.
 Wij zijn de post,... over heel de wereld.
 En we hebben vijf grote sorteercentra.
 [...]
 Wij zijn verdeeld in vijf groepen. En elke groep werkt voor een werelddeel.

De leerkracht verwoordt de doelstellingen voor de leerlingen heel duidelijk: ze zijn de post. Per twee zijn ze verantwoordelijk voor een postsorteercentrum en moeten ze de poststukken die ze toegewezen krijgen op de juiste plaats zien te krijgen en met het juiste vervoermiddel. Leerlingen die zich in deze taak engageren, leren al doende. Ze gebruiken hun taal om een voor hen motiverend doel te bereiken. Verschillende relevante, schoolse vaardigheden komen aan bod: de leerlingen moeten vergelijken, verbanden leggen, gebruikmaken van een atlas, de gevolgen van hun handelen inschatten. Op het eerste gezicht lijkt de taak voor de leerlingen misschien te moeilijk, maar de leerkracht geeft hen het volste vertrouwen: *‘Wij gaan zelf de post spelen’*. Hij reikt hen het nodige materiaal en de nodige ondersteuning aan, zodat de leerlingen aan de taak kunnen beginnen.

De taak nodigt vanzelf uit tot samenwerking: het is iets wat ze samen moeten doen. De leerkracht stelt zich zeer beschikbaar op; de leerlingen weten dat ze op hem een beroep kunnen doen als er problemen zijn. Er heerst een heel veilig klasklimaat. Wat de leerkracht doet, is het leerpotentieel van de taak sterker profileren door de aard van de taak in alle geuren en kleuren dikker in de verf te zetten. De leerlingen zijn al op voorhand in groepen verdeeld. Op hun bank ligt de kaart van het werelddeel dat ze zullen vertegenwoordigen als sorteercentrum.

2.2 Zelfontdekkend leren

Bij zwakke leerders is er natuurlijk altijd een kans dat ze bij moeilijke taken vastlopen, dat ze problemen ondervinden. Dit mag op zich geen aanleiding zijn om het op te geven. De taak van de leerkracht is hier om de betrokkenheid van de leerlingen hoog te houden en de leerlingen te helpen bij het oplossen van hun problemen. De manier waarop de leerkracht daarmee omgaat, wordt in de onderstaande voorbeelden geïllustreerd.

De leerkracht loopt rond terwijl de leerlingen zoeken voor welke sorteercentra hun poststukken bestemd zijn. De eerste vragen die hij altijd stelt, zijn van die aard dat hij de leerlingen zelf de kans geeft om actief op zoek te gaan naar hun probleem en naar de oplossing voor hun probleem:

- *Wie kan daar iets van maken?*
- *Lukt het? Wat gaat er niet?*
- *Waar zijn jullie mee bezig?*
- *Welk pakje heb je gezocht? Dit hier? Wat moest je zoeken?*

Wat de leerkracht hier doet, is de leerlingen begeleiden in het omgaan met de moeilijkheden die samenhangen met de doelstellingen van de taak. Mogelijke problemen

kunnen zich voordoen op het vlak van *de wereld van de taak*: de leerlingen beschikken niet over de ervaringen die ze nodig hebben om toegang te krijgen tot de wereld van de taak, of ze willen of kunnen de juiste ervaringen niet oproepen. De problemen kunnen zich ook voordoen op het niveau van *de manier waarop de aangeboden wereld moet worden verwerkt*: het structureren van het aanbod, het vergelijken van informatie binnen het aanbod, het kunnen selecteren van de relevante gegevens in het aanbod enzovoort.

De vragen van de leerkracht zijn een aanzet om over de problemen te gaan nadenken. De leerkracht besluit op dat moment niet om de taak aan te passen en bijgevolg om de doelstellingen te vereenvoudigen. Hij blijft bij de essentie van de taak. Aan de hand van vragen probeert hij de leerlingen zelf de aard van het probleem en mogelijke oplossingen ervoor te laten achterhalen. Daarbij neemt hij de gedachten van de leerlingen niet in eigen handen en evenmin manipuleert hij de taak structureel of inhoudelijk. Ook hier blijft hij binnen het betekenisvolle kader van de taak werken. Hij blijft de leerlingen ondersteunen in het vervullen van hun rol als postsorteercentrum.

