

# Kris Van den Branden en Folkert Kuiken: Taakgericht taalonderwijs: een nieuw geluid?

*Steeds vaker hoor je de laatste tijd verluiden dat taalonderwijs taakgericht zou moeten zijn. Wat houdt dergelijk onderwijs in? Wat zijn de verschillen en overeenkomsten met communicatief taalonderwijs? En wat is de rol van de docent bij deze vorm van onderwijs? Dat zijn vragen die Kris Van den Branden (Steunpunt NT2, Leuven) en Folkert Kuiken (Universiteit van Amsterdam) in deze inleiding op het themanummer over taakgericht onderwijs aan de orde stellen. Beiden zijn als onderzoeker en ontwikkelaar betrokken bij taakgericht onderwijs.*

Het taalonderwijs is voortdurend in beweging. Leerkrachten klagen wel eens over de vele vernieuwingen die ze tijdens de voorbije tien à twintig jaar hebben moeten slikken. Bij elke vernieuwing horen telkens nieuwe raadgevingen, nieuwe lesmaterialen en nieuwe nascholingsactiviteiten. Oude lespraktijken deugen plotseling niet meer, werkvormen die het ene jaar nog vol vuur werden aangeprezen, worden een paar jaar later verguist.

Ondanks de tegenstellingen die soms in de richtlijnen van bovenaf opduiken, is in de meeste vernieuwingen van de laatste twee decennia een duidelijke rode draad te ontdekken. Dat is de grote nadruk die op taal als communicatie wordt gelegd. Taal wordt beschreven als een middel om te communiceren en te functioneren in de wereld van de school en daarbuiten, en het onderwijs dient leerlingen daar terdege op voor te bereiden. Van leerlingen wordt in de eerste plaats verwacht dat ze taalvaardig zijn, niet dat ze blijk geven van gespecialiseerde linguïstische kennis. Het accent op het communicatieve

aspect van taal uit zich ook in de didactiek die wordt voorgestaan. De oude grammatica-drills, de klassieke zinsontleding, de woorden-schatrijtjes moeten wijken voor spreek- en luisteractiviteiten, spannende leestaken, rollenspellen en functionele schrijfofdrachten. Het oude leerkrachtgedomineerde onderwijs moet wijken voor onderwijs waarin de leerder centraal staat, actief met taal bezig is, interageert met andere leerders, en constructief ondersteund wordt door de leerkracht.

## Taakgerichte didactiek

Een cruciale vraag is echter of al die vernieuwingsretoriek van de afgelopen twintig jaar tot iets heeft geleid. Is er überhaupt iets veranderd in het onderwijs? Wordt er 'communicatiever' lesgegeven? Is de leerder actiever en assertiever in de klas? De recente onderzoeksliteratuur (Legutke & Thomas 1991, Musumeci 1995) is er vrij pessimistisch over. Ook observatie-onderzoeken in de Lage Landen (Hajer 1996, Damhuis 1995, Van den Branden 1995a) wekken de indruk dat ondanks de pogingen van veel docenten om hun klassen leerdergericht, motiverender en communicatiever te maken, dit in veel gevallen niet gebeurt.

De aanbevelingen die in theoretische publicaties worden gedaan, gaan anno 1997 nog steeds in de richting van communicatief onderwijs. Het nieuwe lied klinkt ondertussen hoe langer hoe afgezaagder. Volgens veel theoretici situeren de problemen in het onderwijs zich – nog steeds – op twee niveaus:

- de selectie van doelstellingen, inhouden en werkvormen: wat doe je in de taalklas?
- de concrete wijze waarop die gekozen activiteiten uitmonden in een onderwijsleerproces in de klas: hoe organiseer en begeleid je als leerkracht een taalles?

In dit themanummer worden beide vragen beantwoord vanuit een taakgerichte didactiek, een didactiek die zich duidelijk in het verlengde bevindt, en door sommigen zelfs de culminatie wordt genoemd, van de bovengenoemde communicatieve beweging in het taalonderwijs. Laten we beginnen met de 'wat-vraag' en met een concreet voorbeeld.

## **Vijf of tien uur dood: een deskundige achterhaalt het wel**

Misschien heb je op de televisie wel eens gezien dat een dokter of een deskundige van de politie tegen een rechercheur vertelt hoe lang geleden een slachtoffer vermoord werd. Hoe kun je zoiets achterhalen?

Aan de hand van de lichaamstemperatuur van de vermoorde kun je vaststellen hoe lang hij of zij al dood is. Dit heeft te maken met het feit dat het lijk vrijwel onmiddellijk afkoelt. De normale lichaamstemperatuur is rond de 37°C, maar 1 tot 1,5 uur na de dood is de temperatuur gedaald tot 36°C. Ongeveer 2 tot 2,5 uur na de dood is de temperatuur rond de 35°C en 3 tot 4 uur na de dood is de temperatuur nog maar rond de 34°C. Zo'n 4 tot 5 uur na de dood is de temperatuur gedaald tot rond de 33°C. En de temperatuur blijft maar dalen. Als de temperatuur 23°C is, dan is het slachtoffer al minstens 18 uur dood.

