

TAAKGERICHT ONDERWIJS: DE PUNTJES OP DE I

Kris van den Branden

Tijdens de HSN-conferentie 1995 presenteerde ik een lezing over de rol van betekenisonderhandeling in het taalonderwijs. Wie geïnteresseerd is in dit onderwerp, en in het onderzoek dat ik hieromtrent uitvoerde, verwijs ik door naar de literatuurlijst aan het eind van dit artikel. Ik vond het onnodig om deze koe nog verder uit te melken in allerhande publicaties, vandaar dat ik deze ruimte liever gebruik om een aantal bedenkingen te formuleren naar aanleiding van een viertal workshops die tijdens HSN-95 werden georganiseerd en die alle hetzelfde thema behandelden: taakgericht onderwijs. De sprekers in kwestie waren allen Vlamingen; de meeste reacties op de uiteenzettingen kwamen van Nederlanders. Zowel de uiteenzettingen als de reacties gaven stof tot nadenken: ik besloot dan ook in de pen te kruipen teneinde een aantal misvattingen die rond taakgericht onderwijs dreigen te ontstaan of al lang hun eigen leven leiden, van commentaar te voorzien.

1. TAAKGERICHT ONDERWIJS IS GEEN VLAAMSE (NOCH EEN NEDERLANDSE) UITVINDING

Noch de term 'taakgericht onderwijs', noch de didactiek waarnaar die term verwijst, zijn bedacht door Vlamingen of Nederlanders. Wie de internationale literatuur rond eerste- en (vooral) tweedetaalonderwijs op de voet heeft gevolgd, kon eigenlijk niet om deze ontwikkeling heen. 'Task-based language teaching' kreeg in het midden van de jaren tachtig in de Angelsaksische literatuur vorm; de grondbeginselen werden uitgetekend door didactici als Breen, Candlin, Prabhu en Long. Vooral sinds het begin van de jaren negentig is de taakgerichte aanpak uitgegroeid tot een taaldidactiek die op het internationale forum in steeds meer scholen, lerarenopleidingen en onderzoeksinstellingen is binnengedrongen en die in steeds meer publicaties een duidelijk omlijnde neerslag vindt (bv. Long 1985; Long and Crookes 1992; Crookes and Gass 1994).

Wat het Nederlandstalige gebied betreft, heeft deze internationale stroming vooral, en ook het eerst, wortel geschoten in Vlaanderen. De didactische uitgangspunten die aan de basis liggen van het meest recente lesmateriaal, de nascholingsessies en de publi-

caties van het Leuvense Steunpunt NT2, zijn taakgericht; de Vlaamse VON-werkgroep NT2 brengt in 1996 een boek op de markt waarin taakgericht onderwijs op een voor docenten en begeleiders toegankelijke manier wordt ingevuld met het oog op de dagelijkse klaspraktijk.

In Nederland is al wel een tijdje sprake van 'taaltaken', maar niet in de context van taakgericht onderwijs. Dit kan een verklaring zijn voor het feit dat op HSN-95 een Nederlandse zaalvoorzitter bij het aankondigen van een aantal Vlaamse sessies steevast de niet bestaande term 'taaltaakgericht onderwijs' in de mond nam...

2. WAT IS EEN TAAK?

Taakgericht onderwijs sluit in haar doelstellingen en in de didactiek om die doelstellingen te bereiken direct aan bij de natuurlijke manier waarop mensen een taal verwerven. Taalleerders leren een taal niet alleen om die taal te kunnen gebruiken in communicatief relevante situaties met het oog op het bereiken van bepaalde (vaak niet-talige) doelen, ze leren een taal ook *door* dat te doen (Van Avermaet en Van den Branden 1996). Uit dat functioneel taalgebruik leiden taalleerders gaandeweg en grotendeels onbewust de systematiek van de te leren taal af.