2.3 Relevante gegevens in het oog laten springen

Uit de volgende voorbeelden blijkt hoe de leerkracht in staat is ook leerlingen voor wie de taak vrij moeilijk is en die nog meer ondersteuning nodig hebben, te blijven ondersteunen op een gestructureerde en betekenisvolle manier.

PROBLEEM 1: De leerlingen moeten een poststuk versturen van Montevideo naar Senegal

- LK Welk pakje heb je gezocht? Dit hier? Kijk eens naar... Wat moest je zoeken?
 LL1 Dit hier. (*wijst de afzender aan*)
 LK Neen. Wat is dit? Wat wou dit zeggen? (*wijst naar afzender*) Vanwaar het pakje... ver...? Moest het naar daar?
 LL2 Naar Amerika.
 LK Móest het naar daar?
 LL2 Ja.
 LK Ja, en vanwaar is het dan vertrokken?
 LL2 Ah, 't is van Montevideo vertrokken naar Amerika.
 LK Naar Amerika? Hoe weet jij dat het naar Amerika vertrokken is?
 Kijk eens, daar staat nog iets op.
 LL2 (*leest*) Phineas Ku Tu Mela.
 LK Moeilijke naam hé, ik zou die ook niet goed kunnen lezen.
 En wat staat daaronder?
 LL2 Crystal Park,... Dakar.
 LK Dakar. En daaronder?
 LL2 Senegal.
 LK Senegal. En als we dat nu eens gingen opzoeken.
 Als ge op nen brief een adres schrijft, dan moet je dat toch opzoeken hé.
 (*Lk neemt bij het zoeken in de atlas de hand van de leerling vast en begeleidt de hand op de kaart tot de juiste plaats gevonden is.*)

PROBLEEM 2: Een groepje leerlingen heeft bij de postbedeling telkens naar de afzender gekeken in plaats van naar het adres

- LK Kijk eens, Piet. Ja. Luister eens. Wat was dit?
LL Kabul.
LK Dit (*wijst naar afzender*), wat wou dat zeggen?
LL Afzender.
LK En wat wou dat nog zeggen?
LL Waar dat het van vertrekt.
LK Waar dat het van vertrekt. En wat is dit? (*wijst naar het adres*)
LL België.
LK Waar gaat het dan naartoe?
LL België.
LK Is dat in Azië?
LL Maar meester, zie...
LK Ja maar...
LL Meester, zie. Hier staat Kabul. Da's toch in Azië?
LK Awel ja, da's juist. Kabul ligt in Azië. Dat is vanwaar het vertrekt. En naar waar gaat het?
LL Naar België.
LK Is dat ook in Azië?
LK Dus da's allemaal verkeerd dan?
LK Ai, ai. Naar het verkeerde woord gekeken. Je hebt elke keer naar dit gekeken. Als ik nu iets opstuur, naar wat kijkt de postman dan? Kijkt die naar mijne naam of naar waar het naartoe moet?
LL Naar waar het naartoe moet.
LK Ja, dus kijk het eens allemaal na. Jullie kunnen dat snel. Je hebt nog tijd. Ge hebt nog tijd, jullie kunnen dat snel.

Als leerlingen er, ondanks de aanzetten van de leerkracht om zelf op zoek te gaan naar hun problemen en oplossingen daarvoor, niet in slagen hun problemen op te lossen, verleent de leerkracht op een meer gestructureerde manier hulp. Deze hulp heeft weer betrekking op het toegankelijk maken van de wereld van de taak en of het ondersteunen van de verwerking van die wereld. De leerkracht gaat weerom niet de doelstellingen van de taak verlagen, maar blijft die juist goed voor ogen houden. Hij gaat nu zelf in meerdere of mindere mate de gedachtegang van de leerlingen sturen. Beide groepen leerlingen hebben eigenlijk hetzelfde probleem. Maar de leerkracht pakt het op een andere manier aan, afhankelijk van hoe de leerlingen ertegen aankijken en meezoeken naar een oplossing.