Is het zo eenvoudig? Heb je alleen maar een thermometer nodig? Nee, zo simpel is het niet. Laat je niet misleiden. Je moet met nog een hoop andere factoren rekening houden om te achterhalen wanneer het slachtoffer vermoord is. Zo moet je ook rekening houden met het feit dat dikke mensen trager afkoelen, terwijl magere mensen juist sneller afkoelen. Magere mensen koelen in de eerste vier uur ongeveer 1°C per uur af, in de volgende twee uur 1,5° per uur, in de daarop volgende tien uur 0,5°C per uur en in de daarop volgende zes uur 0,25° per uur. Bij zeer dikke mensen daalt de temperatuur de eerste drie uur 0,65° per uur, in de volgende vier uur 1° per uur, daarna gedurende twaalf uur 0,5° per uur, en in de daarop volgende zes uur 0,25° per uur.

Daarnaast speelt ook de temperatuur van de omgeving een rol. Daarom moet je een deskundige zijn op het gebied van lijken om uit je metingen de juiste conclusies te kunnen trekken.

Naar: Holtslag & Keyzer (1986).

Sporen onderzocht. Handboek rechtechniek.

## **Opdracht: Achterhaal zelf hoe lang geleden iemand vermoord is!**

Het is negen uur 's morgens. Op het politiebureau van Amsterdam bekend de beruchte misdadiger 'Jack de Slager' dat hij de voorbije nacht twee mensen heeft vermoord: één persoon heeft hij vermoord rond 2 uur 's nachts, en een andere persoon rond 6 uur 's morgens. Om de politie te pesten zegt hij echter niet wie hij heeft vermoord en waar in Amsterdam hij dat heeft gedaan. Om tien uur worden er drie lijken op het politiebureau binnengebracht. Kun jij uit de temperatuur en het lichaamsgewicht van de drie lijken afleiden welke twee lijken door Jack de Slager werden vermoord, en welk lijk niet?

Lijk 1: Man, ongeveer 25 jaar, temperatuur: 34°C

Lijk 2: man, 20 jaar, ongeveer 95 kilo, temperatuur: 32°C

Lijk 3: vrouw, 30 jaar, ongeveer 50 kilo, temperatuur: 29°C

*Afbeelding 1: Voorbeeld van een taaltaak*

## **Taakgerichte activiteiten**

Over het algemeen hebben leerlingen van tien à twaalf jaar een voorliefde voor alles wat met misdaad en detectives heeft te maken. De taaltaak in afbeelding 1 klinkt hun dan ook als muziek in de oren. De tekst verschaft hun namelijk antwoord op een van de vragen die hun uitermate boeien: hoe slagen detectives

er in om, wanneer ze een lijk aanschouwen, precies vast te stellen hoe lang de ongelukkige al is overleden?

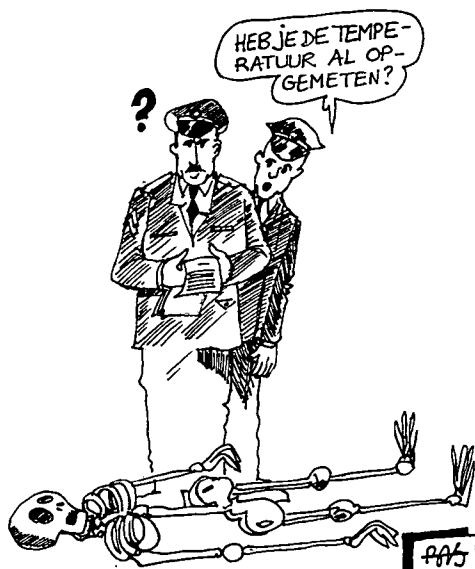
Aan de tekst in afbeelding 1 is een concrete taak verbonden: leerlingen kruipen zelf in de huid van de rechercheur en moeten van drie lijken bepalen hoe lang zij al dood zijn.<sup>1</sup> Om deze taak uit te voeren, moeten de leerlingen de essentiële informatie uit de tekst weten te

halen en die kunnen toepassen. Om dat te doen moeten zij de tekst uiteraard begrijpen. Het begrijpen van een tekst wordt zodoende voor de leerlingen een middel om een intrinsiek motiverend doel te bereiken.

De taak en het gebruik van taal nodig om de taak uit te voeren, zijn niet alleen doelgericht en motiverend, maar zijn ook relevant in termen van de behoeften van de leerling. Niet dat iedere leerling nu zo nodig rechercheur wil worden of klaargestoomd moet worden voor een dergelijke opleiding, maar het getrainde oog van elke leerkracht zal meteen opmerken dat deze tekst en de taak die erbij hoort vaardigheden vereisen die onder de noemer 'schoolse taalvaardigheid' kunnen worden ondergebracht: hoofdzaken van bijzaken onderscheiden, schoolse woordenschat begrijpen, verbanden leggen tussen zinnen, de betekenis van moeilijke woorden en uitdrukkingen achterhalen. Het zijn vaardigheden die leerlingen moeten ontwikkelen om hun kans van slagen in het onderwijs te garanderen. We hebben hier dan ook te maken met een 'pedagogische taalkaak': de taak is niet reëel in de zin dat leerlingen deze taak in de buitenwereld vaak zullen moeten uitvoeren, maar biedt wel een motiverend kader waarbinnen schoolse taalvaardigheid kan worden opgebouwd.

