

### Inleiding

Deze bijdrage is een verkorte weergave van twee artikels die ik vorig jaar over taakgericht onderwijs publiceerde en die ik op HSN toelichtte (Van den Branden 2000a; Van den Branden 2000b). De bijdrage is opgebouwd aan de hand van drie vragen die met betrekking tot de filosofie van het taakgericht onderwijs, en haar toepassing in de klaspraktijk vaak worden gesteld.

### 1 Is taakgericht onderwijs een NT2-didactiek?

Antwoord: Neen.

Ten eerste: taakgericht onderwijs is in wezen geen didactiek. Een didactiek geeft een antwoord op een 'hoe-vraag': hoe kan door een samenspel van onderwijs- en leeractiviteiten Ieren worden bevorderd? Taakgericht onderwijs gaat echter verder dan deze 'hoe-vraag'; het biedt evenzeer een antwoord op de vraag welke doelstellingen moeten worden nagestreefd (de 'wat-vraag?'), en hoe die doelstellingen uiteindelijk kunnen worden getoetst (evaluatie). Taakgericht onderwijs is in de eerste plaats een brede onderwijsvisie, die op haar beurt terugvalt op een theorie over hoe mensen taal verwerven.

Binnen deze leertheorie wordt de nadruk gelegd op het feit dat mensen taal verwerven *om* er functionele, communicatieve dingen mee te doen en *door* er functionele, communicatieve dingen mee te doen. Vaardigheden als begrijpend lezen en functioneel schrijven worden gezien als complexe vaardigheden die van de taalgebruiker een ingewikkeld samenspel en verfijnde afstemming van verschillende mentale handelingen vereisen. Voor het uitvoeren van taaktaken (bijvoorbeeld het begrijpend lezen van een artikel) geldt in extreme mate dat het geheel veel meer is dan de som van haar afzonderlijke onderdelen. Eerder dan de complexe vaardigheid al te sterk op te delen in deelvaardigheden en die afzonderlijk te onderwijzen en trainen, pleit de taakgerichte visie voor een leren uit holistische situaties waarin de leerder met de 'totaaltaak' wordt geconfronteerd. Binnen taakgericht onderwijs leren mensen weginstructies aan een ander geven door weginstructies aan een ander te (pogen) geven, leren ze klachtenbrieven schrijven door klachtenbrieven te (pogen) schrijven. Al doende leren dus. De taak waarmee leerders in taakgericht onderwijs worden geconfronteerd is met andere woorden een directe doorslag van datgene wat leerders in het echte leven, of in de rest van het onderwijs (al naargelang hun behoeften) met de doeltaal moeten kunnen doen. In beide gevallen is taalgebruik, of beter het begrijpen en produceren van talige boodschappen, een middel om bepaalde wereldse - en vaak niet-talige - doelen te bereiken: iets interessants te weten komen, een info-brochure of een job te pakken krijgen, een auto kopen, kennis van de wereld uitbreiden.

De bovengenoemde totaaltaken worden afgeleid van een analyse van de talige behoeften van de leerder in kwestie. Met andere woorden, aan het eigenlijke onderwijsleerproces gaat steeds een analyse vooraf van wat de taalleerder in kwestie met taal moet kunnen doen. De basisdoelstellingen dienen tijdens het onderwijsproces stevig in het achterhoofd (of nog beter: in het voorhoofd) van de leerkracht gebeiteld te zijn. Het motto 'goed begonnen is half gewonnen' geldt immers voor het onderwijs in zeer sterke mate. Leerkrachten Nederlands die doordrongen zijn van functionele, 'taakgerichte' doelstellingen zullen efficiënter lesinhouden en werkvormen kiezen, en zullen hun leerlingen op een meer doeltreffende manier evalueren en ondersteunen bij het opbouwen van taalvaardigheid. Om maar één voorbeeld te geven: wie doordrongen is van het feit dat schrijfvaardigheid veel meer omvat dan correct spellen, maar in eerste instantie de vaardigheid inhoudt om bepaalde boodschappen op een begrijpelijke manier te verwoorden met het oog op het bereiken van een bepaald doel bij een bepaalde lezer, zal bij het kiezen van schrijftaken, het geven van instructies, het geven van feedback en het beoordelen van de schrijfproducten, een veel rijker onderwijsaanbod formuleren dan de leerkracht die zich blindstaart op spelling.

