

Taakgericht vreemdetalenonderwijs stelt, zoals de naam zegt, de (taal)-taak centraal, meer traditioneel vto gaat uit van de taalmiddelen. Een eenzijdig taakgerichte aanpak houdt geen rekening met de specifieke context van het voortgezet onderwijs, met zijn grootschaligheid en jarenlange programma's. Daar zijn doorlopende leerlijnen, dus onderlinge afspraken tussen docenten, noodzakelijk om goede leerresultaten te bereiken. Een eenzijdig taakgericht vto-leerplan biedt geen doorlopende leerlijnen voor de taalmiddelen. Maar verwerving van die taalmiddelen blijft hoe dan ook doel van het vto. DOOR ERIK KWAKERNAAK

LEERPLANONTWIKKELING VOOR SCHOOLS VREEMDETALENONDERWIJS

De nieuw verschenen artikelenbundel *Task-Based Language Teaching: A Reader* (Van den Branden et al., 2009) geeft een goed beeld van de taakgerichte aanpak van vreemdetalenonderwijs (vto). Centraal staat daarin de focus op betekenis, in tegenstelling tot focus op (taal)vorm. De leerder beschikt slechts over een beperkte cognitieve capaciteit. Aandacht voor de betekenis gaat ten koste van aandacht voor de vorm en omgekeerd. Moet in het vto de inhoud vooropstaan of de vorm? Moet de leerder zich eerst jarenlang de vormen, de taalmiddelen eigen maken, om daar dan inhoud mee te gaan begrijpen en overbrengen, zoals in de traditionele schoolse aanpak, of moet het andersom, zoals in het natuurlijke taalverwervingsproces? Daar staan de inhoud en de wens om te communiceren voorop, met handen en voeten en/of met taal, door alle natuurlijke ontwikkelingsfasen heen. Taakgericht vto kiest voor dat uitgangspunt.

Het meeste onderzoek dat naar taakgericht vto is gedaan, betreft spreektaken. Minder aandacht krijgt schrijven, het minst de receptieve vaardigheden.

Spreek is in het voortgezet onderwijs de didactisch meest problematische en minst ontwikkelde vaardigheid. Daarom zijn de resultaten van taakgericht vto-onderzoek interessant.

Maar de taakgerichte aanpak is niet zonder meer toepasbaar in een schoolse context in elk willekeurig ander land. In een eerder artikel (Kwakernaak, 2009) heb ik een aantal factoren genoemd die kunnen verklaren waarom de taakgerichte aanpak in het Nederlandse algemeen vormend voortgezet onderwijs (vo) zo moeizaam wortel schiet. Hier wil ik ingaan op het probleem van de leerplanontwikkeling. In Nederland ontbreekt een samenhangend leerplan met doorlopende leerlijnen voor de moderne vreemde talen, terwijl dat in het vo met zijn grootschaligheid en over meerdere jaren lopende programma's juist van groot belang is.

Taaltaken of taalmiddelen primair?

Voorstanders van taakgericht vto hebben de taak tot kernpunt van hun onderwijsopvatting gemaakt. De taak is de basiseenheid van zowel het leerplan (wat wordt in



Foto: Anda van Riet

welke volgorde geleerd?) als de methodiek (hoe wordt geleerd?). Er zijn compromisvormen, maar in de 'sterke' versie van taakgericht onderwijs is de taak 'starting point, primary focus, and ultimate goal of educational activity' (Van den Branden et al., 2009, p. 9).

Wat is precies een 'taak'? Long definieerde: '(...) by "task" is meant the hundred and one things people will do in everyday life, at work, at play, and in between' (Long, p. 89). Daarbij kan taal nodig zijn of niet. Op grond van een behoefteanalyse kunnen 'doeltaken' voor taalonderwijs worden geselecteerd, waarbij ze in 'taaktypes' kunnen worden samengevat. Long & Crookes (1992) halen voor hun voorbeelden doelgroepen aan als academici, kantine-, ambassade- of bedienend vliegtuigpersoneel. Voor onderwijsdoel-einden worden de taken bewerkt tot 'pedagogische taken', die in een zinvolle volgorde moeten worden gezet, vooral op grond van complexiteit en moeilijkheidsgraad. Een taak als 'een presentatie houden over een nieuw onderzoeksplan' stelt meer (talige en andere) eisen dan 'social talk bedrijven over familie en

hobby's'. Maar bij veel andere taken zijn de verschillen minder duidelijk.

Een consequent op taken gebaseerd leerplan heet 'analytisch', in tegenstelling tot 'synthetische' leerplannen, die uitgaan van het idee dat de leerder de taal aangereikt moet krijgen in de vorm van geïsoleerde linguïstische elementen. Hij moet deze vervolgens in realistische situaties integreren tot samenhangende en betekenisvolle taal. Tot die linguïstische elementen of eenheden rekenen Long & Crookes (1992) woorden en grammaticale structuren, maar ook noties, functies, onderwerpen en situaties. Zij verwerpen al deze eenheden radicaal als basis voor leerplanontwikkeling, met het argument dat het geen eenheden van natuurlijke taalverwerving zijn. Tweedetaalverwervingsonderzoek heeft immers aangetoond dat natuurlijke verwervingsvolgordes van grammaticale structuren en van woorden en collocaties zich niet door onderwijs laten ombuigen. Leerlingen blijven op beide gebieden langdurig fouten maken, ondanks instructie en gerichte oefening hoe het wel moet.