### Al doende leert men

Via het voorbeeld stuiten we meteen op twee fundamentele principes van taakgericht onderwijs. Taalleerders leren een taal niet alleen om er taken mee uit te voeren (informatie vergaren of doorgeven, zich voorstellen, brieven schrijven enzovoort), ze leren taal ook *door* zulke taken uit te voeren (Jaspaert 1996, Van Avermaet & Van den Branden 1996). Taalleerders – en zeker jonge taalleerders – leren taal door met taal bezig te zijn en daar feedback op te krijgen, niet door het taalsysteem van naaldje tot draadje uitgelegd te krijgen. Een taal leer je al doende: door deze te begrijpen en door begrepen te worden, door erover na te denken (soms hardop), ermee te worstelen, er plezier aan te beleven. Uit hun pogingen om taal te begrijpen en te produceren en uit de feedback die ze van anderen op die pogingen krijgen, leiden



taalleerders de regels van de taal en de betekenis van woorden af, leren ze hoe je het best een taalkaak aanpakt (strategieën), doen ze inzichten op over dialect en standaardtaal enzovoort. Deze visie op taalverwerving wordt in de literatuur 'analytisch' genoemd (Long & Crookes 1992, Jaspaert 1996): het is de taalleerder die zijn taalgebruik – vaak onbewust, soms ook bewust – analyseert en er regelmatigheden en uitzonderingen in ontdekt<sup>2</sup>.

Maar de bovenstaande detectivetaak kan ons nog meer vertellen over het kenmerkende van taakgericht onderwijs. De taak is voor leerlingen van tien à twaalf jaar behoorlijk moeilijk, zeker voor de minder taalvaardigen. Die moeilijkheid is bewust in de taak gelegd. Er is een kloof ingebouwd tussen wat de leerlingen aan taalvaardigheid bezitten en wat ze nodig hebben om de taak te kunnen uitvoeren, juist omdat in die kloof het leerpotentieel van de taak schuilt. Taaltaken waarbij een leerder zijn grenzen op receptief of productief niveau moet verleggen, bevatten immers het meeste leerpotentieel.

### Interactie

Uiteraard dienen problemen aangepakt te worden, anders leiden ze tot frustratie en demotivering. Leerlingen zijn vaak in staat

om hun taalproblemen zelf op te lossen. Zo kunnen ze de betekenis van een onbekend woord soms uit de context afleiden. Maar even vaak redden ze het niet alleen en hebben ze daarbij de hulp van een ander nodig. Het is dan ook belangrijk dat leerlingen, als ze in de klas met een motiverende maar moeilijke taak geconfronteerd worden, in de gelegenheid worden gesteld om met anderen over die problemen in interactie te treden. Interactie heeft in taakgericht onderwijs dus geen 'gedwongen' karakter: leerlingen werken niet samen met anderen omdat de leerkracht hen dat nu eenmaal oplegt, maar wel omdat ze bij het uitvoeren van een taalkaak tegen een (talig) probleem aanlopen dat ze opgelost willen zien.

Die 'anderen' kunnen andere leerlingen zijn. Zo ontstaat er taalgebruik in het kwadraat: het taalgebruik (begrijpen en/of produceren) dat eigen is aan de taak zelf, en het taalgebruik dat tussen leerlingen ontstaat over de taak. Een leestaak als de bovenstaande geeft dan aanleiding tot overleg, dus tot spreken en luisteren. De verschillende vaardigheden komen daarbij geïntegreerd aan bod. Zo is het vaak in taakgericht onderwijs, want zo gaat het er in natuurlijke communicatie ook aan toe.

Bij een taak als de bovenstaande valt in de praktijk telkens op, dat als leerlingen samen beginnen te overleggen, zij zeer intens omgaan met het taalaanbod dat in de tekst vervat zit. De moeilijke woorden en uitdrukkingen worden besproken, herhaaldelijk in de mond genomen, bekeken en herbekeken, vaak zonder dat de leerlingen zelf beseffen dat ze zo intensief met taalverwerving bezig zijn. Het lijkt daarbij zinvol dat er in groepjes wordt gewerkt die heterogeen zijn qua niveau van taalvaardigheid (Van den Branden 1995b, 1997): laagtaalvaardigen kunnen veel van hoogtaalvaardigen opsteken, maar ook voor hoogtaalvaardigen heeft het zin om veel aan een ander uit te moeten leggen.

Uiteraard kan ook de leerkracht – de hoogtaalvaardige bij uitstek – de leerlingen die het moeilijk hebben helpen door samen met hen over de betekenis van moeilijk taalaanbod te onderhandelen, door met hen na te denken hoe bepaalde berekeningen of redeneringen opgezet moeten worden, enzovoort. Maar

eigenlijk zijn we daarmee al bij onze tweede vraag (de 'hoe-vraag') aangeland.

