

Taakgericht onderwijs: theoretische uitgangspunten

Taakgericht onderwijs is op korte termijn uitgegroeid tot een taaldidactiek die op steeds meer scholen, lerarenopleidingen en onderzoeksinstellingen ruime weerklank vindt. Taakgericht onderwijs kreeg in het midden van de jaren tachtig vorm in de Angelsaksische literatuur (vgl. Prabhu 1987, Long 1985, Long & Crookes 1992, Crookes & Gass 1994).¹ Wat het Nederlandstalig gebied betreft, heeft deze stroming het eerst, en vooral, wortel geschoten in Vlaanderen; dat gebeurde vanaf het begin van de jaren negentig. De uitgangspunten die aan de basis liggen van het meest recente lesmateriaal, de nascholingsessies en de publicaties van het Steunpunt NT2 in Leuven, 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.²

De inleiding tot bovengenoemd VON-boek, waarin de uitgangspunten van taakgericht onderwijs worden geschetst, vindt u in dit artikel. Deze inleiding diende in eerste instantie als leidraad voor de verscheidene auteurs die aan het boek hun medewerking verleenden. Eén van die auteurs is Folkert Kuiken, die in een eerder nummer van *Levende Talen*, samen met Ineke Vedder (Kuiken en Vedder 1995), een artikel publiceerde over grammatica in taakgericht onderwijs, en die zich daarvoor o.a. baseerde op de onderstaande tekst. Artikelen zoals die van Kuiken en Vedder tonen aan dat taakgericht onderwijs nu ook in Nederland de aandacht begint te krijgen die het verdient.

Taal en taak

Wie als anderstalige in de Nederlandstalige samenleving terecht komt, zal daarin slechts in beperkte mate kunnen functioneren indien hij onvoldoende Nederlands spreekt of begrijpt. Wie zich enkel maar

kan behelpen met gebaren en blikken zal immers veel van de dingen die hij wil bereiken niet, of slechts met veel moeite en veel goede wil van de anderen, kunnen realiseren; hij ziet zich met andere woorden voortdurend voor taken gesteld die hij zeer moeilijk of helemaal niet kan uitvoeren. Het begrip 'taak' neemt in dit artikel een centrale plaats in; het loont dan ook de moeite om er even bij stil te staan. Taken zijn in wezen niets anders dan al die dingen die mensen doen met het oog op het bereiken van een bepaald doel. Een hek schilderen, een brief schrijven, een samenvatting maken, een kilo appels kopen of de weg vragen zijn stuk voor stuk taken. Zoals uit de voorbeelden blijkt, kunnen sommige taken perfect uitgevoerd worden zonder het gebruik van taal (het schilderen van het hek), terwijl andere bijna volledig 'talig' zijn (een brief of samenvatting schrijven, de weg vragen). Bij weer andere taken is het gebruik van taal optioneel: zo kan iemand die een of ander elektrisch toestel aankoopt dat perfect doen werken zonder de gebruiksaanwijzing te lezen, al zal het voor vele mensen een grote hulp zijn om die wél door te nemen (voor de schrijvers van deze inleiding bijvoorbeeld). Uiteraard wordt niet ieder mens in dezelfde mate met dezelfde taken geconfronteerd. Naargelang van zijn beroepskeuze, zijn vrijetijdsbesteding, zijn wensen en verlangens zal ieder individu in een bepaald soort situaties terecht komen, en bijgevolg een bepaald soort taken veel meer moeten uitvoeren dan andere. Welke taken een mens overwegend dient en wenst uit te voeren bepaalt in hoge mate ook het gebruik dat hij van taal maakt. Zo zal een anderstalige buschauffeur zich tijdens zijn werkuren meestal kunnen behelpen met een vrij beperkt aantal standaardformules in het Nederlands, terwijl een andersstalige leerling in het voortgezet onderwijs het schoolse jargon van zijn leerkrachten moet kunnen begrijpen, wil hij enige kans op slagen behouden. Taken verschillen dus met betrekking tot de talige eisen die ze stellen. Voor de leerling en de buschauffeur geldt echter hetzelfde: een taak wordt des te moeilijker om uit te voeren naarmate de kloof tussen de talige eisen die die taak stelt en de taalvaardigheid van de taalgebruiker groter is.