Aan de basis van taakgericht taalonderwijs ligt dus niet zozeer een visie op taal en haar deelcomponenten, zoals dat het geval is met grammatica-onderwijs en woordenschatonderwijs, maar wel een visie op taalverwerving. Vanuit het standpunt van de taalleerder kan die visie als 'analytisch' worden bestempeld (cf. Long and Crookes 1992; Jaspaert 1996a): het is de taalleerder die vanuit zijn pogingen om taaluitingen te begrijpen en te produceren, dus vanuit zijn pogingen tot succesvol taalgebruik, hypothesen opstelt over de vorm-functie-koppelingen in de te leren taal; die hypothesen worden, ook weer in en door taalgebruik, aangepast en aangevuld. Zo doen kinderen het bij de verwerving van hun eerste taal, en ze doen het nog succesvol ook: zij gebruiken taal als een instrument om bepaalde taken in de wereld te kunnen uitvoeren (het verkrijgen van een koekje, het verkrijgen van een antwoord op een levensvraag...) en leiden uit hun pogingen om dat instrument succesvol te gebruiken een taalsysteem af. In dezelfde lijn gaat taakgericht onderwijs ervan uit dat de opbouw van taalvaardigheid, wat de hoofddoelstelling van taalonderwijs dient te zijn, het sterkst wordt bevorderd door leerders taken te laten uit-

voeren waarbij ze taal willen én moeten begrijpen of produceren. Taken vormen dan ook de basiseenheid van taakgericht taalonderwijs, zowel wat het bepalen van doelstellingen, het ontwikkelen van lesmaterialen, het opzetten van werkvormen, en het evalueren van leerlingprestaties betreft.

Een vraag die steeds terugkeert is, wat dan precies onder een 'taak' moet worden verstaan. Naargelang het antwoord op die vraag wordt uiteraard een andere invulling van taakgericht onderwijs mogelijk. Long (1985) omschrijft taken als de honderd-eenen dingen die mensen doen in het alledaagse leven: een hek schilderen, een boek uitlenen, kaneelkoekjes bakken enzovoort. Voor het uitvoeren van sommige taken, maar niet voor allemaal, is het begrijpen of produceren van taal nodig. Wie voor de eerste keer kaneelkoekjes bakt, zal gebaat zijn bij het lezen van een goed recept; de taak op zich (het bakken van koekjes) is dan niet-talig, maar taal vormt voor de aspirant-keukenpiet wel een onmisbaar instrument om de taak naar behoren uit te voeren. Taakgericht onderwijs Nederlands zal zich dus, in zeer algemene termen, bezig houden met de dingen die mensen met de Nederlandse taal moeten doen bij het uitvoeren van taken; die taken kunnen, maar hoeven niet per se talig te zijn.

Als de bovenstaande omschrijving van een taak blindweg wordt getransponeerd naar de 'taak' in 'taakgericht onderwijs', dan kunnen alle bovengenoemde didactieken (woordenschatonderwijs, grammatica-onderwijs etc.) als vormen van taakgericht onderwijs beschouwd worden; binnen al deze benaderingen worden immers dingen met taal gedaan in het kader van taken die moeten uitgevoerd worden. Het is dus nodig om taken, en 'dingen doen met taal', wat nauwkeuriger te omschrijven. Vanuit het gegeven dat taakgericht onderwijs vertrekt vanuit een visie op taalverwerving, en met name op succesvolle ongestuurde taalverwerving, zou ik willen stellen dat de taken waarmee taalleerders binnen taakgericht onderwijs worden geconfronteerd, gekenmerkt worden door een combinatie van vier aspecten: een pedagogisch, een motivationeel, een natuurlijk interactioneel, en een integratief aspect. De vier zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden, precies omdat ze dat ook zijn in de context van succesvolle eerste-taalverwerving en succesvolle ongestuurde tweede-taalverwerving.

