

Taakgericht onderwijs

VON-werkgroep NT2

De tekst die u zo meteen gaat lezen, is eigenlijk geen artikel dat op zich staat. De tekst vormt de inleiding tot een boek rond werkvormen NT2, dat waarschijnlijk begin volgend jaar zal verschijnen. De redactie van het boek wordt uitgemaakt door de VON-werkgroep NT2. In de eerste plaats richt het boek zich tot leerkrachten, begeleiders, materiaalontwikkelaars en alle anderen die zich met NT2 bezig houden, zowel op het niveau van het lager, het secundair als het volwassenenonderwijs. Dat wil echter niet zeggen dat leerkrachten NT1 er ook niet de nodige inspiratie uit kunnen putten. Het boek zal immers bol staan van de praktische lesideeën met betrekking tot diverse aspecten van het taalonderwijs: werken met teksten, produktie bevorderen, differentiëren etc. Enkel in de inleiding, geschreven door de VON-werkgroep NT2, primeert de theorie: daarin worden immers de didactische krijtlijnen getrokken die de daaropvolgende praktische hoofdstukken van het boek schragen.



en leestip: in de onderstaande tekst zal u verscheidene malen verwijzingen als 'dit boek' en 'in dit boek' tegenkomen. U weet ondertussen over welk boek de auteurs het dan hebben.

Taal en taak

Wie als anderstalige in de Vlaamse of Nederlandse samenleving terecht komt, zal zich daarin slechts in heel beperkte mate kunnen integreren indien hij geen Nederlands spreekt of begrijpt. Wie zich enkel maar kan behelpen met gebaren en blikken zal immers veel van de dingen die hij wil bereiken, helemaal niet of slechts met heel veel moeite en heel 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 boek 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 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 schrijven of 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 terechtkomen, en bijgevolg een bepaald soort taken veel meer moeten uitvoeren dan andere soorten. 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 anderstalig buschauffeur zich tijdens zijn werkuren (meestal) kunnen behelpen met een vrij beperkt aantal standaardformules in het Nederlands, terwijl een anderstalige studente psychologie het academisch jargon van haar profs moet kunnen begrijpen wil zij enige kans op slagen behouden. Taken verschillen dus met betrekking tot de talige eisen die ze stellen. Voor de studente 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 een bepaalde behoefte. 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 individueel pakket aan behoeften naar die cursus (of 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 teleurstelt. Wie als allochtoon

naar een cursus Nederlands stapt omdat hij over koetjes en kalfjes wil keuvelen met zijn Vlaamse buurman, maar tijdens de lessen opgezadeld wordt met dialogues zoals die op de post of op de bank moeten worden gevoerd, kan zich op de duur flink bedrogen voelen en afhaken.

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. Ze zullen des te actiever en geïnteresseerder aan de les deelnemen naarmate dat daadwerkelijk het geval is. Toch mag het onderwijs zich niet zomaar beperken tot die taken die cursisten of leerlingen zelf als behoefte formuleren. Het blijkt immers dat taalleerders (of het nu om volwassenen of kinderen gaat) met veel meer talige taken worden geconfronteerd dan degene die ze zelf spontaan opnoemen en die ze beschrijven als relevant voor hun eigen situatie. Zo zullen volwassen allochtonen die cursussen Nederlands leren, vooral – en soms uitsluitend – informele taken (bijvoorbeeld het bovenvermelde praatje met de burens) aanstippen als het om hun behoeften gaat, terwijl ze om de haverklap bij hun leerkracht komen aankloppen met een of ander onbegrijpelijk formulier. De behoeften zoals die door de leerder worden uitgesproken, kunnen dus drastisch verschillen van zijn werkelijke behoeften. Het is best mogelijk dat een leerder – afhankelijk van het beeld dat hij van taalleren heeft – de behoefte uitdrukt om te leren schrijven zonder fouten, terwijl diezelfde leerder eigenlijk vooral taal nodig heeft om op de bouwwerf mee te kunnen draaien.