Deze visie is uiteraard niet alleen op NT2 toepasbaar, maar op taalvaardigheidsonderwijs tout court. Taakgericht onderwijs en NT2 zijn dus allesbehalve synoniemen. Dat 'taakgericht onderwijs' vaak in een NT2-hoekje wordt gedruimd, heeft uiteraard te maken met het feit dat (ook) in Vlaanderen, taakgericht onderwijs is binnengeslopen via het poortje van het NT2-onderwijs, en vervolgens aan een leven binnen het NT1-onderwijs is begonnen. Wat de integratie van NT1 en NT2 betreft, stel ik echter vast dat er in het Vlaams basis- en secundair onderwijs steeds minder apartheiddenken aanwezig is. Dat is maar goed ook: aangezien de doelstellingen qua taalvaardigheid voor allochtone en autochtone leerlingen dezelfde zijn (cf. de eindtermen), aangezien zowel allochtone en autochtone leerlingen, vooral die uit kansarme gezinnen, het moeilijk hebben met de eisen die de school aan taalvaardigheid stelt, en aangezien zowel allochtonen als autochtonen ervan kunnen profiteren om met andere leerders, vooral die van andere taalvaardigheidsniveaus, samen te werken (Van den Branden 1997; Van den Branden 2000c), valt er steeds minder te zeggen om NT1 en NT2 in aparte hokjes te steken.

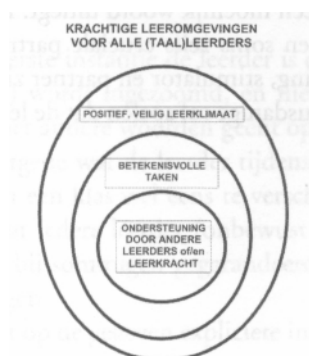
Taakgericht onderwijs hoeft bovendien ook niet tot taalonderwijs beperkt te blijven. De principes die achter taakgericht onderwijs steken zijn zonder enig probleem over te dragen op andere vakken en vakgebieden. Ook binnen het zaakvakkenonderwijs valt er veel te zeggen voor een activerende didactiek, waarin leerlingen 'al doende' inzichten opdoen over hoe de wereld eruit ziet en in mekaar steekt, en waarbij de leerkracht vooral tot taak heeft die leerervaringen van de leerlingen maximaal te ondersteunen. Ook hier valt veel te zeggen voor een veel minder docerende rol van de leerkracht, en een veel meer explorerende rol van de leerlingen. Dat daarbij, in de vakliteratuur, andere termen gehanteerd worden ('probleemgestuurd werken', 'zelfontdekkend leren', 'begeleid zelfstandig werken') is bijkomstig; wat de aanpakken gemeen hebben is dat ze onderwijs steeds minder zien in termen van eenrichtingsverkeer (van de leerkracht naar de leerlingen) en als transmissie van kennis, maar veeleer als een context waarbinnen leerders zelf - en samen - tot constructie van betekenissen en de opbouw van vaardigheden kunnen komen. De leerder staat centraal, en krijgt de kans om een rechtstreekse confrontatie met een stukje wereld aan te gaan.

In dit verband dient overigens te worden opgemerkt dat taakgericht vakonderwijs bijzonder veel perspectieven opent om ook binnen andere vakken dan taal aan de taalvaardigheid van leerlingen te werken. Dat valt in alle opzichten aan te moedigen. De praktijk van het onderwijs leert ons immers dat als iets tot een vak wordt geformaliseerd op een uurrooster, het door leerkrachten ook als een vak wordt behandeld. Taal was in het verleden, en is nog steeds in sommige klassen, een vak waarachter een wetenschappelijke discipline schuilgaat die het te bestuderen fenomeen bekijkt als een object en het oordeelkundig uiteenrafelt. 'Taalvaardigheid' verwijst echter in de eerste plaats niet naar een object of een product, maar veeleer naar processen, naar een complex geheel van mentale handelingen die een leerling doorheen alle vakken (tot lichamelijke opvoeding toe) geïntegreerd moet uitvoeren. Dat schept uiteraard de mogelijkheid voor leerlingen om binnen al die vakken die taalvaardigheid 'al doende' op te bouwen, zeker als de leerkracht de kansen ten volle benut. Wie als leerkracht voor een actief-leren-didactiek kiest binnen vakken als geschiedenis en aardrijkskunde, zal leerlingen vragen om zelf informatiebronnen te raadplegen, om samen met mekaar te discussiëren en te overleggen, om mondeling of schriftelijk verslag uit te brengen, om teksten kritisch te lezen, etc. Stuk voor stuk, talige taken die tot de basisdoelstellingen behoren van ons onderwijscurriculum op het vlak van taalvaardigheid, en dus stuk voor stuk kansen voor leerlingen om deze vaardigheden doorheen de hele klasdag op te bouwen. Taalvaardigheidsonderwijs wordt zo een pedagogische opdracht die gedragen kan, en moet worden, door het hele schoolteam, en die in die hoedanigheid de spil uitmaakt van een krachtadig taalbeleid. In dit verband verwijs ik ook graag naar een recente publicatie over taakgericht onderwijs (Colpin e.a. 2000) waarin de perspectieven voor taakgericht onderwijs buiten het vak taal worden geëxploreerd.