- a. **Het pedagogisch aspect** houdt in dat er voor de leerder op taalvaardigheidsgebied wat te leren moet zijn: bij de uitvoering van de taak moet er een kloof bestaan tussen de taalvaar-

- digheid die de leerder reeds heeft opgebouwd en de taalvaardigheid die vereist is om de taak naar behoren uit te voeren.
- b. Het *motivationale aspect* houdt in dat de leerder intrinsiek (!) gemotiveerd is om de taak uit te voeren, en om daarbij de taal te gebruiken, receptief of productief. Taken kunnen intrinsiek motiverend zijn omdat ze nauw aansluiten bij wat de taalleerder in de buitenwereld moet aankunnen met de te leren taal (bv. een sollicitatiebrief schrijven; een bankrekening openen), of omdat de leerder ze als interessant en boeiend ervaart (bv. het bakken van kaneelkoekjes of het oplossen van een raadsel). Wat voor de ene categorie van taalleerders boeiend is, is dat daarom nog niet voor een andere. Vandaar dat Long en Crookes (1992) benadrukken dat, idealiter, taakgericht onderwijs vertrekt vanuit een gedegen analyse van de behoeften en interesses van de taalleerders aan wie men onderwijs dient te verschaffen.
 - c. Het natuurlijk interactioneel aspect houdt in dat de taak aanleiding geeft tot natuurlijke communicatie tussen verschillende taalgebruikers. Dit is belangrijk omdat precies binnen die interactie de kloof waarmee taalleerders worden geconfronteerd kan worden gedicht. Taalleerders kunnen er soms wel individueel toe komen om kloven te dichten: zo kunnen ze vanuit hun kennis van de wereld of vanuit de talige context de betekenis van een voor hen onbekend woord ontrafelen. Vaak echter zullen de individuele inspanningen van de taalleerder niet volstaan, en zal een gesprekspartner moeten helpen bij het begrijpelijk maken van onbekend taalaanbod of het produceren van taaluitingen. Meer zelfs, het zijn precies de momenten waarop de leerder er niet in slaagt datgene met taal te doen wat hij ermee zou willen doen, die een vruchtbare bodem vormen voor het verder uitbouwen van taalvaardigheid. Problemen met taalgebruik vormen, met andere woorden, uitgelezen kansen voor de uitbreiding van taalvaardigheid, mits die taalgebruiksproblemen worden opgelost.
 - d. Het *integratief aspect* houdt in dat de vier vaardigheden, en de verschillende elementen waaruit taal is opgebouwd, vaak geïntegreerd aan bod komen. Dat is immers ook zo binnen natuurlijke interactie: tijdens een dialoog moet men zowel luisteren als spreken, bij het schrijven van een sollicitatiebrief moet men ook de vacaturemelding nauwkeurig gelezen hebben. Ook de elementen waarop andere didactische benaderingen bogen, zoals woorden of grammaticale regels, komen binnen dergelijke taken geïntegreerd voor; bovendien vertonen ze zich in hun 'natuurlijke gedaante': als middelen

om een doel te bereiken, en niet als uit hun context gesleurde studie-objecten.

Op de vraag 'wat is een taak?' past dus een Orwelliaans antwoord: alles is een taak (ook de klassieke drill), maar niet alle taken zijn even geschikt binnen taakgericht onderwijs. Om te bepalen welke taken dáár het meest geschikt zijn, en dus het meest bijdragen tot een snelle en succesvolle taalverwerving, is de combinatie van de vier bovengenoemde aspecten essentieel. Het is precies die combinatie die toelaat om taakgericht onderwijs te onderscheiden van andere didactische aanpakken, vooral als wordt vastgehouden aan het bovenvermelde principe dat taken die de vier kenmerken vertonen dienen als leidraad, zowel bij het bepalen van de doelstellingen van taalonderwijs, het uitwerken van didactische werkvormen om die doelstellingen te bereiken, en het evalueren van de mate waarin die doelstellingen zijn bereikt. Het moet duidelijk zijn dat taakgericht onderwijs zich volgens deze criteria onderscheidt van een structurele didactiek of een aanpak die zich toespitst op woordenschat. De didactiek die mijns inziens nog de meeste raakpunten met taakgericht onderwijs vertoont is de communicatieve aanpak, maar dan wel de zuivere versie ervan zoals ze in de visieteksten van onder andere Widdowson, Rivers en Nunan voorkomt, en niet de schijn-versie die men vaak in de onderwijspraktijk aantreft. Het verschil tussen communicatief en taakgericht onderwijs ligt echter hierin, dat binnen de eerste benadering taken met de bovenvermelde vier kenmerken wel in de didactiek verweven zitten, maar minder consequent als eenheid worden gehanteerd bij het vaststellen van doelstellingen en het evalueren van die didactiek. Dat verklaart, op zijn minst gedeeltelijk, dat communicatieve werkvormen in de praktijk zo naadloos kunnen worden ingepast in onderwijs met structuralistische doelstellingen.