Vertrekken van behoeften

Wie een tweede of een derde taal leert, zal dat doen vanuit bepaalde behoeften. Die behoefte houdt in wezen in dat de taalleerder met behulp van de te leren taal bepaalde taken tot een goed einde wil

brengen. Door zich voor een cursus in te schrijven of door op school extra veel moeite te doen om de doeltaal onder de knie te krijgen, wenst de taalleerder van het struikelblok dat de taal in het verleden was, een hulpmiddel voor de toekomst te maken.

Het probleem is echter dat iedere cursist, of iedere leerling, zijn eigen, hoogst individuele pakket aan behoeften en interesses naar die cursus of de les meebrengt. Het gevaar bestaat dan ook dat de leerkracht met de keuze van zijn onderwerpen en zijn didactische aanpak, kortom met zijn onderwijs, een aantal van zijn cursisten/leerlingen teleurstelt. In het algemeen kunnen we stellen dat leerders het gevoel willen krijgen dat wat ze in de klas doen ook 'in het echt' kunnen gebruiken, en/of dat het aansluit bij hun eigen interesses en noden. Ze zullen des te actiever en geïnteresseerder aan de les deelnemen naarmate dat daadwerkelijk het geval is.

De taken die de cursisten en leerlingen willen en/of moeten kunnen uitvoeren, en waarbij een vlot receptief of productief gebruik van de te leren taal wordt vereist, vormen dan ook de meest natuurlijke en meest motiverende basis om de doelstellingen van taalonderwijs te bepalen. De doelstellingen van een taalles drukken we dan ook uit in termen van de taken die de cursisten op het einde van die les moeten kunnen uitvoeren, eerder dan in termen van de kennis van bepaalde taalelementen die zij daarvoor nodig hebben.

Dit laatste is niet zo vanzelfsprekend als het misschien mag lijken. Zo heeft het vreemdetalenonderwijs jarenlang de kennis van afzonderlijke taalelementen, en in het bijzonder van grammaticale regels, als doelstelling vooropgezet. Basisfilosofie was hier dat een leerder eerst moest weten hoe een bepaalde regel eruit zag (herinner u: L'accord du participe passé...) vooraleer hij deze in de praktijk kon omzetten bij het uitvoeren van communicatieve taken. Bij die transfer blijken echter de grootste moeilijkheden te ontstaan: het merendeel van de vreemdetaallearners lijkt maar nauwelijks in staat te zijn om een grammaticale regel perfect te hanteren als het op meer spontaan taalgebruik aankomt.

Als we in dit verband een sprong naar eerstetaalverwerving maken, merken we dat kinderen al zeer vroeg in staat zijn om een resem grammaticale regels toe te passen zonder ooit expliciet grammaticaonderwijs van hun ouders te hebben gekregen. Eerstetaalverwerfers maken zich een regel, en alle uitzonderingen die eraan vastkleven, gaandeweg eigen door die regel te gebruiken bij het uitvoeren van alledaagse talige taken: door te vragen naar koekjes, door te protesteren als ze niet in bad willen, door te vertellen wat ze met hun neefjes hebben uitgespookt op de zolder van hun grootvader... Het bovenvermelde transferprobleem doet zich voor deze kinderen dan ook pas voor op het moment dat zij in het basis- en secundair onderwijs plots wél worden geconfronteerd met expliciet regelonderwijs.