## 2 Volstaat 'al doende leren'?

Antwoord: Neen.

Door leerlingen alleen maar te laten 'doen' is de kans groot dat zij snel, en voortdurend tegen hun eigen grenzen aanbotsen en (gefrustreerd) tot stilstand komen, terwijl leren net inhoudt dat een leerling zijn grenzen voortdurend verlegt. Om opnieuw het voorbeeld van het schrijfonderwijs te geven: leerlingen worden niet echt functioneel schrijfvaardiger als men hen alleen maar veel laat schrijven. Het is dus essentieel dat het 'doen' (het actief leren van de leerling) wordt ingebed in wat door sommige pedagogen een 'krachtige leeromgeving' (De Corte 1998) wordt genoemd. Binnen de filosofie van het taakgericht onderwijs kenmerkt een krachtige leeromgeving voor taalleren zich door een samengaan van drie cirkels:



1. *een veilig en positief klasklimaat*: lerenden zullen maar geneigd zijn om actieve confrontaties met taaltaken aan te gaan als zij zich in de klas goed en veilig voelen, en als zij de mentale ruimte kunnen/willen vrijmaken om de taken aan te vatten. Een gevoel van competentie en geloof in eigen kunnen hierbij voor de leerder faciliterend werken; in dit verband kan de onderwijsgevende bijdragen tot een veilig klimaat door aan leerders het signaal te geven dat zij vrijuit explorerend mogen te werk gaan en fouten mogen maken, en door het competentiegevoel van de leerder te versterken (bijvoorbeeld door het geven van positieve feedback).

2. *betekenisvolle opdrachten*: leerders moeten via een grote variëteit aan zinvolle, uitdagende en interessante taaltaken aangezet worden om problemen op te lossen en zo al doende hun taalvaardigheid verder ontwikkelen. Zoals hierboven reeds aangestipt, leggen vele onderwijspsychologen (bijv. Dochy 1999; Steffe & Gale 1995) de nadruk op het gesitueerde van de taken, i.e. het feit dat het hier om holistische situaties gaat waarin leerlingen allerlei relevante (deel)vaardigheden, kennis en strategieën geïntegreerd moeten aanspreken, en op het feit dat deze situaties relevant moeten zijn met betrekking tot de behoeften van de lerenden. Naast relevantie, veelheid en variatie, zijn de motiverende kracht van de taken en cognitieve uitdaging ervan eveneens belangrijk. Motivatie heeft te maken met de wil van de leerling om een confrontatie met de taalkaak aan te gaan; daarvoor is (intrinsieke) interesse in het onderwerp nodig. Uitdaging heeft te maken met het feit dat er in de taken waarmee de leerders worden geconfronteerd iets 'nieuws' zit, iets dat hen aanzet om hun eigen grenzen te verleggen. Dit is uiteraard de logica zelve: enkel als er in de taak waarmee de leerder wordt geconfronteerd iets nieuws zit, kan hij uit de actieve confrontatie ermee ook iets nieuws halen. Tegelijkertijd kan dat nieuwe de leerder verder uitdagen en motiveren om zijn eigen grenzen te verleggen. Dat brengt me bij de derde cirkel.

