



## Achtergronden van taakgeoriënteerd vreemdetalenonderwijs

*Gerard Westhoff (april 2002)*

Bij taakgeoriënteerd onderwijs wordt het onderwijsleerproces niet gestuurd via het materiaal, maar via een taak. Er is dus wel sturing, maar niet via opdrachten, vragen e.d., maar via de specificaties van een taak.

### Voorbeelden van taken

- “Kies de film van de maand en gebruik minstens de volgende criteria”
  - “Bestudeer de volgende aanwijzingen en vind uit wie de moord heeft gepleegd”
  - “Bekijk het aanbod van GSM-toestellen onder de 100 in drie landen en geef een beargumenteerd advies over de beste koop”
- “Maak een beschrijving van je school voor leerlingen van de buitenlandse partnerschool, zodat ze zich kunnen voorbereiden op een weekje meedraaien in jullie onderwijs”.

De taak is gegeven, evenals de eisen waaraan het product moet voldoen (de ‘specificaties’). De leerling is wel geheel vrij in de aanpak en uitvoering en heeft dus op het terrein van de inhoud een grote autonomie. In principe is elk product dat aan de specificaties voldoet acceptabel. Het product is beoordeelbaar naar de mate waarin het voldoet aan de specificaties.

### Voorbeelden van specificaties

- Je werkt in drietallen en moet het eens zijn over de uitkomsten
- Je moet in het uit te brengen rapport over rellen in de stad in elk geval aandacht besteden aan de aspecten
  - Waargenomen racisme
  - Relatie met opleidingsniveau
  - Godsdienstige achtergrond
  - .....
- Je moet de keuzes die je hebt gemaakt bij het maken van je plan beargumenteren op grond van de gelezen achtergrondinformatie
- Het product moet de vorm krijgen van een voor leken begrijpelijke pp-presentatie
- Je voorstel moet binnen een budget van 700 blijven.

Er is weinig theorie over wat een taak leerzaam maakt. In de literatuur worden voornamelijk voorbeelden gegeven van mogelijke taken, en maar zelden onderbouwd wat die taken leerzaam maakt en wat daarin het ‘werkzame bestanddeel’ is.

De hieronder opgenomen drie bijdragen proberen daartoe een aanzet te geven.

“[Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs](#)” behandelt de vijf ‘ingrediënten’ die een taak idealiter zou moeten bevatten.

In “[De impact van leerhandelingen](#)” wordt een aantal leerhandelingstypen besproken en wat die handelingen leerzaam maakt.

In “[Handreikingen voor het ontwerpen van een talenquest](#)” worden concrete praktische conclusies getrokken uit de beide vorige stukken. Ze hebben de vorm van richtlijnen voor ontwerpers van taaltaken. Toegespijst op het ontwerpen van talenquests.

# Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs

Gerard Westhoff

## 1. Leren door handelen

In de leertheorie bestaan verschillende scholen. In de loop van de jaren komen er nieuwe bij en verdampen oudere. Maar al over een betrekkelijk lange periode lijkt er bij alle verschillen één constante te zijn. Er wordt niet zo zeer geleerd door informatie te krijgen over wat je moet leren, maar door te handelen aan wat je moet leren. Dat handelen aan kan uit allerlei vormen van activiteit bestaan. Waar het om gaat is dat de leerder door die (liefst verschillende) activiteiten dat wat hij moet leren (het leerobject) van allerlei kanten leert kennen. Daardoor komt hij allerlei kenmerken van dat leerobject tegen. Hoe gevarieerder de handelingen, des te meer verschillende kenmerken komen voorbij. Dat handelen vindt plaats in een soort werkplaats (het 'korte-termijngeheugen'). Na voltooiing van de handeling gaat het object (terug) naar het magazijn (het 'lange-termijngeheugen'). Daar wordt het aan de hand van zijn kenmerken opgeborgen. Via die kenmerken is het daar ook weer op te vragen. Hoe vaker aan die kenmerken is gehandeld, des te sneller wordt het object later weer teruggevonden. En het zal in meer en verschillende situaties geactiveerd worden, naar mate de leerder tijdens het oefenen met meer, en verschillende kenmerken in de weer is geweest. Dat effect kun je proberen te realiseren door verschillende typen handelingen op te roepen.