Taken – processen – elementen

Wat onderzoek naar eerstetaalverwerving ons leert, is dat vertrekken van taken niet alleen het gewenste uitgangspunt is bij het vastleggen van de doelstellin-

gen van taalonderwijs, maar ook bij het beantwoorden van de didactische vraag hoe we die doelstellingen het vlotst kunnen bereiken. Taalleerders leren niet alleen een taal om bepaalde taken te kunnen uitvoeren, ze leren een taal ook door die taken uit te voeren.

De consequente keuze voor het uitgaan van taken, zowel op het niveau van doelstellingen als op het niveau van werkvormen, onderscheidt taakgericht onderwijs van andere didactische aanpakken. De aanpak waarmee taakgericht onderwijs de meeste overeenkomsten vertoont is het communicatief taalonderwijs; in de theoretische literatuur rond communicatief onderwijs, en (vooral) in de communicatieve lespraktijk, valt echter op dat het uitvoeren van communicatieve taken alleen maar het uitgangspunt vormt bij het vaststellen van doelstellingen, of alleen maar bij het selecteren van didactische werkvormen, en zelden bij de combinatie van beide. Dit verklaart ook gedeeltelijk dat communicatieve werkvormen in de praktijk zo naadloos kunnen worden ingepast in onderwijs met structuralistische doelstellingen (vgl. Van den Branden te verschijnen).

Bij het uitvoeren van taken moet iemand telkens een bepaald proces doorlopen. In eerste instantie moet hij een aantal dingen plannen. Vervolgens moet hij de taak uitvoeren en die tenslotte evalueren. Een voorbeeld: om een drankje te kunnen bestellen moet iemand eerst op de kaart kijken wat er te drinken valt en beslissen wat hij wil drinken. Een beginnend taalleerder kan dan even nadenken hoe hij zijn drankje zal bestellen, daarna zal hij de ober roepen en het gewenste drankje bestellen. Als de ober dat drankje dan ook daadwerkelijk serveert, zal de uitvoering van de taak positief worden geëvalueerd. Tijdens dit proces maakt diezelfde persoon gebruik van verschillende taalelementen. Hiermee bedoelen we onder andere woorden, zinsconstructies, tekst- en taalgebruiksregels, en taalhandelingen.

Schematisch geeft dit het volgende model:

taken	proces	taalelementen
- drankje bestellen	- plannen	- woorden
- krant lezen	- uitvoeren	- grammatica
- brief schrijven	- evalueren	- taalhandelingen
- enz.	- tekstregels	

In taakgericht onderwijs vertrekken we zowel bij het kiezen van doelstellingen als bij het kiezen van didactische werkvormen aan de linkerkant van dit schema. We gaan als het ware van het geheel naar de delen. De leerkracht laat de leerder taken in zinvolle contexten uitvoeren en stuurt bij of daalt af tot het niveau van de elementen indien dat nodig blijkt te zijn. In een taakgerichte benadering ligt de nadruk dus in de eerste plaats op de betekenis van de gehanteerde taal. Het gaat er vooral om dat leerders door middel van taal weten te bereiken wat ze willen of moeten bereiken, zelfs als op het vlak van de correcte vorm daarvoor oneffenheden door de vingers moeten worden gezien.

Dat neemt echter niet weg dat er op bepaalde momenten in het proces bij de vorm van de boodschap, dus bij bepaalde taalelementen, kan of moet worden stilgestaan. Indien het voor de uitvoering van

een bepaalde taak noodzakelijk is dat de leerders een bepaalde grammaticale regel juist kunnen toepassen, kan met de hele klas, of enkel met diegenen die het moeilijk hebben met die regel, de nodige aandacht aan dit vormaspect worden besteed. Op dat moment wordt de kennis van die grammaticale regel immers zo relevant en zo belangrijk, en bestaat er bovendien zo'n duidelijke link tussen de regel en zijn toepassing in een bepaalde talige taak, dat de kans zeer groot is dat de leerder die bepaalde taalkennis op gepaste wijze zal weten toe te passen.