## De rol van de leerkracht

Lesmaterialen, of ze nu taakgericht zijn of niet, zijn geen wondermiddelen. Taken kunnen motiverend en uitdagend zijn, aangepast zijn aan de behoeften van de leerder, kunnen behoorlijk wat leerpotentieel bevatten, een kader bieden waarbinnen de leerder de doeltaal actief wil en moet gebruiken, dan nog is de kans reëel dat van al dat leerpotentieel niets wordt bewerkstelligd, of dat slechts enkele leerlingen ervan kunnen profiteren. Als puntje bij paaltje komt, hangt de mate waarin een taak een bepaald leereffect teweeg kan brengen bij een individuele taalleerder sterk af van de wijze waarop de leerkracht in de concrete klaspraktijk met de taak omspringt. Alles wat de leerkracht doet, en niet doet, heeft in de klas een sterk effect op wat de leerlingen doen (en niet doen), en als gevolg daarvan, op wat ze leren (Johnson 1995).

Als het zo is dat taalleerders een taal leren door deze te begrijpen en te produceren, door aan den lijve te ondervinden welke strategie werkt en welke niet, eerder dan die kennis voorgekauwd te krijgen en voor waar te moeten aannemen, dan moeten alle leerders in een klas:

- de kans krijgen om zo actief en intensief mogelijk de doeltaal te gebruiken (receptief en/of productief);
- geholpen worden om de problemen waarmee ze geconfronteerd worden te overbruggen, om zodoende telkens weer hun eigen grenzen te verleggen.

Deze stellingname heeft uiteraard gevolgen voor de te kiezen werkvormen. We willen hier zeker niet beweren dat er binnen taakgericht onderwijs geen plaats is voor klassikale momenten waarin de leerkracht het woord richt tot alle leerlingen tegelijkertijd, maar het stimuleren van individueel en groepswork zal de kansen op individuele ontplooiing sterk doen stijgen. De leerkracht is niet langer degene die alle initiatief naar zich toe trekt, driekwart van de beurten opeist en kennis overdraagt in de hoop dat deze door alle leerlingen klakkeloos geabsorbeerd wordt. Leerkrachten die via taakgericht onderwijs

hun leerlingen aanzetten om taal te verwerken op een actieve, motiverende en zelfontdekkende wijze, verenigen drie rollen in zich, die elkaar aanvullen en wederzijds versterken (cf. Van Avermaet 1996):

- *de leerkracht als bezieler*: wie leerlingen wil motiveren om actief met taaltaken om te gaan, zal zelf motiverend moeten overkomen. Idealiter leiden leerkrachten taaltaken op een spannende, uitdagende of humoristische wijze in, en maken zij de leerlingen nieuws- en leergierig. Deze motivatie moet een leerkracht tijdens de hele les behouden. Daarbij moet de les in een positieve en opbouwende sfeer verlopen. De leerkracht kan daartoe bijdragen door constructieve feedback te geven op geleverd werk, door niet te snel afkeurend of straffend op te treden, door een klimaat in de klas te scheppen waarin leerlingen zich veilig voelen om met taal aan de slag te gaan en om risico's te nemen bij het produceren van taaluitingen.
- *de leerkracht als organisator*: als leerlingen actief met taaltaken aan het werk zijn, mag er op organisatorisch aspect niet veel mislopen. De leerkracht is degene die (als de leerlingen daar zelf niet toe in staat zijn) ervoor moet zorgen dat groepjes snel zijn samengesteld, dat binnen de groepjes (eventueel) nog verdere rollen worden verdeeld en dat de groepen ordelijk over de beschikbare ruimte zijn verdeeld. Het is ook belangrijk dat de leerkracht duidelijke instructies geeft: te vaak wordt in groepjes en paren maar de helft van het beoogde effect bereikt omdat de leerlingen niet precies weten wat er van hen wordt verlangd. Ook als het groeps-, paar- of individuele werk loopt, moet de leerkracht erop toezien dat er geen kostbare tijd verloren gaat en dat alle leerlingen met de taak bezig zijn. Al naargelang het werk dat een groepje of een leerling op een bepaald moment heeft geleverd, spoort de leerkracht leerlingen aan of remt hen af.
- *de leerkracht als ondersteuner*: hierin ligt de centrale rol van de leerkracht in taakgericht onderwijs. Juist omdat taaltaken die een bepaalde moeilijkheidsgraad vertonen vaak het meeste leerpotentieel bevatten, is het belangrijk dat de leerkracht voor alle leerlingen beschikbaar is als vraagbaak en toevlucht. In deze ondersteuningstaak moet de leer-

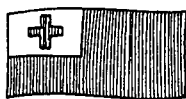
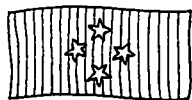
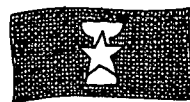
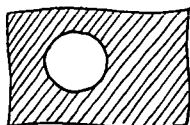


kracht erop toezien geen extra drempels op te werpen die de taak nog moeilijker maken. Zo kan bijvoorbeeld de eis tot hardop lezen bij een begrijpend-leestaak, de eis tot absolute correctheid bij een productieve taak, of het creëren van een onveilig klimaat in de klas de leerling opzadelen met extra hindernissen die hem van de essentie van de taak afhouden. Bij de ondersteuning van leerlingen is het belangrijk dat de leerkracht differentiërend optreedt, in de zin dat hulp sterk wordt afgestemd op individuele leerlingen. Moeilijkheden binnen een taak kunnen voor verschillende leerlingen immers op zeer verschillende niveaus liggen; het is de taak van de leerkracht om samen met elke leerling de 'eigen' problemen scherp te stellen en aan te pakken. De leerkracht moet daarbij vermijden om meteen alle initiatief en verantwoordelijkheid naar zich toe te trekken. De principes van de actieve taalleerder, van zelfontdekkend leren blijven gehandhaafd, ook – en ja, juist – op een moment dat een leerling in de problemen raakt. Dat neemt uiteraard niet weg dat de leerkracht tips en hints kan geven, gerichte vragen kan stellen en de leerling op het juiste spoor kan houden.

