

# TAAKGERICHT WERKEN MET HOGERGESCHOOLDE BEGINNERS: IDEEËN VAN EEN ZOEKENDE LES-GEEFSTER

*Ann De Schryver*

## 1. INLEIDING

Taakgericht werken is een vernieuwing in het taalonderwijs Nederlands aan anderstaligen die meer en meer bekendheid krijgt. Met mijn bijdrage heb ik niet de bedoeling de theoretische uitgangspunten ervan opnieuw uit te leggen. Nee, ik wil juist concrete voorbeelden geven om geïnteresseerden ervan te overtuigen dat het de moeite van het proberen waard is.

Velen laten zich naar beginners toe afschrikken, omdat ze denken dat de instructies bij taken ingewikkelde taal vereisen of dat de informatiekloof waarvan veel taken uitgaan, altijd via talige informatie gecreëerd moet worden. Mijn voorbeelden hopen duidelijk te maken dat taakgericht werken ook met beginnende taallearners haalbaar is.

Om de voorbeelden te kaderen moet ik echter toch één belangrijke theoretische opmerking vooraf maken. Voor ik tot de voorbeelden overga, volgen dan ook nog enkele gedachten bij vernieuwing in de klaspraktijk en een nadere omschrijving van mijn doelgroep. Ik eindig met een onderdeelje over de essentiële kenmerken van een taak.

## 2. DOELSTELLINGEN EN DIDACTISCHE WERKVORMEN

Wanneer men van taakgericht werken spreekt, gaat het om twee dingen. Ik citeer uit VON-werkgroep NT2 (1995):

'De doelstellingen van een taalles drukken we uit in de termen van de taak (of taken) die de cursisten op het einde van de les moeten kunnen uitvoeren, eerder dan in termen van de kennis van bepaalde taalelementen die hij daarvoor nodig heeft.'

Die taken zijn ook 'het gewenste uitgangspunt [...] bij het beantwoorden van de didactische vraag hoe we die doelstellingen kunnen bereiken' (p.6).

Het gaat hier dus om het vertrekken van taken bij het *vastleggen van de doelstellingen*, maar ook om de *didactische werkvormen*. Echt taakgericht werken betekent beide combineren.

Mijn voorbeelden van taken bij hogergeschoolde beginners kaderen echter voor het merendeel binnen taakgericht werken als didactische werkvorm, niet binnen taakgericht werken bij het bepalen van de doelstellingen. Bekeken vanuit de intussen waarschijnlijk bekende schaal met als uiterste polen 'taken' tegenover 'elementen' betekent dit dat ik werk binnen een cursus die zijn doelstellingen vanuit elementen van het *taalsysteem* en de taal-kennis bepaalt en daarbinnen dan nog grotendeels vanuit grammaticale elementen (bijvoorbeeld het meervoud van de werkwoordsvorm in de o.t.t). Ik probeer die traditionele grammaticale doelstellingen echter zoveel mogelijk met taken als werkvorm te combineren, d.w.z. ik probeer vanuit het *taalgebruik* te werken.

### 3. VERNIEUWINGEN IN DE KLASPRAKTIJK

Ondanks het feit dat ik nog niet 'puur' en 'zuiver' taakgericht werk, hoop ik dat de lezers van deze bijdrage ermee vooruit geraken. Ik ben ervan overtuigd dat leerkrachten een vernieuwing slechts willen en kunnen toepassen als ze van de voordelen ervan overtuigd zijn. Welnu, als men opeens het roer omgooit en een volledig andere koers gaat varen, is het risico groot dat men voor allerlei onverwachte toestanden en obstakels komt te staan binnen het klasgebeuren en dan maar heel de vernieuwing weer in de la opbergt, zoals Piet Van Avermaet (te versch.) heel juist opmerkt. 'Geleidelijkheid is geboden', zegt hij ook. Ik sluit me daarbij aan, niet alleen vanwege het feit dat men best voorbereid wordt op de nieuwe rol die de leerkracht binnen het taakgericht onderwijs heeft, maar ook vanuit de heel realistische bedenking dat geen enkele leerkracht graag zijn in de loop der jaren moeizaam opgebouwde lesvoorbereidingen zomaar overboord gooit om volledig bij nul te herbeginnen. Met mijn voorbeelden hoop ik te illustreren hoe men beetje bij beetje de eigen onderwijsmethode kan herwerken.