Het is in het onderwijs uiteraard mogelijk (en zelfs dagelijkse kost) om het schema in de andere richting te bewandelen, namelijk van de delen naar het geheel. Dan vertrek je als leerkracht van het stapsgewijs leren van woorden of grammatica, waarna je verbindingen legt naar taken. Bij zulk een benadering moet de leerder dus meestal zelf de transfer van de elementen naar de taken maken. Hij moet zelf leren om geleerde taalelementen in allerlei taalsituaties te kunnen toepassen en gebruiken. Bij een taakgerichte aanpak daarentegen vloeit het verwerven van elementen voort uit het succesvol uitvoeren van de taak. De taalleerder verwerft bijvoorbeeld de vorming van de verleden tijd, enerzijds door te begrijpen wat anderen hem over het verleden willen duidelijk maken, anderzijds door zelf op een begrijpelijke manier te vertellen wat hij gisteren heeft gedaan of wat er gisteren is gebeurd, kortom door veelvuldig receptief en productief gebruik te maken van verledentijdsvormen in zinvolle communicatieve contexten.

Hierbij moet nog wel worden aangestipt dat werken van het geheel naar de delen enerzijds en werken van de delen naar het geheel anderzijds geen absolute tegengestelden zijn. De twee benaderingen sluiten mekaar niet volledig uit.

Pedagogische taken

Om al het voorgaande verder te verduidelijken, geven we hieronder een voorbeeld van een taakgerichte activiteit.³

Een klas leerlingen krijgt een spannend verhaal te lezen over een detective die in een luguber kasteel op zoek is naar een schat. In elke kamer die hij binnentapt heeft hij een aantal keuzemogelijkheden, maar slechts een van die mogelijkheden leidt hem verder naar de schat. De andere mogelijkheden hebben voor de detective kwalijke gevolgen. De leerlingen worden in groepjes verdeeld. Zij krijgen de opdracht het verhaal te lezen en bij elke kamer een balans op te maken van de daden die de detective kan stellen en de gevolgen van die verschillende mogelijkheden; op basis van die 'balans van oorzaken en gevolgen' moeten de groepen dan telkens beslissen wat de detective in die bepaalde kamer moet doen. Uiteindelijk komt het er voor elke groep op neer zoveel mogelijk goede keuzen te maken, en zich op die wijze te profileren tot uitstekende assistent-detectives.

Op het einde van zulk een opdracht, wanneer de detective bij de schat is aangekomen, zullen de leerlingen bijna spelenderwijze de begrippen 'oorzaak en gevolg' verworven hebben. Essentieel is echter dat dit verwervingsproces ingebed zat in het uitvoeren

van een voor de leerlingen interessante en intellectueel uitdagende taak (uiteraard biedt deze taak de leerlingen niet alleen een uitdagend kader om actief rond de begrippen 'oorzaak en gevolg' bezig te zijn, maar ook een motiverende reden om al het taalaanbod dat aan de taak is verbonden te willen begrijpen, om volop met elkaar in discussie te treden - kortom om op een zeer intensieve wijze de doeltaal receptief en productief te gebruiken).

We noemen de bovenstaande taak een *pedagogische taak*, omdat het niet meteen het soort taak is waarmee de leerders in de buitenwereld zullen worden geconfronteerd (tenzij ze criminologie gaan studeren of avontuurlijk aangelegd zijn), maar die een interessant en intellectueel uitdagend scenario biedt voor het uitvoeren van andere, vaak schoolse en minder interessante talige taken. Aan een pedagogische taak is dus steeds een motivationeel aspect verbonden: de taak is zo spannend, grappig, uitdagend of interessant dat de motivatie om ze uit te voeren als het ware is ingebakken. Uiteraard moeten niet alle taken waarmee taalleerders in het onderwijs worden geconfronteerd even 'pedagogisch' ingekleurd worden om leerders te motiveren: in vele gevallen zullen taken intrinsiek motiverend zijn omdat ze direct aansluiten bij wat leerlingen/cursisten met de te leren taal aan moeten.