Hetzelfde gevaar bedreigt uiteraard ook taakgericht onderwijs. Ann De Schrijver (zie ook deze bundel) gaf tijdens haar HSN-lezing aan dat het werken met taken als didactische werkvorm binnen een onderwijs met structuralistische doelstellingen voor vele leerkrachten wel eens een noodzakelijke tussenstap kan vormen bij de overgang van hun klassieke naar een taakgerichte aanpak; daar mag dan een stuk waarheid in zitten, het neemt niet weg dat wie taken enkel als basiseenheid hanteert bij het bepalen van didactische werkvormen, maar bij het bepalen van doelstellingen en het meten van leerlingprestaties zich richt op bepaalde taalelementen, niet taakgericht werkt.

3. BINNEN TAAKGERICHT ONDERWIJS GEEN EXPLICIETE MOMENTEN?

Als taalleerders het systeem van de taal analyseren vanuit functioneel taalgebruik binnen het uitvoeren van taken, heeft het dan zin om expliciete informatie te geven over dat systeem? Is dat geen 'binnenweg' die gezien de beperkte tijd die taalleerders in de klas spenderen noodzakelijk is?

Expliciet onderwijs, of het nu de vorm aanneemt van grammatica-onderwijs of van onderwijs in leer-, lees- en andere strategieën, is geen noodzakelijke voorwaarde voor succesvolle taalverwerving, getuige de succesvolle eerste-taalverwerving van kinderen in alle uithoeken van de wereld. Dat betekent echter nog niet dat expliciete aandacht uit den boze of onnuttig is, ook niet binnen taakgericht onderwijs. Essentieel is wel de plaats die expliciete momenten toebedeeld krijgen. Binnen taakgericht onderwijs dienen expliciete momenten, in alle opzichten, *taak-gerelateerd* te zijn: het expliciet stilstaan bij een taalelement of een leesstrategie dient rechtstreeks voort te vloeien uit doelstellingen én processen die met exact dezelfde termen worden omschreven, namelijk het uitvoeren van taken (en meer bepaald, het uitvoeren van het soort taken die aan de vier bovenvermelde criteria voldoen). Vaak zullen problemen bij het uitvoeren van zulke taken een zeer geschikte aanleiding vormen voor expliciete momenten: wanneer het onvermogen om een bepaalde uitdrukking of grammaticale constructie te begrijpen of te produceren, of het onvermogen om een bepaalde leesstrategie toe te passen, de uitvoering van een taak in de weg staan, zal gepaste expliciete informatie voor de leerder als relevant en onmiddellijk toepasbaar ervaren worden. Hieruit volgt ook dat expliciete momenten in taakgericht onderwijs vaak een incidenteel karakter hebben, en vaak door de leerder(s) geïnitieerd worden.

De vraag hoe groot het effect van expliciete momenten op de uitbouw van taalvaardigheid is, staat op dit moment bovenaan de agenda van vele onderzoekers die zich bezighouden met taalverwerving en taalonderwijs. Dat geldt ook voor de vraag hoe die expliciete instructie dan precies moet worden opgezet, en of ze voor alle soorten leerders even geschikt is. Er zijn op dit moment nog meer vragen dan antwoorden, al komen er steeds meer aanduidingen dat expliciete instructie buiten een communicatieve context om voor het gros van de leerders weinig of geen zoden aan de dijk brengt (o.a. Lightbown and Spada 1990; Van Patten and Cadierno 1993; Fotos 1994).