### 4. DOELGROEP

Mijn beginnende studenten Nederlands zijn volwassenen van alle leeftijdsgroepen en nationaliteiten in het onderwijs voor sociale promotie, zoals een bepaalde vorm van volwassenenonderwijs in

België heet. De deelnemers volgen twee keer per week ongeveer drie uur les, waarbij er vanaf een absoluut nul-niveau wordt gestart, dus er wordt van uitgegaan dat ze nog geen woord Nederlands kunnen op het ogenblik dat ze voor het eerst de klas binnestappen. Ze beheersen wel het Latijnse schrift. Wie ons schrift niet of nauwelijks beheerst, wordt doorverwezen naar andere onderwijsinstanties en kan trouwens de schriftelijke inschrijvingsmodaliteiten niet vervullen. Deze voorwaarde maakt ook dat de meesten een zekere graad van scholing hebben, al kan hun laatste schoolervaring lang geleden zijn en gaat het zeker niet altijd om hogere studies. Kennis van grammaticale inzichten is bij een aantal studenten aanwezig, soms zelfs diepgaand, bij anderen helemaal niet.

## 5. VOORBEELDEN

### Voorbeeld 1: de eerste les

Ik begin bij het echte begin en beschrijf kort mijn allereerste les in een beginnersklas. Die ziet er nu heel anders uit dan toen ik zowat tien jaar geleden voor het eerst op dat niveau les gaf en is in de loop der jaren veranderd vanuit twee vragen: 'Wat moeten de studenten snel kunnen om het klasgebeuren vlot te laten verlopen?' en 'Hoe kan ik vanaf de start voor een goede sfeer van samenwerking en interesse tussen de studenten zorgen?'. In die zin is die eerste les misschien ook wel mijn sterkste voorbeeld, omdat ze werkelijk vanuit functionaliteit is opgebouwd. Bij elk onderdeel geef ik ook kort aan waarom men volgens mij van een taak kan spreken.

### *Verwelkoming en administratie*

Ik verwelkom de studenten met gebaren, een glimlach en 'internationale' woorden, bijvoorbeeld 'hoi'. Dan vervul ik een beetje administratie: de studenten noteren op een blaadje de volgende informatie:

Naam:  
Adres:  
Telefoon:  
- privé:  
- werk (job):  
Nationaliteit/Origine:

Deze fase rekende ik vroeger nooit tot de eigenlijke les, maar vanuit taakgericht oogpunt vormt ze een duidelijk voorbeeld van een administratieve taak die uitgevoerd moet worden en waarbij

automatisch bepaalde woorden aan bod komen. Die woorden blijken trouwens nooit een struikelblok te vormen wanneer ik op bord mijn eigen gegevens invul.

#### *Instructies uitvoeren*

Vervolgens breng ik een reeks instructies aan, via gebaren en zelf voordoen. Per instructie wordt als volgt gewerkt: voordoen, door een aantal studenten afzonderlijk laten uitvoeren, door meerdere studenten tegelijkertijd laten uitvoeren, aan meerdere studenten verschillende opdrachten geven (naargelang de reeks gekende instructies toeneemt), ter afronding enkele studenten afzonderlijk een lange reeks laten uitvoeren. De volledige reeks is: -Sta recht - Ga zitten - Kom naar het bord - Doe de deur/het raam open/dicht - Neem je pen/boek/schrift - Geef me je pen/boek/ schrift - Ga buiten - Kom binnen - Schrijf je naam op het bord - Veeg het bord af.