Grosso modo vallen de behoeften die voor een taalleerder als communicatief relevant kunnen worden omschreven, uiteen in subjectieve en objectieve behoeften. Subjectieve behoeften kunnen worden afgeleid uit de uitingen van de leerders zelf. Veelal zijn taalleerders zich echter van deze behoeften niet bewust en moeten ze wor-

den achterhaald door gerichte en diepgaande vragen te stellen. Objectieve behoeften daarentegen zijn vast te stellen op basis van identificatiegegevens van potentiële leerdere. Ze komen in wezen neer op de talige eisen die verbonden zijn met die situaties waarin de taalleerders in kwestie terechtkomen. Uiteraard kunnen de beschrijvingen van beide soorten behoeften mekaar overlappen. Op de praktische moeilijkheden die het inventariseren van de subjectieve en objectieve behoeften van een bepaalde doelgroep met zich meebrengt, gaan we in deze inleiding echter niet dieper in; er wordt een apart hoofdstuk in dit boek aan gewijd.

Essentieel in dit kader is dat wie een cursus Nederlands opzet, voor welke doelgroep ook, steeds zou moeten uitgaan van een dergelijke inventaris. De praktijk wijst echter uit dat dit in het verleden niet altijd het geval is geweest. Tot op heden zijn zowel subjectieve en objectieve behoeften nog te schaars in kaart gebracht, en als gevolg daarvan inspireren vele onderwijsinstellingen zich bij het formuleren van de doelstellingen van hun taallessen nog veel meer op hun eigen didactische achtergrond dan op de eigenlijke behoeften van hun taalleerders. Daarmee leggen ze echter – vaak onbewust – een hypotheek op het succes van hun onderwijs.

Taken, processen, elementen

Om een bepaalde taak te kunnen uitvoeren, moet iemand telkens een proces doorlopen. In eerste instantie moet hij een aantal dingen plannen. Vervolgens moet hij de taak uitvoeren en die ten slotte 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 (beleefdheid, begrepen worden, en dergelijke zullen hierbij betrokken worden), 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, grammaticale constructies, tekst- en taalgebruiksregels (hoe begin ik een gesprek? hoe kan ik iemands aandacht krijgen? gebruik ik 'je' of 'ge'? ...), en taalhandelingen (een verzoek uitdrukken, bevestigend antwoorden, twijfel uitdrukken, zich excuseren, vreugde uitdrukken, toestemming verlenen, ...). Schematisch geeft dit het volgende model:

| TAKEN | PROCES | TAALELEMENTEN |
|---|-----------------------------------|---|
| drankje bestellen krant lezen brief schrijven enz. | plannen uitvoeren evalueren | woorden taalhandelingen grammatica tekstregels |

Het 'wat' - datgene wat de leerder aan taal moet beheersen om te kunnen functioneren - situeert zich in de eerste plaats op het

niveau van de taken. We willen in eerste instantie dat een anderstalige dingen met taal doet en niet dat hij bepaalde dingen

kent of weet over die taal. We streven er bijvoorbeeld naar dat een leerder een formulier kan invullen om een postcheque-rekening te openen, althans als dat tot zijn behoeften behoort. We streven er niet naar dat hij kennis kan etaleren over de plaats van de werkwoorden of de negatie-vormen die in dat formulier voorkomen. De doelstellingen van een taalles drukken we dan ook uit in termen van de taak (of taken) die de cursisten op het einde van die les moeten kunnen uitvoeren, eerder dan in termen van de kennis van bepaalde taalelementen die hij daarvoor nodig heeft.

Dit laatste is niet zo vanzelfsprekend als het misschien mag klinken. Zo heeft het vreemde-talenonderwijs 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 vreemde-taalleerders lijkt maar nauwelijks in staat (en bereid) te zijn om een grammaticale regel perfect te hanteren als het op meer spontaan taalgebruik aankomt.

Als we in dit verband een sprong naar eerste-taalverwerving maken, merken we dat kinderen al zeer vroeg in staat zijn om een resem grammaticale regels nagenoeg perfect toe te passen zonder ooit expliciet grammatica-onderwijs van hun ouders te hebben gekregen. Eerste-taalverwervers maken zich een regel, en alle uitzonderingen die eraan vastkleven, eigen door die regel te gebruiken bij het uitvoeren van alledaagse talige taken. Dit geldt trouwens ook voor tweede-taalleerders die op een natuurlijke wijze, dat wil zeggen buiten enig klasverband om, de doeltaal verwerven. Het bovenvermelde transfer-probleem stelt zich voor 'natuurlijke taalleerders' dan ook maar

pas op het moment dat zij in het basis- en secundair onderwijs plots wél worden geconfronteerd met expliciet regelonderwijs.