Radicale reactie

Op grond van hun analyse komen de voorvechters van de taakgerichte aanpak tot een radicale oplossing: weg met alles wat op een 'structureel', op talige elementen gebaseerd leerplan lijkt. Zelfs noties, functies, onderwerpen en situaties worden verworpen, hoewel dat toch elementen van 'taken' lijken en net als taken de taal vanuit pragmatologisch standpunt benaderen, dat wil zeggen als een instrument voor communicatief handelen.

Dat handelen is het belangrijkste, de taal is alleen middel. De leerders moeten realistische taaltaken krijgen en in een natuurlijk, 'analytisch' leerproces ontdekken welke taalmiddelen dienstig zijn om die taken uit te voeren. De volgorde waarin die taalmiddelen aan de orde komen en verworpen worden, is niet alleen afhankelijk van de volgorde waarin de taken worden aangeboden, maar ook daarbinnen individueel verschillend en onvoorspelbaar.

In de sterke, onder andere door Long & Crookes (1992) voorgestane versie van taakgericht vto is dat laatste essentieel: in een werkelijk taakgericht leerplan bepaalt de individuele leerling wanneer hij welke taalelementen verwerft. Volgens deze radicale opvatting heeft het geen zin om leerlingen op vooraf geplande momenten vooraf geplande taalmiddelen op te dringen. Immers, onderzoek wijst uit dat hij toch niets opneemt wat hem niet past.

Mij lijken ook meer genuanceerde en gedifferentieerde reacties mogelijk op het gegeven dat veel vto niet altijd effectief blijkt, vooral waar het om spreken gaat. Het is niet zo dat leerlingen geen enkel woord, geen collocatie of grammaticale structuur oppikken uit het aanbod van een 'synthetisch' leerplan (cf. Ellis, 2003, p. 209). Voor zover natuurlijke verwervingsvolgordes zich niet laten veranderen, kan gezocht worden naar optimale aanpassing van de programma's aan die natuurlijke volgordes. Als bepaalde woorden, collocaties en grammaticale structuren ondanks instructie en gerichte oefening op bepaalde niveaus fout blijven gaan, zijn ze kennelijk te vroeg aangeboden. Ook daaruit kan voor de leerplanontwikkeling lering getrokken worden.

Bovendien is het effect van focussen op taalelementen niet alleen afhankelijk van het moment van aanbieding, maar ook van herhaling en systematische feedback over een langere periode (Lightbown, 2003, p. 7). 'Eén keer geleerd', 'één keer geoefend' en/of 'één keer gecorrigeerd' betekent nog niet 'verworven', zoals iedere docent uit ervaring weet. Aan selectie, ordening en wijze van oefening van talige leerstof in leergangen, en aan de feedback die docenten geven op leerlingenprestaties, kan heel veel verbeterd worden.

Er is geen reden om daarvan geen winst te verwachten, of minder winst dan van onderzoek naar de selectie, ordening en uitvoering van (pedagogische) taken. Dat laatste heeft nog weinig concrete gegevens opgeleverd die richting geven aan de systematische ontwikkeling van taakgerichte leerplannen over meerdere jaren. Ook is er weinig onderzoek gedaan naar de leerresultaten van taakgericht vto (Ellis, 2003, p. 209 e.v.; Van den Branden et al., 2009, p. 8). Invoering van taakgericht vto kan niet *evidence-based* zijn.

Radicale breuk?

Mij lijkt de tegenstelling tussen op taalstructuren gericht en taakgericht vto onnodig op de spits gedreven en de discussie geradicaliseerd te zijn. Ook in taakgericht vto is taalverwerving het doel en wordt op taal scherpgesteld: 'focus on form', in tegenstelling tot de verfoeide 'focus on forms' van de synthetische aanpak. Longs 'focus on form'-benadering 'involves briefly drawing students' attention to linguistic elements in context as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication' (Long, 2000, p. 185). In taakgericht vto ligt dus het moment om op bepaalde taalmiddelen te focussen tijdens de uitvoering van de taak. Dat leidt dan tot een tijdelijke onderbreking van het betekenisgericht werken aan de taak, of, in een vrijere interpretatie van Longs omschrijving, tot een cyclus als

1. oriëntatie op de taak,
2. focus op benodigde, nog niet beheerste taalelementen,
3. uitvoering van de taak;

of

1. eerste (gebrekkige) taakuitvoering,
2. focus op nog niet beheerste taalelementen,
3. verbeterde herhaling van de taak.