Deze fase is een voorbeeld van werken met TPR (Total Physical Response), een taalleermethode die intussen wel al bij meerdere leerkrachten bekendheid zal genieten en volgens mij past binnen taakgericht onderwijs aan beginners. Daaraan worden specifieke eisen gesteld: mondeling taalaanbod, de leerder doet enkel een beroep op receptieve vaardigheden, het gaat om het hier-en-nu, de studenten zijn actief bij het geheel betrokken (cf. Broekaert en Duran in deze bundel).

#### *Kennismaking*

Volgende vraagjes worden aangebracht en beantwoord als een eerste kennismaking:

Hoe heet jij?

Waar woon jij?

Uit welk land kom jij?

Welke talen spreek jij?

Ik heet Ann.

Ik woon in Antwerpen.

Ik kom uit België.

Ik spreek Nederlands, Frans,

Engels en Duits.

Voor de eerste twee vragen wordt telkens als volgt gewerkt:

- i) leerkracht stelt de vraag aan een student en laat hem/haar antwoorden;
- ii) student stelt de vraag aan een andere student.

Wanneer dit vlot gaat, stelt de leerkracht de twee vragen in hoog spreektempo door elkaar en duidt telkens iemand anders aan om te antwoorden. Voor de andere twee vragen wordt als volgt gewerkt (de twee vragen apart):

- i) leerkracht legt de betekenis uit via het antwoord en bijvoorbeeld de woorden origine/nationaliteit;
- ii) de studenten zeggen de vraag enkele keren na;
- iii) de studenten lopen rond in de klas en stellen de vraag aan zoveel mogelijk medestudenten; ze noteren het antwoord. Deze opdracht moet met gebaren goed worden uitgelegd: doen alsof je een journalist bent en ga bij iemand, stel de vraag en doe alsof je het antwoord noteert. Om schrijfproblemen te vermijden, schrijft de leerkracht de namen van zoveel mogelijk landen van herkomst van de studenten of van de talen die zij spreken op bord terwijl zij werken en wijst erop telkens iemand met een probleem zit.

*Klassikaal informatie geven over iemand anders*

Nadat de studenten genoteerd hebben uit welk land hun medestudenten komen en welke talen ze spreken wordt er klassikaal gewerkt. De leerkracht vraagt: uit welk land komt X? Een andere student antwoordt. Dit wordt herhaald tot zowat alle studenten aan bod gekomen zijn.

De kennismakingsvraagjes vormen een voorbeeld van een taak, namelijk 'Leer elkaar kennen', waarbij er een informatiekloof moet gedicht worden die berust op gegevens die iedereen heeft, al spreekt hij/zij nog geen woord Nederlands. De mate waarin 'Hoe heet je?' functioneel is, kan betwist worden (de studenten hebben hun naam immers op een groot blad op hun lessenaar staan, een onmisbaar werkinstrument voor mij in de fase 'instructies uitvoeren'). Ik heb gemerkt dat die vraag in de rondvraagfase over het land van herkomst automatisch aan bod komt en men zou er dus mee kunnen wachten tot iemand er de nood aan voelt om het land bij de juiste persoon te kunnen noteren. Dit voorbeeld geeft goed aan hoe belangrijk het is geleidelijk met taken te gaan werken: men leert door de ervaring welke dingen vanuit een bepaalde opdracht vanzelf aan bod zullen komen en men hoeft dan niet vooraf dat éne zinnetje te gaan oefenen.

De klassikale fase waarbij de studenten over iemand anders de vraag 'Uit welk land...?' of 'Welke talen...?' beantwoorden, kan minder zinvol lijken, omdat de meesten deze informatie in de vorige fase immers verzameld hebben en er dus geen informatiekloof meer gedicht wordt. De taak is hier echter 'Vertel over iemand anders' en de taalelementen die daarbij nodig blijken, zijn de pronomina *hij* en *zij* en de toevoeging van de -t aan het werkwoord. Het toevoegen van de -t leg ik niet echt uit, ik laat het gewoon zelf een aantal keren

horen en steek bij elk antwoord door de studenten het blad met de grote rode *T* omhoog. Op deze manier van werken met grammatica kan ik hier niet ingaan, maar laat ik wel zeggen dat het blad met de -t gewoon werkt als een bliksemsnelle vorm van toepassing, een 'verkeersteken' haast (d.w.z. werken vanuit taalgebruik).