Deze opvatting veronderstelt drie aspecten:

- er moet iets zijn om aan te handelen: *het handelingsobject*
- *de handeling zelf* en
- *de taak of opdracht* die de handeling oproept.

Het handelingsobject kan in principe van alles zijn, van heel concrete, materiële kralen op een telraam tot de meest abstracte mentale voorstellingen. Bij het schoolse leren gaat het meestal om een mentaal object (een idee, een voorstelling, een begrip, een regel, een woord). Handelingen kunnen ook heel verschillend zijn. Handelen kan variëren van simpel herhalen (technischer: een mentaal object uit het lange-termijngeheugen halen, het naar het werkgeheugen brengen en daarna weer opbergen) tot gecompliceerde handelingen als structureren of abstraheren.

Leermateriaal bestaat uit handelingsobjecten (teksten, illustraties, regels, e.d.) met taken (opdrachten, vragen, e.d.). De bedoeling van dat materiaal is, dat daarmee 'leerzame' handelingen worden opgeroepen. Liefst zo gevarieerd mogelijk. De eerste vraag is natuurlijk hoe je weet of een handeling 'leerzaam' is. Vervolgens kun je proberen vast te stellen wat voor objecten zich het best lenen voor het uitvoeren van die handelingen. Tenslotte hangt ook nog het een en ander van de taak af. De ene taak roept de beoogde handeling veel minder trefzeker op dan de andere. Het is het werk van een curriculumontwikkelaar, materiaalmaker of docent op deze punten verstandige beslissingen te nemen en slimme en doelmatige keuzes te maken.

Je kunt dat op je gevoel doen, zoals een kunstenaar dat doet. Je kunt ook proberen houvast te vinden in de theorie. Die hoort immers volgens de klassieke definitie de werkelijkheid systematisch te beschrijven, zodat we haar kunnen verklaren en kunnen voorspellen wat er bij bepaalde ingrepen zal gebeuren. In het kader van het vreemde-talenonderwijs is dat de taalverwervingstheorie. Daar is de laatste decennia veel over gepubliceerd en, anders dan in de jaren daarvoor, nu ook gebaseerd op de resultaten van empirisch onderzoek. Niet dat die resultaten eenduidig zijn en dat iedereen het eens is. Er bestaan nog steeds verschillende scholen en richtingen. Toch zijn er wel een aantal aanknopingspunten, waar een curriculumontwikkelaar, materiaalmaker of docent houvast kan zoeken. In het onderstaande wordt geprobeerd een aantal van die hoofdzaken schetsmatig aan te geven. Op grond van de vakliteratuur kunnen dan vijf componenten worden onderscheiden in het onderwijsleerproces. Ze spelen allemaal een rol en ze vragen elk hun eigen type handelingen en navenante taken en materiaal. In compleet leermateriaal (zoals een leerboek) moeten ze eigenlijk allemaal aan de orde komen.

## **2. Vijf componenten van het vreemde-taalverwervingsproces**

### **2.1 Blootstelling aan Input**

Hoewel in de afgelopen decennia verhitte debatten zijn gevoerd over vrijwel alle aspecten van het vto, is er in grote lijnen consensus over het feit dat het blootgesteld zijn aan input (taalaanbod in de doeltaal) cruciaal is voor de taalverwerving: zonder 'exposure' aan input geen of weinig leeropbrengst. Ook is men het er in grote lijnen over eens dat die blootstelling het meeste oplevert als de input qua moeilijkheidsgraad net iets boven het actuele taalbeheersingsniveau van de leerder ligt. In het vakjargon: de input moet 'i + 1' zijn. ('i' staat daar voor 'interlanguage', oftewel de kennis over de vreemde taal waarover een leerling op een bepaald niveau beschikt). De grote man achter deze opvatting is Stephen Krashen. De centrale rol van exposure aan input is zo goed als het enige wat van zijn theorieën nog algemeen wordt geaccepteerd. (Krashen, 1981; Krashen, 1982; Krashen, 1985; Krashen & Terrel, 1983)