Beide modellen worden voorgesteld door Willis (1996).

De audiolinguale methode van zo'n drie decennia geleden was een typisch synthetische methode. De 'taken' van nu lijken op de 'transferoefeningen' van toen. Die naam sloeg op de transfer van de taalelementen (woorden en grammatica) die de leerlingen eerder geïsoleerd hadden aangeboden gekregen en geoefend, naar de realistische gebruikssituatie van de transferoefening. Er werd gewerkt volgens een cyclus ('fasemodel', cf. bijvoorbeeld Westhoff, 1978, of Kwakernaak, 1981):

1. aanbidding van een tekst (dialogo of een geschreven tekst van een type dat de leerlingen zelf moeten leren produceren);
2. oefening van nog niet beheerste taalmiddelen (vooral woorden en grammatica);
3. transferoefening (toepassing van die taalmiddelen in een gesproken dialoog of geschreven tekst zoals in fase 1).

De methodische ideeën van toen lijken niet fundamenteel te verschillen van die van taakgericht vto. Wel zit er een belangrijk verschil in de wijze van leerplanontwikkeling. In taakgericht vto is de basiseenheid de (pedagogische) taak. Er moet dus gezocht worden naar een goede volgorde van taken voor het leerplan. De taken vormen het primaire, zelfs het enige planningscriterium.

Daarentegen waren in de grammatica-vertaalmethode de taalmiddelen het enige planningscriterium. In de audiolinguale methode kwamen tekstsoort en situatie naar voren als secundair, en in de laat-audiolinguale theorievorming als gelijkwaardig planningscriterium.

Maar als de taak enig planningscriterium is en de volgorde van de taalmiddelen waarop wordt gefocust, daaruit toevallig voortvloeit en per leerder kan verschillen, dan wordt het praktisch onmogelijk om te voldoen aan een belangrijke voorwaarde voor schools vto: systematische herhaling en feedback, toetsing en beoordeling. Die zijn nodig om in jarenlange curricula talige progressie te realiseren en vast te stellen. In een grootchalige schoolse organisatie zijn daarvoor afspraken noodzakelijk: doorgaande leerlijnen voor woordenschat, grammatica en andere onderdelen van het schoolse leerplan. Die leerlijnen moeten zo goed mogelijk afge-

stemd zijn op de gemiddelde populaties van schooltypes. Individualisering is in de praktijk van het voortgezet onderwijs slechts beperkt haalbaar.

In de praktijk is weinig traditioneel vto honderd procent 'synthetisch'. Leerlingen gaan op hun eigen wijze om met de input uit lees- en luisterteksten én met taalelementen waarop gefocust wordt. In hun doeltaalproductie maken ze talloze fouten, waarop de docent feedback moet geven. Daarbij zijn keuzes onvermijdelijk. Voor die keuzes geeft de taakgerichte theorie geen richting en geen structuur.

Geen slingerkoers

Voorstaan dat er radicaal gebroken moet worden met traditioneel vto, lijkt mij bij te dragen aan de vaker gesignaleerde slingerbewegingen in de geschiedenis van het vto (Van Els et al., 1977, p. 38 e.v.). In het bijzonder lijkt het mij contraproductief om te breken met de vto-traditie om te zoeken naar keuze- en ordeningsprincipes voor de talige leerstof, die hoe dan ook centraal blijft in de doelstellingen van het vto. Op basis van gelijkwaardigheid kunnen taken een zinvolle rol spelen in de leerplanontwikkeling voor het vto. ■

LITERATUUR

- Branden, K. van den, Bygate, M., & Norris, J. M. (2009). *Task-based language teaching: A reader*. Amsterdam: Benjamins.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP.
- Els, T. van, Extra, G., Os, C. van, & Bongaerts, T. (1977). *Handboek voor de toegepaste taalkunde. Het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kwakernaak, E. (1981). Een fasenmodel voor het vreemde-talenonderwijs. *Levende Talen*, 358, 1-35.
- Kwakernaak, E. (2009). Vernieuwing die pakt. *Levende Talen Magazine*, 96(7), 12-15.
- Lightbown, P. M. (2003). SLA research in the classroom / SLA research for the classroom. *Language Learning Journal*, 28, 4-13.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based second language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-99). Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: Benjamins.
- Long, M. (2000). Focus on form in task-based language teaching. In R. Lambert & E. Shohamy (Eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 179-192). Philadelphia: John Benjamins.
- Long, M. H., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26, 27-56 (herdrukt in Van den Branden et al., 2009, pp. 57-81).
- Westhoff, G. J. (1978). Onderwijsleerfasen in het moderne vreemde-talenonderwijs. *Levende Talen*, 329, 71-85.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based language teaching*. New York: Longman (deels herdrukt in Van den Branden et al., 2009, pp. 227-242).

De voorvechters van de taakgerichte aanpak komen tot een radicale oplossing: weg met alles wat op een 'structureel', op talige elementen gebaseerd leerplan lijkt