Tenslotte wil ik erop wijzen dat in deze lesfase de zin 'Ik weet het niet' door heel wat studenten geleerd wordt, omdat ze meestal toch niet aan iedereen de nationaliteit gevraagd hebben en verder het woordje ook. Ik heb het leren van 'Ik weet het niet' altijd als een 'mooi meegenomen' stukje woordenschat beschouwd, maar vanuit taakgericht perspectief zou je kunnen zeggen dat 'Vertel uit welk land X komt' een opdracht is om tot het leren van 'Ik weet het niet' te komen.

#### *Uitspraken beoordelen*

De leerkracht schrijft vijf zinnen op bord, met juiste en onjuiste informatie, zoals

1. X komt uit Spanje.
2. X spreekt Frans.
3. X woont in Leuven.
4. X spreekt Engels.
5. X komt uit China.

Dan vraagt ze aan de studenten: 'is 1 correct?'. Indien het antwoord ja is, biedt de leerkracht de uitdrukking 'dat klopt' aan en bij een negatief antwoord 'dat klopt niet'. De studenten moeten dan elk zelf vijf zinnen schrijven (uitleggen met gebaren). Zodra de meeste studenten klaar zijn, demonstreert de leerkracht volgende werkwijze: A leest zijn/haar zinnen voor, B luistert en reageert met 'Dat klopt (niet)'; dan leest B voor en A reageert; vervolgens zoeken A en B elk een andere werkpartner.

De lesfase 'Uitspraken beoordelen' heeft een dubbel doel: 'Dat klopt (niet)' aanbrenge en de basiszinsstructuur herhaaldelijk oefenen. Opvallend is dat de studenten deze fase heel vaak als een uitdaging beschouwen wat hun kennis over hun medestudenten betreft en zich niet bewust lijken van het feit dat ik eigenlijk als doel heb het geleerde te herhalen. Deze nadruk op het inhoudelijk aspect lijkt mij een belangrijk aspect wil men taakgericht werken. Ook het geven van een soort 'meta-doel' is onmisbaar. Volgens mij moet de leerkracht er echter wel voor waken niet in

traditionele grammatica-oefeningen te vervallen onder een taakgericht sausje, bijvoorbeeld door hier te veel aandacht te gaan besteden aan de correcte vorm van het werkwoord. Taakgericht werken is echt niet gewoon oude soep in een nieuwe verpakking!

### Voorbeeld 2: gemeenschappelijke kenmerken geven van enkele personen

Deze opdracht, die ik al na enkele lesweken geef, werd tijdens de conferentie met een video-opname geïllustreerd. Een kopie daarvan kan altijd via mij opgevraagd worden.

Ook nu vertrek ik weer vanuit een grammaticaal doel, namelijk het inoefenen van de meervoudsvorming van het werkwoord. De studenten weten nu al vrij veel over elkaar: de in de eerste les verzamelde informatie, de leeftijd (bij telwoorden behandeld), de samenstelling van het gezin, e.d. De studenten zijn intussen wel al enkele keren in aanraking geweest met werkwoorden in het meervoud (bijvoorbeeld vanuit de klassituatie: 'jullie nemen het boek', enz.), alsook met de negatieve vormen *geen* en *niet*, zonder dat ik uitleg heb gegeven over wanneer je welke negatieve vorm gebruikt.