In termen van leerhandelingentheorie zou je kunnen zeggen dat de input het handelingsobject is. De verwerking ervan is dan de handeling. Als handelingsobject wordt de input geacht effectiever te zijn naarmate hij natuurlijker, levensechter en functioneler is. Nog effectiever is hij als hij attractief is, al was het maar omdat leerlingen dan langer bereid zijn ermee te werken (en dus er aan te handelen). Van handelen aan input die niets betekent leer je minder dan van handelen aan input die een directe emotionele en sociale betekenis voor je heeft, waarbij je je betrokken voelt, en die dus motiverender werkt.

### **2.2 Inhoudsgerichte verwerking**

In het algemeen is men het er ook over eens, dat die 'blootstelling aan input' alleen maar effectief is als zij er toe heeft geleid, dat de leerder zich de strekking van de input heeft gerealiseerd. Er moet dus een taak zijn, vaak in de vorm van een opdracht, die er toe leidt dat leerders zich richten op de betekenis van wat zij aangeboden krijgen. Dat werkt beter, naarmate zo'n taak levensechter en functioneler is en bij de interesses van de leerder aansluit.

Als zowel input als opdracht levensecht en natuurlijk zijn, komen bovendien ook culturele aspecten vanzelf aan de orde. Denk bijvoorbeeld aan een opdracht waarbij leerlingen voor zichzelf een programma samenstellen voor een bezoek aan een stad of kiezen uit de gerechten van een menu. Via het verwerken van natuurlijk taalaanbod komt de leerder dus in contact met elementen van het dagelijks leven en de cultuur van het vreemde land.

### **2.3 Vormgerichte verwerking**

Over de rol van grammaticaonderwijs is minder consensus. Toch begint zich daar wel een soort meerderheidsstandpunt uit te kristalliseren. Ervaringen in het Canadese immersion onderwijs (dat zich in extreme vorm beperkte tot uitsluitend inhoudsgeoriënteerd laten verwerken) hebben daarbij een rol gespeeld. Via die aanpak bleken de leerlingen inderdaad bijna moedertaalniveau in lezen en luisteren te bereiken. Maar de resultaten bij de productieve vaardigheden, hoewel beduidend hoger dan in het gewone onderwijs, bleven toch achter bij de hooggespannen verwachtingen. Uit vergelijkend onderzoek bleek dat leerlingen die naast input ook grammatica-onderwijs hadden gekregen, sneller vorderden, uiteindelijk op een hoger niveau terechtkwamen, gecompliceerdere taaluitingen konden produceren en daarbij minder fouten maakten (Lyster, 1987; Lyster, 1990). Voor een goed overzicht van effecten van verschillende varianten van vormgericht onderwijs, zie Spada (1997).

Maar grammaticaonderwijs bleek alleen maar het beschreven effect te hebben als het werd gecombineerd met een overvloedig taalaanbod à la Krashen. Bij onderzoek bleken de vorderingen van leerlingen die alleen maar grammatica-onderwijs kregen nog slechter te zijn dan bij leerlingen die volgens de methode van Krashen alleen maar input te verwerken kregen. Het zit dus niet in de grammatica alleen, maar in de combinatie. Bovendien kon worden vastgesteld, dat ondanks de waarneembaar betere resultaten, de onderwezen grammaticaregels door de leerlingen niet bleken te worden gebruikt. Ook een Nederlandse lezer kan bij zich zelf snel vast stellen dat hij dat ook niet doet. B.v. door in het Duits te zeggen: 'Hij begrijpt het'. Volgens de grammatica-regels die op school worden aangeboden moet je voor het produceren van die vorm eerst nagaan wat de verleden tijd van dat werkwoord is. Als dan blijkt dat het werkwoord sterk is, verandert de -e- in de stam in bepaalde gevallen (vgl.: lezen - er liest). Maar 'Er versteht es' is een uitzondering binnen een uitzondering.