Het belang van motivatie bij het gestuurd leren van een taal mag geenszins onderschat worden. Wie niet geïnteresseerd is in wat de leerkracht hem tracht te vertellen, of wie teksten op zijn bord krijgt die hem weinig boeien, zal nauwelijks moeite doen om al dat taalaanbod te begrijpen. Wie in een les het gevoel heeft dat zijn persoonlijke mondelinge bijdrage er toch niet toe doet, zal wijselijk zijn mond houden of zijn antwoorden beperken tot hele korte zinnetjes. Een leerkracht die door zijn aanpak de leerling/cursist tot ongeïnteresseerde luisteraar maakt in plaats van tot weetgierige deelnemer aan de communicatie-overdracht, zal vaak meer passiviteit oogsten dan hem lief is.

Interactie

Zoals mag blijken uit het bovenstaande voorbeeld, heeft taakgericht werken voor de taalleerder niet alleen een sterk motiverende waarde, maar ook een uitgesproken activerend aspect. Taken worden in taakgericht onderwijs zo uitgewerkt dat de opbrengst qua taalgebruik - en dus qua potentieel aan taalverwerving - voor iedere individuele leerling maximaal is. Daartoe worden zoveel mogelijk garanties ingebouwd dat alle leerders een actieve rol krijgen toebedeeld in het uitvoeren van de taak, zodat iedere afzonderlijke taalleerder (op zijn niveau) zoveel mogelijk uit de taak weet te halen.

Groepswork zal in dit verband vaak veel mogelijkheden bieden. Op die manier kunnen alle leerlingen tegelijk aan het werk, en kan tussen de taalleerders veel interactie worden losgeweekt. In het voorbeeld van het kasteel zou de interactie nog kunnen worden geïntensifieerd indien elk lid van een groepje slechts een stuk van de informatie over de keuzemogelijkheden van de detective krijgt: leerling A zou bijvoorbeeld weten dat als de detective in de badkamer de

waterkraan openzet er gevaarlijke gassen ontsnappen, leerling B weet dat er in het kastje boven de badkamerspiegel een giftige slang zit, leerling C weet dat het scheerapparaat is voorzien van dodelijke messen, enz. Op die manier zijn de leden van de groep wel verplicht om met elkaar in interactie te treden en zeer intens naar elkaar te luisteren: ze hebben immers belangrijke informatie uit te wisselen.

De rol van de leerkracht in dit alles zal niet die zijn van de dominante allesweter die de interactie in de klas monopoliseert, maar eerder die van de begeleider die passende taken voor zijn taalleerders selecteert of ontwikkelt, die leerlingen aanzet om taken uit te voeren, en die hen intensief en gedifferentieerd ondersteunt als de taak te moeilijk blijkt te zijn. Dat laatste zal in taakgericht onderwijs per definitie het geval zijn. Taken bevatten naast een motiverend en een activerend aspect immers ook steeds een kloof tussen de taalvaardigheid die de leerder reeds bezit en de taalvaardigheid die de taak vereist. Als er geen kloof is, valt er voor de taalleerder immers niets te leren. De opdracht van de leerkracht zal er dan in bestaan de leerder te helpen die kloof te overbruggen, zeker als de leerder in niet in slaagt dat zelfstandig of in interactie met andere taalleerders te doen (vgl. Van Avermaet 1996).

Het is op die manier dat taalonderwijs echt taakgericht onderwijs wordt: taalleerders verwerven een taal door met succes communicatief relevante taken uit te voeren die het gebruik van de doeltaal niet alleen noodzakelijk maken, maar die met betrekking tot dat taalgebruik ook een leerpotentieel bevatten. Al doende, d.w.z. door de interactie met andere taalgebruikers, verwerven taalleerders de vaardigheid om aan de talige eisen die zij zichzelf stellen of die de omgeving aan hen stelt, en die aanvankelijk hun huidige taalvaardigheidsniveau te boven gaan, tegevoel te komen.