3. *ondersteuning via interactie*: het is essentieel dat leerders de actieve confrontatie met die uitdagende taak niet alleen hoeven aan te gaan. Leren is per definitie "collaboratief" (De Corte 1998): het zal met andere woorden veel meer opbrengen als er een ander bij betrokken is. De rol van de 'andere' (en dat kan zowel de leerkracht als een andere leerder zijn) kan in leerprocessen van zeer gevarieerde aard zijn: de andere kan dienen als iemand die de leerling aanzet tot het aangaan en blijven aangaan van de confrontatie met de taak, de andere kan fungeren als klankbord en interactiepartner, die de leerder feedback op zijn taalproductie geeft (bijvoorbeeld op de doeltreffendheid van een voorlopig schrijfproduct) of hem van waardevol taalaanbod voorziet, als iemand die de leerder verplicht zijn hypothesen te expliciteren en te beargumenteren, als iemand aan wie de leerder opgedane inzichten verder kan doorgeven, als iemand die mee zoekt bij het construeren van betekenis, als iemand die de leerder een antwoord geeft op een vraag waar hij zelf niet uit geraakt of die de betekenis van een moeilijk woord uitlegt. In al deze gevallen is die 'andere' een potentieel waardevolle, en soms zelfs cruciale partner in een leerproces. Hij kan met andere woorden de aanleiding, stimulator en partner zijn tot het aangaan van actieve confrontaties, hij kan ook een dusdanige rol spelen dat de leerder er veel meer uithaalt dan bij individuele confrontaties.

### 3 Is er plaats voor woordenschat, grammatica, spelling, etc. in taakgericht taalonderwijs?

Antwoord: ja.

Vaak wordt beweerd dat taakgericht onderwijs de antipode is van expliciet grammatica-onderwijs, expliciet woordenschatonderwijs, kortom van alles wat door sommige voorstanders van taakgericht onderwijs als 'traditioneel' wordt afgedaan. Wie echter de literatuur volgt, weet dat zulks (opnieuw) een onnodige scheeftrekking van de werkelijkheid is (voor referenties zie de vermelde artikels).

Kern van de zaak is dat expliciete aandacht voor hoe een grammaticaregel in mekaar steekt of voor wat een bepaald woord nu precies betekent, volstrekt niet uit den boze is binnen taakgericht onderwijs. Long (1998) plaatst taakgericht onderwijs in dit verband trouwens pal in het midden tussen het meest traditionele vormgerichte grammatica-onderwijs aan de ene kant, en exclusief betekenisgericht onderwijs aan de andere kant. Dat lijkt mij geen onlogische voorstelling van zaken. De kwestie draait mijns inziens vooral om (a) hoe en wanneer die expliciete uitleg wordt gegeven, en (b) welk gevolg aan die uitleg door de leerder gegeven moet worden.

Wat (a) betreft, is het essentieel dat taakgericht onderwijs systematisch vertrekt van betekenisvolle taken. Leerders worden in een functionele context gevraagd bepaalde boodschappen te begrijpen en te produceren. Nu is het, zoals boven aangegeven, een kenmerk van een goede taak, of van een krachtige leeromgeving, dat er een uitdaging in zit: iets nieuws, een kloof tussen wat de leerder al met de doeltaal kan aanvangen en wat hij met diezelfde taal moet kunnen om de taak uit te voeren. Een kloof kan bijvoorbeeld opduiken in bepaald taalaanbod dat de leerder niet begrijpt, of in bepaalde boodschappen die hij maar niet gezegd krijgt zoals hij het wil of zoals het zou moeten. Keith Nelson (1981) heeft dit soort problemen binnen functionele, motiverende contexten 'hot spots' voor taalleren genoemd, want net dan bestaat de mogelijkheid dat de leerder de grenzen van zijn eigen kunnen verlegt. Welnu, indien een leerder binnen een betekenisvolle taak zoals het luisteren naar een weerbericht of het begrijpend lezen van een tekst, aan een ander de betekenis vraagt van een woord dat een essentiële rol in de taak speelt, dan kan expliciete uitleg niet alleen perfect van pas komen, maar ook meteen in een functionele gebruik-context geïntegreerd worden. Net zo met grammatica. Wie binnen een bepaalde taak bepaalde vergelijkingen moet maken tussen verschillende fenomenen, zal tegen de vorming van de trappen van vergelijking aanbotsen, en zich daar misschien vragen over stellen. Expliciete uitleg daarover kan voor de leerder op dat moment verhelderend werken, en soms zelfs helpen om bepaalde passages beter te begrijpen of bepaalde boodschappen beter te formuleren.