## Reflectie

Blijft er van het oude, traditionele leerkrachtbeeld dan nog veel over? De leerkracht als

Hier zie je 14 vlaggen. Daaronder staan twee stukjes informatie over de vlaggen. Het eerste is wat een professor over de vlaggen zegt. Het andere stukje komt uit een boek over vlaggen. Lees de informatie en probeer zoveel mogelijk namen van landen bij de juiste vlaggen te schrijven. Let op: je kunt ze niet allemaal vinden.



### Wat professor Kastaart zegt:

'Dit zijn alle vlaggen van één werelddeel: Oceanië.

Op een paar vlaggen van Oceanië staat in de linkerbovenhoek de vlag van Engeland. Dat is een vlag met een recht kruis en daardoor een schuin kruis. Op één van deze vlaggen staat ook een schild. Dat is de vlag van Fiji.

Op meerdere vlaggen staan sterren. Op een van deze vormen meer dan vijf sterren een volledige cirkel waar niets in staat. Dat is de vlag van de Cook Eilanden.'

### Wat er in de encyclopedie staat over de vlaggen van Oceanië:

Het meest opvallende aan de vlaggen van Oceanië is dat de Engelse vlag er zo vaak op te vinden is. Bij drie vlaggen is dat samen met sterren: de Cook Eilanden, Nieuw-Zeeland en Australië. Bij de vlag van Australië staat één van de sterren recht onder de vlag van Engeland.

De vlag van Papua New-Guinea is de enige die korter is dan de andere vlaggen.

Heel bijzonder is de vlag van de Marshall Eilanden. Onder de bijzondere zon die op deze vlag staat, lijken twee stralen door te schieten.

Tenslotte dient hier nog de vlag van de Noordelijke Marianen te worden vermeld. Op deze vlag staat een ster over een beker afgebeeld.

De andere vlaggen van Oceanië zien er gewoon uit.

Afbeelding 2: Voorbeeld van een taalvaardigheidstoets

model? De leerkracht als uitlegger van strategieën, van regels? Uiteraard kan een leerkracht ook binnen taakgericht onderwijs expliciet ingaan op bepaalde taalelementen en

regels, of op lees-, schrijf- en andere processen (cf. Kuiken en Vedder 1995): Hoe pak je zo'n taak aan? Welke strategieën komen er aan te pas? Waarom zouden we de taak zus,

en niet zo aanpakken? Wat valt uit deze taak te leren voor de toekomst? We geloven dat zulke verdiepingsmomenten, zeker voor kinderen, het sterkst beklijven indien ze:

- rechtstreeks gekoppeld kunnen worden aan taalgebruiksmomenten en -problemen van de leerlingen;
- de leerlingen zelf actief bij de explicitering van het probleem en de mogelijke oplossingen ervan betrokken zijn.

Explicitering fungeert op die manier als reflectie op het eigen handelen van de leerling. Hoe relevanter en bruikbaar de expliciete informatie door de leerling(en) wordt ervaren, hoe sterker hun aandacht erdoor getrokken zal worden, en hoe meer kans er bestaat dat de abstracte informatie ook zal worden opgemerkt en opgenomen (Kuiken 1996, Van Gorp 1996).

### Leerdergerichte houding

Uit het bovenstaande mag duidelijk zijn dat vanuit een taakgericht perspectief zich een bepaalde onderwijsstijl opdringt: een stijl die zich eerder kenmerkt door bezielende, organisatorische en ondersteunende acties, dan door dominerende en corrigerende acties. Een stijl die bepaalde leerkrachtvaardigheden met zich meebrengt (duidelijke instructies geven, gericht feedback geven, differentiërend optreden, organiseren), maar ook een bepaalde leerkrachthouding. Een houding die vaak 'leerdergericht' wordt genoemd; een houding die tot uiting komt in hoge verwachtingen ten opzichte van wat leerlingen in staat zijn te doen, een positieve houding tegenover fouten en problemen, een luisterend oor en een grote dosis geduld, een *feeling* voor het scheppen van een veilige sfeer in de klas waarin leerders fouten durven maken, onbegrip durven uiten en hypothesen naar voren brengen.