4. TAAKGERICHT ONDERWIJS: EEN ONMOGELIJKE OPGAVE VOOR DE LEERKRACHT?

Inherent aan taakgericht onderwijs is dat het naar leerlingen toe activerend werkt; leerders worden niet aangezien als passieve recipiënten, als holle vaten waar kennis in moet worden gegoten, maar als actieve informatieverzamelaars, als mensen die dingen met taal doen (Jaspaert 1996a). Om alle leerders actief bij het uitvoeren van de taak te betrekken, zal vaak een beroep gedaan worden op groepswork, of zal de leerkracht tijdens klassikale momenten het denk- en zoekwerk aan de leerders overlaten, eerder dan het op een gouden dienblaadje voor te schotelen. De leerkracht wordt daardoor meer begeleider dan leider; de taak van de leerkracht bestaat erin leerlingen met motiverende taken te confronteren en hen bij te staan bij de uitvoering ervan. Dat betekent dat hij in staat moet zijn om individuele problemen van leerders bij het uitvoeren van de taak op te sporen, en hen bij te staan om die problemen op te lossen.

Vaak weerklinkt de verzuchting dat de leerkracht binnen taakgericht onderwijs 'geïdealiseerd' wordt: de leerkracht die taakgericht onderwijs succesvol wil implementeren, moet blijkbaar beschikken over een schitterende fysieke conditie, een onuitputtelijke bron van vindingrijkheid, optimisme en enthousiasme, over zestien luisterende oren en vier paar armen om alle leerlingen of groepjes op hun wenken te bedienen, over een dosis helderziendheid om op tijd op problemen te anticiperen, en over een zee van tijd buiten zijn lessen om zijn lessen voor te bereiden en de vorderingen van zijn leerlingen in te schatten. De ruimte ontbreekt me om deze karikatuur tot menselijke proporties terug te brengen (maar zie Van Avermaet 1996); ik wil hier wel benadrukken dat, wat de leerkracht betreft, taakgericht onderwijs eerst en vooral een kwestie is van een consequent doorgevoerde leerlinggerichte houding, eerder dan van een aantal supertalenten of handige technieken. En ik wil hier zeer sterk benadrukken dat de implementatie van taakgericht onderwijs niet alleen een kwestie van de leerkracht is. De leerkracht moet zich ondersteund weten door materiaalontwikkelaars die hem voorzien van bruikbare taken en werkvormen; hij moet steeds terecht kunnen bij zijn collega's die, net als hij, met vallen en opstaan hun onderwijs taakgericht maken; door zijn directie die hem toelaat dat het in de klas af en toe rumoerig wordt; door de begeleiding die meedenkt en constructieve feedback geeft; door toetsontwikkelaars die de leerkracht instrumenten in handen spelen waarmee hij de taal-

vaardigheid van de leerlingen weet in te schatten; door bedenkers van eindtermen en curricula die duidelijke krijtlijnen trekken; door wetenschappelijk onderzoekers die empirisch nagaan hoe taalonderwijs optimaal wordt ingericht; en door zijn leerlingen zelf, die mee uit hun schulp kruipen, risico's nemen, en de actieve rol opnemen die hen in taakgericht onderwijs wordt toebedeeld.

Taakgericht onderwijs is, zo leert ons het relaas van leerkrachten die zich eraan wagen (cf. Ann de Schryver, deze bundel) 'big fun', zowel voor leerkrachten als leerlingen. Maar taakgericht onderwijs voltrekt zich niet zonder slag of stoot. Ook leerkrachten moeten het recht hebben om af en toe de mist in te gaan: misschien leren ze uit mislukte lessen trouwens nog het meest. Al doende leert men: het is, in taakgericht onderwijs, niet alleen een waarheid als een koe wat de leerlingen betreft, maar evenzeer voor de leerkracht.