Taakgericht onderwijs is dus per definitie direct en probleemoplossend in haar aanpak. Het gaat ervan uit dat wie wil leren zwemmen het best het water in kan, in plaats van eerst nog een vier uur durende uiteenzetting te krijgen over de bewegingen van de spieren, de wet van de zwaartekracht en de ideale temperatuur van het water.

Noten

1. Deze bronnen vormden de voornaamste inspiratiebron voor dit artikel.
2. De VON-werkgroep NT2, tevens redactie van het bovenbeschreven boek, bestond uit Erika Blondé, Anne Boeken, Ann De Schryver, Veerle Geudens, Agnes Leysen, Jo Van den Hauwe, Piet Van Avermaet en Kris Van den Branden. De eindredactie van het boek is in handen van Veerle Geudens en Agnes Leysen. De referenties van het boek zijn opgenomen in de literatuurlijst.
3. Dit voorbeeld komt uit Van den Branden (1995). Uit de praktijk bleek dat deze taak door leerlingen van het vijfde leerjaar (in Nederland: groep zeven) met zeer veel enthousiasme werd afgewerkt.

Literatuur

- Avermaet, P. Van, De rol van de lesgever in taakgericht onderwijs. Een innige omhelzing tussen de les en de wereld daarbuiten, in: VON-werkgroep NT2 (red.), *Taakgericht onderwijs: een onmogelijke taak*, Deurne: Plantijn, 1996. (Taalcahiers 2)
- Branden, K. Van den, *Negotiation of meaning in second language acquisition: a study of primary school classes*, proefschrift Katholieke Universiteit Leuven, 1995.
- Branden, K. Van den, Taakgericht onderwijs: de puntjes op de i, in: P. Nieuwenhuisen (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de negende conferentie*, te verschijnen.
- Crookes, G., & S. Gass (red.), *Tasks and language learning. Integrating theory and practice*, Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

- Crookes, G., & S. Gass (red.), *Tasks in a pedagogical context. Integrating theory and practice*, Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- Kuiken, F., & I. Vedder, Grammatica-onderwijs vanuit een taakgerichte aanpak, in: *Levende Talen* 505 (1995), 598-602.
- Long, M.H., A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching, in: K. Hyltenstam & M. Pienemann (red.), *Modelling and assessing second language acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters, 1985, 77-99.
- Long, M.H., & G. Crookes, Three approaches to task-based syllabus design, in: *TESOL Quarterly* 26 (1992), 27-55.
- Prabhu, N.S., *Second language pedagogy*, Oxford: Oxford University Press, 1987.
- VON-werkgroep NT2 (red.), *Taakgericht onderwijs: een onmogelijke taak?*, Deurne: Uitgeverij Plantijn, 1996. (Taalcahiers 2)

Piet Van Avermaet



Geboren 1958. Studeerde Taal- en Literatuurwetenschappen aan de Katholieke Universiteit Brabant. Is sinds 1992 verbonden aan het Steunpunt Nederlands als tweede taal van

de Katholieke Universiteit Leuven. Coördineerde daar tot voor kort onderzoek en opleiding op het terrein van NT2 aan volwassen anderstaligen. Bereidt momenteel aan het Steunpunt NT2 een proefschrift voor rond taalverschuiving (als NFWO-onderzoeker). Adres: Centrum voor Taal en Migratie, Steunpunt NT2, Blijde Inkomststraat 7, B-3000 Leuven, België.

Kris Van den Branden



Geboren 1965. Studeerde Germaanse Filologie aan de Universiteit Antwerpen. Promoveerde in 1995 op een proefschrift rond de rol van betekenisonderhandeling in tweedetaalonderwijs (KU Leuven). Is momenteel als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Steunpunt Nederlands als tweede taal van de Katholieke Universiteit Leuven. Adres: Centrum voor Taal en Migratie, Steunpunt NT2, Blijde Inkomststraat 7, B-3000 Leuven, België.