### Beoordelingsrol

En hoe staat het met de rol van de leerkracht als beoordelaar? Uiteraard hebben we het bij de rol van de leerkracht als ondersteuner daar al impliciet over gehad. Immers, bij het begeleiden van leerlingen dient de leerkracht de diagnostische vaardigheid te ontwikkelen

### Reactie

M. Ferwerda (docent havo/vwo):  
*'In mijn klassen zitten 30 leerlingen, je hebt 45 minuten, je kunt niet iedereen bezielen en ondersteunen. De docent is geen tovenaar!'*

om te bepalen hoe ver de leerling in het proces van de taakuitvoering is gevorderd, waar de problemen zich bevinden, en hoe het best gerichte hulp kan worden geboden. Maar de beoordelingstaak van de leerkracht gaat uiteraard verder: van tijd tot tijd moet elke leerkracht nagaan wat het onderwijs heeft opgeleverd. De cruciale vraag is dan: is de taalvaardigheid van de leerlingen inderdaad toegenomen?

Het is duidelijk dat men daarvoor over de passende instrumenten moet beschikken, met name toetsen die toelaten conclusies te trekken over taalvaardigheidsonderwijs. Toetsen die taalvaardigheid bij voorkeur op een directe, en curriculumonafhankelijke wijze meten; toetsen die vaak haaks staan op vele bestaande toetsen. Het zou te ver voeren om op deze kwestie in te gaan: we houden het bij één voorbeeld van een taalvaardigheidstoets (zie afbeelding 2), en verwijzen de geïnteresseerde lezer graag naar Cucchiariini & Jaspaert (1996).

Overigens willen we hier nog opmerken dat op de vraag 'wat hebben de leerlingen geleerd van een taalactiviteit?' jarenlang vrij naïeve antwoorden zijn gegeven. Heeft men leerlingen iets voorgekauwd, dan betekent dat nog niet dat zij het ook verworven hebben, zeker wat taal betreft. Recente literatuur en onderzoek rond eerste- en tweede-taalverwerving tonen aan dat taalverwerving een complex en individueel proces is. Het motto *what goes in comes out* moet begraven worden; taalleerders volgen hun eigen grillige pad, construeren hun eigen regels en etaleren hun eigenaardigheden in hun taalproductie. Het komt er in het onderwijs op aan om taalleerders zo veel mogelijk in krachtige leeromgevingen te brengen en die krachtige leeromgevingen zo sterk mogelijk uit te buiten, zodat de kansen op taalverwerving voor zoveel mogelijk leerlingen – inclusief de zwakkeren – optimaal zijn.

## Oude wijn...?

De vraag kan gesteld worden of al deze onderwijsvernieuwingen, en dus ook de taakgerichte didactiek, wel zo nieuw zijn. Voor alle duidelijkheid zij opgemerkt dat taakgericht taalonderwijs niet iets totaal nieuws is. Integendeel, het bouwt voort op een lange ontwikkeling die in de jaren zeventig is begonnen, en die heel langzaam maar zeker haar sporen achterlaat in de onderwijspraktijk. Een evolutie die zich kenmerkt door een nadruk op taalgebruik, op communicatie veel meer dan op taalkennis, die de leerling centraal stelt in plaats van de leerkracht, die gelijke kansen wil scheppen voor alle leerlingen, allochtoon en autochtoon. Taakgericht onderwijs is dus geen visie die zomaar uit de lucht komt vallen. Dat wil echter niet zeggen dat taakgericht taalonderwijs niet iets toevoegt. In taakgericht taalonderwijs wordt de aandacht voor de communicatieve functie van taal consequent doorgetrokken. Zowel bij het bepalen van doelstellingen, het selecteren van inhouden en werkvormen, als bij de uiteindelijke evaluatie wordt uitgegaan van taken die de leerder zelf moet (kunnen) uitvoeren.

## Verschillen in interpretatie

Uiteraard is met deze inleiding lang niet alles over taakgericht onderwijs gezegd. Wie de literatuur induikt, ontdekt al gauw dat daarin verschillende definities van het begrip 'taak' gegeven worden, variërend van een algemene omschrijving als '... iets wat je doet, voor jezelf of voor een ander, zoals een hek schilderen, een kind aankleden, een biblio-

theekboek lenen, een cheque uitschrijven' (Long 1985) tot een specifieke activiteit in de les, waarbij de taalleerders bezig zijn met het begrijpen, manipuleren, produceren en onderhandelen in de doeltaal, waarbij hun aandacht meer op de betekenis dan op de vorm is gericht (Nunan 1989). Om die reden mag het geen verbazing wekken dat ook de invulling die door ontwikkelaars van leermiddelen aan de term 'taakgericht' wordt gegeven kan verschillen, resulterend in uiteenlopende materialen. De een is op dat punt blijkbaar 'strenger in de leer' dan de ander. In feite is dit met de invulling van communicatief taalonderwijs ook zo gelopen. Er is tegenwoordig vrijwel geen taalmethode op de markt die zichzelf niet communicatief noemt. Toch bestaan er vaak grote verschillen tussen deze leergangen, ondanks het feit dat ze ogenschijnlijk vanuit eenzelfde uitgangspunt zijn ontwikkeld. Op dat moment kan men zich afvragen welke lading de noemer 'communicatief' nog dekt en of het begrip niet volledig is uitgehold. Zo ver is het met de term 'taakgericht' nog niet gesteld, hopen wij. Wel stuitte de redactie van dit themanummer bij de voorbereiding van dit nummer op verschillen in interpretatie over de term 'taakgericht', waarbij ons opviel dat deze verschillen zich vooral aan de Belgisch-Nederlandse grens aftekenen: in Vlaanderen lijkt men zich aan een orthodoxere uitwerking van het begrip 'taakgericht' te houden dan in Nederland.