5. TAAKGERICHT ONDERWIJS: WAT LEVERT HET OP?

Met betrekking tot iedere didactische aanpak, en dus ook met betrekking tot taakgericht onderwijs, luidt de cruciale vraag: worden de leerlingen er beter van? Worden ze vaardiger in de te leren taal? Op enkele zeer hoopgevende aanwijzingen na (Jaspaert 1996b) is er voorlopig nog weinig zicht op het effect van taakgericht onderwijs op taalvaardigheid voorhanden, uiteraard omdat de aanpak nog op zeer weinig plaatsen systematisch werd geïmplementeerd. Een belangrijke opmerking hierbij is dat de effecten van taakgericht onderwijs enkel maar mogen, en kunnen getoetst worden met de geijkte meetinstrumenten: in het zog van analytisch, taakgericht onderwijs dienen dan ook analytische, taakgerichte toetsen te worden ontwikkeld. Wie als doelstelling van taalonderwijs vooropstelt dat taalleerders de taal moeten kunnen begrijpen en produceren bij het uitvoeren van bepaalde taken, kan dat alleen maar meten als de leerders worden gevraagd om dat te doen (Cucchiariini en Jaspaert 1996). Er zijn echter voorlopig weinig taakgerichte toetsen op de markt; de TAL (Werkgroep taaltoetsen 1995) is één van de weinige die ik mij zo direct voor de geest kan halen.

LITERATUUR

Crookes, G. and S. Gass (1994), *Tasks in a pedagogical context. Integrating theory and practice*. Multilingual Matters, Clevedon.

- Cucchiarini, C. en K. Jaspaert (1996a), 'Toetsen van taalvaardigheid'. In: VON-werkgroep NT2 (red).
- Fotos, S. Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar-consciousness-raising tasks'. In: *Tesol Quarterly* 28:2.
- Jaspaert, K. (1996a). 'Het verschil voorbij? NT1 en NT2 in Nederland en Vlaanderen'. In: Voorzeten 47, Taalunie, 's Gravenhage.
- Jaspaert, K. (1996). 'Second language education in Flanders'. In: *Second Language Acquisition in Europe* (Conferentiebundel). KPC, 's Hertogenbosch.
- Lightbown, P. and N. Spada (1990), 'Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching'. In: *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 12.
- Long, M. (1985), 'A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching'. In: Hyltenstam, K. and M. Pienemann (eds.). *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. and G. Crookes (1992), 'Three approaches to task-based syllabus design'. In: *Tesol Quarterly* 26:2.
- Van den Branden, K. (1995a), 'Klassikale betekenisonderhandeling. Heterogeniteit van het taalniveau kan een troef zijn in de klas'. In: *Samenwijs*, jrg. 16, nr. 1.
- Van den Branden, K. (1995b), *Negotiation of meaning in second language acquisition: a study of primary school classes*. Proefschrift, Katholieke Universiteit Leuven.
- Van den Branden, K. (1996), 'Begrijp wie kan! Over onbegripsproblemen bij leerlingen en hoe ermee omgaan...' In: *Spiegel*, jrg. 15, nr. 2.
- Van den Branden, K. (te versch.), 'Effects of negotiation on language learners' output.' Aangeboden aan *Language Learning*.
- Van Avermaet, P. (1996). 'De rol van de lesgever in taakgericht onderwijs. Een innige omhelzing tussen de les en de wereld daarbuiten'. In: VON-werkgroep NT2 (red).
- Van Avermaet, P. en K. van den Branden (1996), 'Taakgericht onderwijs: theoretische uitgangspunten'. In: VON-werkgroep NT2 (red).
- Van Patten, B. and T. Cadierno (1993), 'Explicit instruction and input processing'. In: *Studies in Second Language Acquisition*, vol.15.
- VON-werkgroep NT2 (red)(1996), *Taakgericht onderwijs: een onmogelijke taak?* Plantijn, Deurne.
- Werkgroep Taaltoetsen (1995), *Taalvaardigheidstoets Aanvang Lager onderwijs*. Steunpunt NT2, Leuven.