Ik roep twee studenten naar voren van wie ik weet dat ze op veel gebieden overeenkomen; ze zijn bijvoorbeeld vrouw, getrouwd, hebben kinderen, dezelfde nationaliteit, lang haar. Ik geef de studenten dan de vraag 'Welke informatie is identiek voor de twee personen?' en leg de opdracht indien nodig met een voorbeeld uit. De studenten komen meestal vrij snel met bijvoorbeeld 'Ze spreken Spaans. Ze studeren Nederlands. Ze komen uit Cuba', waarbij ze bijna altijd vanzelf de juiste werkwoordsvorm gebruiken en ik het pronomen *ze* slechts de eerste keer en vaak helemaal niet hoeft aan te bieden. Bij *hebben* en *zijn* loopt het soms wel mis, maar dan gaat het ongeveer zo: iemand zegt:

- Ze...
- korte aarzeling; dan volgt iets als *bennen*, *issen*, met een vragend gezicht naar mij gericht;
- ik of iemand anders in de klas zegt *zijn*;
- de student vervolledigt bijvoorbeeld 'Ze zijn getrouwd'.

Interessant is dat ik haast nooit meer dan één keer de juiste werkwoordsvorm zelf moet aanbieden: de volgende keer is hij ofwel vanzelf juist, ofwel reiken klasgenoten hem aan of corrigeren hem.

Vervolgens voeg ik een persoon toe door wie het vinden van gemeenschappelijke kenmerken wat moeilijker wordt, bijvoorbeeld een vrouw uit een ander land of een man. De studenten krijgen dezelfde vraag. Ik herhaal deze opdracht enkele keren met twee en dan drie en zelfs vier andere personen. Daarna wordt er in groepjes van vier of vijf gewerkt en moeten de studenten drie à zes gemeenschappelijke kenmerken voor hun groepje vinden en opschrijven. Daarbij komt vanzelf de vraag naar het woord *wij*. De groepjes lezen hun zinnen dan voor en de anderen beoordelen de inhoud. Hierbij blijken de studenten meestal bijzonder creatief: 'Wij zijn mooi en jong', 'Wij zijn intelligent', 'Wij spreken een beetje Nederlands'. Je kan je ook wel voorstellen dat de eerste zin tot heel wat plezier en grappig commentaar leidt. Tenslotte moeten ze dingen zoeken die gelden voor iedereen zonder mij erbij en dan iedereen mét mij erbij. Dat wordt vaak: 'We werken hard. We zijn in de klas. We zijn moe'.

De manier waarop ik bereik dat de studenten het meervoud van het werkwoord inoefenen, lijkt me een geslaagd voorbeeld van een taak. Opvallend is dat de studenten eigenlijk nauwelijks moeite blijken te hebben met die meervoudsvorm en ook (bijna) niet merken dat ze met een grammaticale moeilijkheid zitten. Ze vragen ernaar omdat ze het nodig hebben, ik reik het op dat ogenblik aan en ze gaan verder zonder erbij stil te staan. Ook hier speelt vooral de inhoud een rol en het uitdagende aspect 'Hoeveel (originele) dingen kunnen we vinden?' Bovendien wordt er binnen een zinvol geheel gewerkt en worden ook andere taalelementen impliciet geoefend: het voornaamwoord *ze*, de informatieve zinsstructuur en vooral heel wat (nieuwe) woordenschat. In de video-opname blijkt iemand het wel eens toevallig aan bod gekomen woord *buitenlander* nog te kennen, op het einde van de taak kent heel de klas het. Het woord *behalve* wordt verworven en ook *dat is alles* en *graag* blijken meermaals op te treden, evenals de woorden voor bepaalde kledingstukken en lichaamsdelen. De ervaring door de jaren heen heeft me ook geleerd dat deze woordenschat in bijna alle groepen aan bod komt. Tenslotte speelt de interactie een belangrijke rol: de studenten moeten bij elkaar nagaan of bepaalde informatie wel klopt.

### **Voorbeeld 3: tien jaar geleden... Vertellen over vroeger**

De lezer raadt natuurlijk meteen vanuit welke grammaticale doelstelling ik tot deze taak kwam: het inoefenen van het imperfectum (bijvoorbeeld 'Ik werkte').