Omdat het om een nieuwe aanpak in het taalonderwijs gaat, hebben we gemeend om in dit nummer niet meteen alle remmen los te gooien, maar om een selectie van artikelen te presenteren die nauw aansluiten bij de principes zoals die in deze inleiding zijn neergelegd. Overigens ligt het wel in de bedoeling van de redactie om op een later tijdstip, in komende nummers van *Moer* of op enige andere manier, ook aandacht te besteden aan andere opvattingen, invullingen of uitwerkingen van een taakgerichte aanpak.

De bedoeling van dit themanummer is om de lezer kennis te laten maken met de taakgerichte benadering. We hopen vanuit een coherente visie op deze benadering de lezer meer inzicht te geven in deze nieuwe aanpak. Dat kan niet verhinderen dat deze aanpak bij

### Reactie

G. Reinalda (onderdirecteur vso-zmlk):  
*'De rollen die worden aangegeven voor de leerkracht, vind ik weinig schokkend en vooral weinig nieuws. Ze zijn wel afhankelijk van bijvoorbeeld de soort onderwijs waar het om draait en vooral van de persoonlijkheid van de leerkracht. Juist het in je verenigen van deze rollen maakt je misschien soms een goede leerkracht, maar dat kan niet iedereen.'*



sommigen mogelijk meer vragen dan antwoorden oproept. In ieder geval is dit nummer een poging om op een aantal van die vragen een aanzet tot antwoord te geven.

### **Hoe ziet dit themanummer eruit?**

In het nummer zijn bijdragen van drieërlei aard opgenomen: artikelen waarin op het 'hoe en wat' van de taakgerichte benadering wordt ingegaan, bijdragen waarin de implementatie van deze aanpak centraal staat, en het verslag van een discussie over taakgericht onderwijs. Het luik waarin het 'hoe en wat' van taakgericht onderwijs aan de orde komt, is het omvangrijkst. In de eerste drie artikelen staat de rol van de docenten centraal, met name de manier waarop zij de leerlingen begeleiden bij het uitvoeren van de taak. Marleen Colpin en Koen Van Gorp (KU Leuven) openen de rij met een artikel waarin de rol van de leerkracht in de taakgerichte aanpak in de basisschool wordt belicht. Zij illustreren deze rol aan de hand van een taak waarbij leerlingen een folder over hun land moeten samenstellen. De rol van de leerkracht in het voortgezet onderwijs komt aan de orde in de bijdrage van Maarten van der Burg (Hogeschool van Amsterdam) en Elsbeth van der Laan (Projectbureau Rotterdam). Aan de hand van zogeheten projectlessen lichten zij toe op welke manier de docent bij taakgericht onderwijs met verschillen tussen leerlingen kan omgaan. Annemie Gevaerts, Jes Leysen en Jo Van den Hauwe (UFSIA Antwerpen) laten zien hoe met behulp van een advertentieblad taakgericht werken in de praktijk van de volwasseneneducatie kan verlopen. Het artikel biedt praktische aanknopingspunten voor docenten om hun lessen taakgerichter te maken.

In de tweede serie artikelen in dit luik staan aspecten van taakgericht onderwijs centraal die veel discussie uitlokken. Een van die aspecten is de mate waarin regels geëxpliciteerd dienen te worden. Voor het voortgezet onderwijs laten Nora Bogaert en Goedeke Duran (KU Leuven) op basis van een handvol voorbeelden zien hoe leerlingen van een aantal vormkwesties bewust gemaakt kunnen worden. Magda Vanmontfort (KU Leuven) stelt zich de vraag in hoeverre zwakkere

leerders baat kunnen hebben bij het uitvoeren van taaltaken. Haar artikel vormt een overtuigend pleidooi voor taakgericht werken ook bij deze groep van leerders. Ten slotte gaat Marijke Huizinga (VU Amsterdam) aan de hand van de recent ontwikkelde leergang 0031 voor gevorderde volwassen taalleerders, nader in op het onderscheid tussen pedagogische taken en doeltaken, op de afwisseling van cycli van analyse en synthese die de leerder moet doorlopen en op benodigde docentvaardigheden.

In het tweede luik staat de implementatie van taakgericht onderwijs centraal. De bijdrage van Jan Peter Houtman (Projectbureau Rotterdam) en Geert Van de Ven (Stichting Centrum Opvang Vluchtelingen Apeldoorn) is beschouwend van aard. Zonder zich op een bepaalde onderwijsvorm te richten, stellen zij de verandering in de onderwijsorganisatie en in het leerkrachtgedrag aan de orde die met de invoering van een taakgerichte aanpak gemoeid zijn. Zij gaan daarbij vooral in op het belang van reflectie op het eigen gedrag van de leerkracht en bespreken welke rol intervisie daarbij kan spelen. De vraag in hoeverre de invoering van taakgericht onderwijs effect resulteert, vormt het onderwerp van het artikel van Koen Jaspaert en Barbara Linsen (KU Leuven). Daarin doen zij verslag van een onderzoek op een aantal Vlaamse basisscholen. De effecten van implementatie worden zowel op het niveau van de leraar als op dat van de leerling besproken.