Bij het eerste voorbeeld is het opzoeken in een atlas nog problematisch. De leerkracht blijft bij de leerlingen staan tot ze de juiste plaats in de atlas hebben gevonden. Daarbij gaat hij heel ver in het begeleiden van de leerlingen: hij neemt de hand van een leerling en volgt samen met hem op de kaart. Bij het tweede probleem is het opzoeken in de atlas geen probleem, maar wel het feit dat de leerlingen naar het verkeerde adres hadden gekeken op alle poststukken. De leerkracht beperkt zich tot het bewustmaken

van de leerlingen daarvan. Hij moedigt ze aan om alles nog eens na te kijken.

De leerkracht wil door zijn vragen de leerlingen steeds dichterbij de oplossing brengen. Hij geeft zelf steeds meer van de oplossing prijs, maar laat de leerlingen uiteindelijk zelf nog de oplossing vinden. Hij wil vooral de belangrijkste informatie of denkhandelingen die nodig zijn om de taak op te lossen, aan de oppervlakte brengen. Weer blijft hij binnen de betekenisvolle taak waarmee ze bezig zijn. Pas op het einde van beide interventies verwoordt de leerkracht nog eens expliciet wat ze eigenlijk hadden moeten doen, namelijk naar het adres kijken in plaats van naar de afzender.

3 WANNEER ONDERSTEUNEN?

De voorbeelden illustreren hoe een leerkracht tijdens de uitvoering van een moeilijke taak heel ver kan gaan in het ondersteunen van leerlingen. Hij doet dat op een gestructureerde manier omdat hij inzicht heeft in de moeilijkheid van de taak op het vlak van de vereiste kennis van de wereld en op vlak van het verwerkingsniveau. Die moeilijkheid van taken kan ook op voorhand ingeschat worden, wat meestal wel het geval is bij groepen zwakke leerders in het buitengewoon lager en het buitengewoon secundair onderwijs.

Dan is het de taak van de leerkracht om op voorhand hulp te plannen. Dit kan in de vorm van een inleidend gesprek of van een voorafgaande activiteit, die de ervaringen oproept om toegang te geven tot de wereld van de taak. De leerkracht kan die ervaringen oproepen of aanreiken. Hij kan de verwerking ondersteunen door het structureren van het aanbod, het vergelijken van informatie en het selecteren van het relevante materiaal gedeeltelijk of volledig met de leerlingen te doorlopen.

In het voorbereidende gesprek bij het postspel gaat de leerkracht dieper in op de ervaringen die de leerlingen ter sprake brengen, na een bezoek aan het postsorteercentrum van Berchem. Na dat korte inleidende gesprekje neemt de leerkracht uitvoerig de tijd om samen met de leerlingen één voorbeeld uit te werken. Hij doorloopt voor één poststuk samen met alle leerlingen de verschillende stappen die ze zullen moeten zetten om daarna alleen te kunnen werken als postsorteercentrum. Hier staat hij duidelijk stil bij het verwerkingsniveau.

4 SAMENVATTEND

De leerkracht is een spilfiguur in het taakgericht werken met zwakke leerders. De taken mogen nog zoveel aan leerpotentieel bevatten, veel hangt af van hoe leerkrachten met die taken omgaan. Dat kan op een heel gestructureerde manier, zonder het kader van de taak te verlaten en zonder de doelstellingen van de taak te veranderen.

LITERATUUR

- Taakgericht taalonderwijs in beeld. Buitengewoon Secundair Onderwijs.* Leuven: Steunpunt NT2, 1997 (video).
- Vanmontfort, M.: *Bronnenboek taalvaardigheid Nederlands voor het Buitengewoon Secundair Onderwijs. Opleidingsvorm 3.* Leuven: Steunpunt NT2, 1996.
- Vanmontfort, M.: Taakgericht werken voor zwakke leeders. Verloren moeite? *Moer* 1997/6, p. 334-342.
- Vanmontfort, M.: *Leidraad bij het differentiëren.* Leuven: Steunpunt NT2, juni 1998 (intern document).