ANALYTISCH EN SYNTHETISCH

Wat processen van natuurlijke taalverwerving ons leren, is dat vertrekken van taken niet alleen het gewenste uitgangspunt is bij het vastleggen van de doelstellingen van taalonderwijs, maar ook bij het beantwoorden van de didactische vraag hoe we die doelstellingen 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.

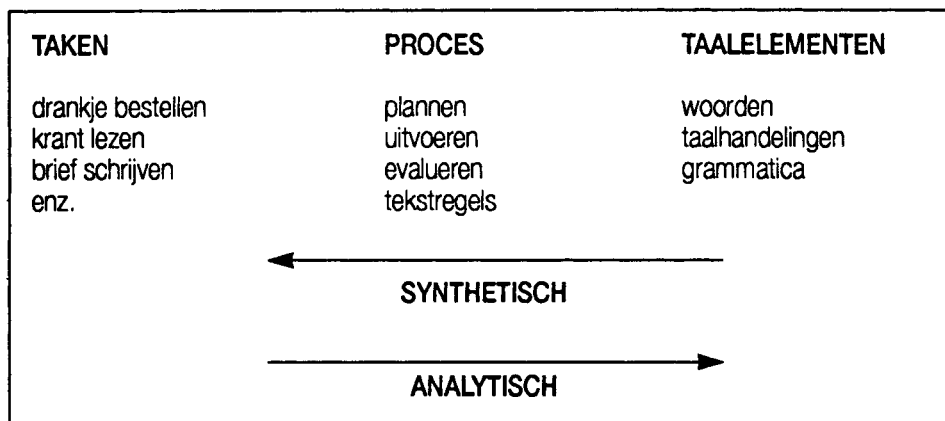
Vertrekken van taken bij het bepalen van doelstellingen en het kiezen van didactische werkvormen noemen we een analytische benadering; vertrekken van het proces of van de taalelementen noemen we een synthetische benadering. Bij een analytische aanpak ga je van het geheel naar de delen. Je vertrekt van zinvolle contexten. Je laat de leerder taken uitvoeren en als lesgever stuur je bij en daal je af tot het niveau van de elementen indien dat nodig blijkt te zijn. In een analytische benadering ligt de nadruk op de betekenis van de gehanteerde taal, en niet op de vorm. 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 soms wat 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 perfect zal weten toe te passen.

In een synthetische aanpak ga je van de delen naar het geheel. Je vertrekt van het stapgewijs leren van woorden of grammatica, waarna je verbindingen leggen naar de taken. Bij een synthetische 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 analytische aanpak daarentegen vloeit het verwerven van elementen automatisch – en voor een groot gedeelte onbewust – 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 verleden-tijdsvormen in zinvolle communicatieve contexten.

We kunnen het model nu als volgt aanvullen:



Hierbij moeten we nog aanstippen dat analytisch en synthetisch geen echte tegengestelden zijn, maar eerder twee polen op een continuüm. Analytisch en synthetisch denken sluiten mekaar niet per definitie uit; in de volgende paragraaf wordt dit met een concrete toepassing geïllustreerd.

Pedagogische taken

Om al het voorgaande duidelijker te maken, geven we hieronder een voorbeeld uit de onderwijspraktijk.

Een klas leerlingen van het hoogste jaar van het basisonderwijs (of van het eerste jaar secundair onderwijs) krijgt een spannend verhaal te lezen rond een detective die in een luguber kasteel op zoek is naar een schat. In elke kamer die hij binnenstapt, 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 leerlingen van 12 à 14 jaar) interessante en intellectueel uitdagende taak: samen beslissen wat de detective in de verschillende kamers van het kasteel moet doen. Deze uitdagende taak werd dus eigenlijk in het leven geroepen om alle leerlingen een goede reden te geven om rond de begrippen 'oorzaak en gevolg' actief bezig te zijn. (Uiteraard biedt een dergelijke taak de kans om nog meerdere begrippen aan te bieden.) We noemen zulk een taak een pedagogische taak, precies 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 minder interessante) talige taken.