Het drieluik wordt besloten met een recensie van Herman Giesbers (docent NT2) van het VON-cahier *Taakgericht onderwijs: een onmogelijke taak?* en met het verslag van een discussie over taakgericht onderwijs waaraan drie vooraanstaande deskundigen op het gebied van taalonderwijs hebben deelgenomen: Cor Aarmoutse (KU Nijmegen), Peter Bimmel (Universiteit van Amsterdam) en de hiervoor genoemde Koen Jaspaert. In dit debat, dat op verzoek van de redactie speciaal voor dit themanummer werd georganiseerd, komen alle onderwerpen die in de daaraan voorafgaande artikelen zijn besproken weer bij elkaar. Dat wil niet zeggen dat de deelnemers aan het debat het op alle punten met elkaar eens waren en dat ze voor alle vraagstukken

die hun werden voorgelegd een kant-en-klare oplossing in huis hadden. Maar zonder twijfel vormde hun enthousiasme over de taakgerichte vorm van onderwijs de rode draad van een zeer levendige discussie. We hopen dat de lezers van *Moer* op dezelfde manier geënthousiasmeerd en geïnspireerd zullen raken door de inhoud van dit nummer.

Dit themanummer kon mede tot standkomen dankzij de financiële bijdrage van de Taalunie.

## Noten en literatuur

- 1 Deze taak is een licht aangepaste versie van een taak uit de Vlaamse taalmethode *De toren van Babbel* (Uitgeverij Plantyn, Deurne, onder redactie van K. Jaspaert e.a.) deel 6B.
  - 2 De tegenpool van 'analytisch onderwijs' wordt 'synthetisch onderwijs' genoemd. In synthetisch onderwijs krijgt de leerling de verschillende elementen van de taal (woorden, grammaticaregels, strategieën) eerst afzonderlijk in geïsoleerde contexten aangeboden, en moet hij pas in een later stadium, als de afzonderlijke elementen goed zijn ingeoefend, alle elementen samenbrengen ('synthetiseren') in een communicatieve opdracht.
- Cucchiarini, C. & Jaspaert, K., 'Tien voor taal? Toetsen van taalvaardigheid' in: VON-werkgroep NT2 (red.), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne, Uitgeverij Plantyn, 1996, blz. 227-267.
- Damhuis, R., *Interaction and second language acquisition*. Amsterdam, IFOTT, 1995.
- Hajer, M., *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1996.
- Jaspaert, K., 'NT1 en NT2 in Vlaanderen en Nederland', in: Kroon, S., & Vallen, T. (eds.) *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag, Sdu Uitgevers, 1996, blz. 13-41.
- Johnson, K., *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- Kuiken, F., 'Voor de vorm: Grammatica binnen een taakgerichte aanpak', in: VON-werkgroep NT2 (red.), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne, Uitgeverij Plantyn, 1996, blz. 179-194.
- Kuiken, F. & Vedder, I., 'Grammatica opnieuw bekeken' in: *Levende Talen*, nr. 505, 1995, blz. 598-602.
- Legutke, M. & Thomas, H., *Process and experience in the language classroom*. New York, Longman, 1991.
- Long, M., 'A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching' in: Hyltenstam, K. & M. Piennemann (eds.) *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters, 1985, blz. 77-100.
- Long, M.H. & Crookes, G., 'Three approaches to task-based syllabus design' in: *Tesol Quarterly*, vol. 26, no. 1, 1992, blz. 27-55.
- Musumeci, D., 'Teacher-learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross-purposes?' in: *Applied Linguistics*, vol. 17, no. 3, 1995, blz. 286-325.
- Nunan, D., *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- Van Avermaet, P., 'Een innige omhelzing tussen de les en de wereld daarbuiten: De rol van de leerkracht in taakgericht onderwijs' in: VON-werkgroep NT2 (red.), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne, Uitgeverij Plantyn, 1996, blz. 227-267.
- Van Avermaet, P. & K. Van den Branden, 'Taakgericht onderwijs: Theoretische uitgangspunten' in: VON-werkgroep NT2 (red.), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne, Uitgeverij Plantyn, 1996, blz. 9-20.
- Van den Branden, K., *Negotiation of meaning in second language acquisition: a study of primary school classes*. Dissertatie, Katholieke Universiteit Leuven, 1995a.
- Van den Branden, K., 'Begrijp wie kan! Over onbegripsproblemen bij leerlingen en hoe ermee omgaan...' in: *Spiegel*, 13, 1995b, blz. 31-47.
- Van den Branden, K., 'Effects of negotiation on language learners' output' in: *Language Learning*, vol 47, no. 4, December 1997.
- Van Gorp, K., 'Op zoek naar de wereld achter taal: Taalbeschouwing binnen een taakgerichte aanpak' in: VON-werkgroep NT2 (red.), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne, Uitgeverij Plantyn, 1996, blz. 147-178.