### *Herkenning*

Voorafgaand aan de eigenlijke taak krijgen de studenten een tekening van een kamer uit 1850 waarin enkele dingen niet kloppen met dat jaartal (iemand draagt bijvoorbeeld een jeans, iemand eet chips; ..., de tekening in kwestie komt uit Granger (1980:19). Ik schrijf dan enkele werkwoorden op bord (aten, dronken, droegen, hadden, ...) en vraag of ze de 'acties' (mijn term voor werkwoorden) herkennen (eten, drinken, ...). Er stellen zich zelden problemen. Iedereen probeert dan twee zinnen te schrijven die beginnen met 'In 1850 ...', waarbij de werkwoordsvormen op bord geraadpleegd worden (bijvoorbeeld 'In 1850 dronken de mensen geen cola'). Deze zinnen worden voorgelezen en eventueel komen er enkele op bord.

### *Eigenlijke taak*

Daarna schrijf ik op bord 'Tien jaar geleden ...' en zeg vier dingen over mezelf, bijvoorbeeld 'Tien jaar geleden was ik niet getrouwd'. De studenten mogen dan verder vragen, bijvoorbeeld 'Hoe lang ben je getrouwd?'. Vervolgens schrijven ze elk vijf dingen over zichzelf tien jaar geleden, waarbij ze steeds de juiste werkwoordsvorm of een woord mogen vragen. Ik schrijf er wel altijd al enkele op bord waarvan ik weet dat ze aan bod zullen komen, bijvoorbeeld *woonde*, *werkte*. Dan gaan ze per twee aan elkaar hun zinnen voorlezen, waarbij het tot een verdere conversatie kan komen. De werkpartners wisselen steeds. Enkele reacties kunnen wel eerst klassikaal geïnventariseerd worden (bijvoorbeeld 'Echt waar?', 'Ik geloof je niet' ...).

Na het werken per twee, vraagt de leerkracht afrondend nog of iemand iets vernomen heeft waarover hij/zij heel verbaasd is. Dat is bijna altijd het geval en opvallend is daarbij dat ook de zwakkere studenten meestal hun zegje willen doen. Ook blijken een aantal frequente werkwoordsvormen vlot gebruikt te worden.

Men zou kunnen opwerpen dat dit voorbeeld eigenlijk enkel een communicatieve inbedding is van een grammaticaal oefendoel en hoewel taken altijd communicatief zijn, is niet elke communicatieve werkwijze ook automatisch een taak. Ten eerste is bij het gegeven voorbeeld de voorafgaande oefenfase van de elementen echter heel kort en enkel receptief; ten tweede volgt de inoefening in een betekenisvolle context direct. Dat is al een grote stap in de goede richting als men vergelijkt met hoe ik het vroeger deed: vanuit enkele voorbeelden de regel afleiden, die dan toepassen op een heel aantal werkwoorden om tenslotte misschien

enkele zinnestelsels door de studenten te laten maken. Ten derde blijken goede communicatieve inbeddingen vaak zoveel andere kenmerken van taken met zich mee te brengen (bijvoorbeeld heterogeniteit, coöperatie, functionaliteit), dat men vanuit taakgerichte doelstellingen meer dan eens tot dezelfde opdracht zou kunnen komen. Ik vertrek vanuit een grammaticaal doel en dat maakt de taak een beetje 'on-takig', maar ik merk steeds meer voordelen van deze opdracht en stelde bovendien vast dat juist degenen die geïnteresseerd zijn in de systematiek, die ook zien zonder veel extra uitleg. Zo kan ik - en kunnen hopelijk ook anderen - stilaan tot het loslaten van die grammaticale doelstellingen komen.

## 6. ESSENTIËLE KENMERKEN VAN TAKEN

Nu ik een aantal voorbeelden gegeven heb, wil ik tot slot een aantal kenmerken van 'de modeltaak' op een rijtje zetten en aangeven welke volgens mij essentieel zijn om van een taak te kunnen spreken.

### *1) Communicatiegerichtheid en motiverend aspect*

Taken draaien in eerste instantie altijd rond inhoud en betekenis. Er moet op een of andere manier informatie verzameld, besproken en doorgegeven worden. Zo blijft ook de motivatie gegarandeerd.