Taal leerkrachten hoeven uiteraard niet altijd uit te pakken met pedagogische taken: in het reguliere, maar zeker in het volwassenenonderwijs zal de afstand tussen de taken waarmee de cursisten in de les worden geconfronteerd, en de taken die zij in de buitenwereld krijgen te verwerken, vaak miniem zijn. Punt is dat aan een pedagogische taak steeds een belangrijk motivationeel aspect verbonden is: de taak moet zo relevant, spannend, grappig, uitdagend of

interessant zijn dat de motivatie om ze uit te voeren als het ware is ingebakken.

Het belang van motivatie bij het gestuurd leren van een taal kan moeilijk overschat 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 niets toe doet, zal wijselijk zijn mond houden of zijn antwoorden beperken tot hele korte zinnestelsels. 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.

Pedagogische taken hebben naast een motivationeel ook een uitgesproken didactisch aspect: hoe interessant een taak ook mag zijn, het is voor een leerkracht niet altijd even makkelijk om zevenentwintig taalleerders tegelijkertijd aan het werk te zetten en te houden. Het komt er dan ook op neer om zoveel mogelijk garanties in te bouwen dat alle leerders een actieve rol krijgen toebedeeld in het uitvoeren van de taak. Tegelijkertijd moet ervoor gezorgd worden dat iedere afzonderlijke taalleerder zoveel mogelijk uit de taak weet te halen; de taak moet zo worden uitgewerkt dat de opbrengst qua taalverwerving voor iedere individuele leerling maximaal is. Een taak als die in het voorbeeld biedt de mogelijkheid om groepswork op te zetten. Op die manier kunnen alle leerlingen tegelijk aan het werk worden gezet, en kan tussen de taalleerders veel interactie worden losgeweekt. Interactie tussen leerders onderling blijkt immers bevorderend te werken naar taalverwerving toe.

De interactie zou bij deze opdracht 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 wat er gebeurt indien de detective in de badkamer de waterkraan openzet, terwijl leerling B alle informatie over het kastje boven de spiegel krijgt toegespeeld en leerling C informatie heeft over het scheerapparaat dat naast het bad ligt. 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.

Het bovenstaande voorbeeld maakt ook duidelijk dat bij taakgericht onderwijs de verschillende vaardigheden vaak geïntegreerd aan bod komen. Net zoals in natuurlijke interactie behelst het uitvoeren van taken immers vaak dat een taalleerder zowel spreekt als luistert, zowel schrijft als leest. Dat neemt uiteraard niet weg dat het onderscheiden van de vier vaardigheden, met name bij het beschrijven van behoeften, nuttig kan zijn.

Tevens toont het voorbeeld aan dat er binnen taakgericht onderwijs wel degelijk rond bepaalde elementen (in dit geval de moeilijke begrippen 'oorzaak en gevolg') gewerkt kan worden, maar in plaats dat de leer-

kracht een uiteenzetting geeft van wat die begrippen precies betekenen, verwerven de leerlingen die betekenis al doende. Het synthetische aspect (werken rond afzonderlijke taalelementen) gaat als het ware op in de analytische opzet van de gekozen werkvorm (het uitvoeren van een uitdagende taak). Het is op die manier dat taalonderwijs taakgericht onderwijs wordt: taalleerders verwerven een taal door communicatief relevante taken uit te voeren waarbij het gebruik van de doeltaal noodzakelijk is. Taalleerders verwerven al doende de vaardigheid om aan de talige eisen die zij zichzelf stellen en die de omgeving aan hen stelt, tegemoet te komen. Taakgericht onderwijs is dus direct in haar aanpak. Het gaat ervan uit dat wie wil leren zwemmen best meteen 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.

VON-werkgroep NT2
p/a Agnes Leysen
UIA, Didactiek en Kritiek
Universiteitsplein 1
2610 Wilrijk