Dit geeft wel aan dat het in eerste instantie de leerder is die bepaalt wanneer er op vorm (grammatica, woordbetekenis) wordt ingezoomd, en niet de leerkracht of de methode. Expliciete informatie wordt met andere woorden geënt op het functioneel gebruik van de taal door de leerder, en op datgene wat de leerder tijdens dat proces opmerkt. Dat durft bij de verschillende leerders in een klas wel eens te verschillen: taalverwerving is immers een grillig, eigenzinnig pad dat iedere leerder (onbewust en bewust) voor zichzelf uittekent. Eenheidsworst komt er bij sommigen gegarandeerd weer uit, en blijft bij anderen onaangeroerd op het bord liggen.

Hoe de leerder verwacht wordt op de gegeven expliciete informatie te reageren (het boven-

vermeld punt (b)) is hier onlosmakelijk mee verbonden. In het klassieke grammatica-onderwijs wordt na het verstrekken van expliciete info (al dan niet vanuit concrete voorbeelden) om productie of reproductie gevraagd. De leerder krijgt te horen hoe een bepaalde regel in mekaar zit en moet prompt, om te bewijzen dat hij het wel degelijk begrepen heeft, een aantal keer de juiste regel (re)produceren binnen bepaalde oefeningen. Om ervoor te zorgen dat de oefening wel degelijk toelaat om het begrip van die bepaalde regel te controleren, en dat de aandacht van de leerder niet van diezelfde regel wordt afgeleid, gaat het hier in de regel om geïsoleerde oefeningen. Ook binnen woordenschat- en strategieënonderwijs kan vaak hetzelfde patroon worden vastgesteld. Op leerdersniveau heeft de oefening de bedoeling dat het geleerde geautomatiseerd wordt. Vanuit die automatisering zou de leerder dan in staat zijn om het geleerde toe te passen in meereisende, communicatieve contexten. Maar daar wringt precies het schoentje: er is ondertussen behoorlijk wat onderzoek dat aantoont dat voor heel veel leerders de overgang van geïsoleerd inoefenen naar het gebruik van de ingeoeffende elementen in natuurlijk taalgebruik, waar de toepassing van het ingeoeffende element geïntegreerd moet verlopen met de toepassing van tal van andere normen en regels, verre van eenvoudig is.

Binnen taakgericht onderwijs wordt aan het verstrekken van expliciete info geen onmiddellijk waarneembaar effect verbonden. De leerder hoeft het woord waarover hij expliciete info heeft gekregen niet in een goed zinnetje te gebruiken of er een definitie van te geven. De leerder moet de regel niet tien keer toepassen in een oefening. Het gaat er in eerste instantie om dat de aandacht van de leerder door een bepaald item is getrokken, zo sterk dat de leerder daarover meer wil weten; expliciete info komt aan die behoefte tegemoet. Niet meer, niet minder.

Binnen taakgericht onderwijs is er van geïsoleerde expliciete info dus weinig tot geen sprake: geen isolement bij het aanbieden van de expliciete info, en ook geen kunstmatig isolement bij het zogezegd automatiseren van die expliciete kennis. Nee, alles speelt zich af binnen dezelfde betekenisvolle luchtbel; wie daarbuiten wil treden zal moeten vaststellen dat de bel onherroepelijk spat.

## Bibliografie

- Colpin, M. e.a. (2000), *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht onderwijs*. Leuven: Garant.
- De Corte, E. (1998), Vijfentwintig jaar onderzoek naar "Leren en instructie": een persoonlijk perspectief. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 23, 143-157.
- Dochy, F. (1999), *Instructietechnologie en innovatie van probleemoplossen: over constructiegericht academisch onderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Long, M. H. (1998), Focus on form in task-based language teaching. *ESL, University of Hawaii Working Papers*, p. 35-49.
- Nelson, K. (1981), Toward a rare-event cognitive comparison theory of syntax acquisition: insights from work with recasts. In: Dale, P & D. Ingram (eds.), *Child language: an international perspective*. Baltimore: University Park Press.
- Steffe, L., & Gale, J. (1995), *Constructivism in education*. New Jersey: Erlbaum Hillsdale.
- Van den Branden, K. (1997), Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning*, vol 47, no. 4 (December 1997).
- Van den Branden, K. (2000a), Zeven vragen over taakgericht onderwijs (en een poging tot antwoord erop). *VONK* 29/3, 3-19.
- Van den Branden, K. (2000b), NIT of NTL? Over de rol van taal in het voortgezet onderwijs. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 64/2, 25-35.
- Van den Branden, K. (2000c), Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of primary school classes. *Reading Research Quarterly*, 35/3, 426-443.