### *2) Werken aan elementen gebeurt impliciet*

Oefenwijzen waarbij men uiteindelijk via een communicatief omweggetje bij de traditionele grammatica en oefenwijzen belandt, zijn geen taken. Dit kenmerk sluit een expliciet moment rond grammaticale elementen niet uit, maar dat expliciete moet een middel blijven.

### *3) Heterogeniteit is een voordeel*

Een goede taak kan op een moeilijker of gemakkelijker niveau gemaakt worden. De minder sterken zullen voordeel halen uit wat de anderen kunnen, de sterkeren worden niet gehinderd door de anderen. Wel moet ik hier even opmerken dat heterogeniteit in een klas met anderstalige beginners natuurlijk heel iets anders is dan in een klas met autochtone en allochtone studenten samen in het regulier onderwijs.

Ik voeg hieraan nog enkele belangrijke, maar niet onontbeerlijke kenmerken toe.

*1) Informatiekloof en probleemoplossend werken*

Vaak wordt gezegd dat de nood aan communicatie pas authentiek is, als er tussen de leden van de klas informatiekloven bestaan en het beste is nog als iedereen slechts over een deel van de informatie beschikt die nodig is om een bepaald probleem op te lossen. Dat probleemoplossende aspect vind ik ondergeschikt (in mijn voorbeeld 'Tien jaar geleden' is het helemaal niet aanwezig) en zelfs een informatiekloof hoeft niet altijd. Zo kan een taak ook door een ander uitdagend aspect motiverend genoeg werken (bijvoorbeeld een competitieve factor).

Waar ik hier ook op wil wijzen, is dat informatiekloven ook niet alleen via taal kunnen gecreëerd worden. In iedere groep is inherent een informatiekloof aanwezig tussen wat iedere persoon over zichzelf weet en wat de anderen over hem/haar weten. Dit is een kloof waar vooral op beginnersniveau gebruik van gemaakt moet worden.

*2) Groepswork of pairwork*

In de meeste taken zal wel ergens een fase van groepswork opduiken, maar bijvoorbeeld in mijn voorbeeld 'gemeenschappelijke kenmerken zoeken' zou je ook zonder de groepsfase al van een taak kunnen spreken. Interactie kan er ook klassikaal zijn!

Tot slot nog een ten onrechte met taken geassocieerde kenmerk:

*'De instructies zijn ingewikkeld'*

Dit is gewoonweg een verkeerde gedachte en ik hoop dat mijn voorbeelden (en vooral het videofragment tijdens de lezing getoond) dat duidelijk maken. Vaak geraakt men al heel ver met een voorbeeld. Of men werkt klassikaal voor men op groepswork overstapt.

## 7. SLOT

Ik hoop dat mijn voorbeelden van taken bij beginners het geloof in de haalbaarheid van deze vernieuwing in het taalonderwijs doen toenemen. Ik hoop echter vooral dat ze anderen kunnen inspireren om het toch ook eens te proberen. Een aanzet, een stap in de goede richting, ze vormen de concrete basis voor de vernieuwing in de klas zelf.

Voor meer en verder uitgewerkte voorbeelden verwijst ik tenslotte naar het boek over taakgericht werken waaraan de VON-werkgroep NT2 in België bezig is en waarin ook een bijdrage van mij zal verschijnen.

## LITERATUUR

- Avermaet, Piet Van (te versch.): 'De rol van de leerkracht in taakgericht onderwijs. Een innige omhelzing tussen de les en de wereld daarbuiten.' In: VON-werkgroep NT2: *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Plantijn, zomer 1996.
- Granger, Colin, *Play Games with the English (1980)*. Book 1. Heinemann, London enz.
- VON-werkgroep NT2 (1995), 'Taakgericht werken.' In: *Vonk* 24:5, p.3-9.

Contactadres (voor videofragment):  
UIA,  
Departement Didactiek en Critiek  
Universiteitsplein 1,  
B-2610 Wilrijk  
tel. (0)3/820.29.79