Daarom is het 'er versteht' en niet 'er verstieht'. Maar ook bij het regelmatige 'Dat beweegt' zou je volgens de regel eerst toch noch even moeten nagaan of het niet sterk is. Want dan zou het 'Es beweigt' moeten zijn. Dat doet niemand. Kennelijk produceer je dit soort vormen op een andere manier (Westhoff, 1989, 41-43). Onderzoek bevestigt dit inmiddels (Zie voor allerlei onderzoek op dit gebied Levelt, 1989).

Een verklaring die deze paradox lijkt op te heffen is de aanname dat grammatica-onderwijs niet direct maar indirect werkt. Deze verklaring wordt de 'weak interface hypothese' genoemd, is uitvoerig onderbouwd door o.a. Ellis (1990) en vindt in de vakliteratuur tamelijk brede ondersteuning. Volgens deze hypothese maken leerders hun eigen regels. Vooral nog voor ons tamelijk onnaspeurlijk. Waarschijnlijk in andere en veel gedifferentieerder vorm dan wij ze per beschrijvende of pedagogische grammatica aanbieden. Waarschijnlijk ook gestuurd door een streven naar de grootst mogelijke efficiëntie en niet door linguïstische systematiek. Ze leiden die af uit de hun aangeboden input. Dat verklaart waardoor leerders, die alleen maar input kregen, tot een beter resultaat kwamen dan leerders die alleen maar grammatica kregen. De laatste ontbrak het aan de grondstoffen om hun eigen regels uit af te leiden en met de aangeboden regels konden ze weinig beginnen.

Dat zou betekenen dat de door ons aangeboden regels niet worden gebruikt omdat het de verkeerde regels zijn. In dat geval zouden we leerders misschien kunnen helpen met regels die meer lijken op het soort regels dat ze zelf maken. B.v. door niet naar taalkundige systematiek of volledigheid te streven (in de vakliteratuur 'beschrijvingsregels'), maar eenvoudiger 'montagehandleidingen' te verzinnen. B.v. Niet: '*Het naamwoordelijk deel van het gezegde krijgt de eerste naamval.*', maar: '*Bij 'sein' en 'werden' gebeurt er niets.*'. Maar in alle gevallen blijft de rol van veel en rijke input cruciaal. Ook de formele kant van de taal wordt geleerd via inputverwerking. Ook hier dus weer een merkwaardige paradox: Hoe meer input, des te meer profiteert een leerder van de door de docent georganiseerde aandacht voor grammaticale vorm.

#### **2.4 De rol van (pushed) output**

Sinds enkele jaren is er ook meer systematische aandacht voor een productieve rol van de leerling. Het zal weinig verbazing wekken dat leerders hun actieve taalbeheersing vergroten door zich veelvuldig in de vreemde taal te uiten. Maar er komen steeds meer aanwijzingen dat er meer gebeurt. De aanzet komt opnieuw uit Canada, in de vorm van de zogenaamde 'output hypothese' (Swain, 1985; Swain & Lapkin, 1995). De idee erachter is eigenlijk erg logisch: als je leerlingen 'dwingt' zich in de vreemde taal te uiten, ontdekken ze vanzelf de (ook grammaticale en syntactische) leemten in hun kennis die hen verhinderen te zeggen wat ze willen uiten. Daar is zelfs lang niet altijd een reactie van de docent voor nodig in de vorm van aanmerkingen of verbeteringen. In veel gevallen merken ze het ook zo wel.

Volgens de output hypothese brengt het constateren van zo'n leemte leerlingen er toe vormgerichter met input en met hun formele kennis om te gaan. Dat leidt weer tot een natuurlijke behoefte aan uitbreiding van formele kennis. Maar dat niet alleen. In veel gevallen zullen leerlingen over de vorm wel een idee hebben, maar niet altijd even zeker zijn. Door de 'pushed' output zijn ze ook gedwongen zulke ideeën te toetsen door ze gewoon uit te proberen. Die frequente toetsing leidt weer tot grotere nauwkeurigheid, betere beheersing en (ook formele) correctheid. Experimenten lijken deze hypothese te bevestigen (Nobuyoshi & Ellis, 1993; Swain & Lapkin, 1995).

Bij het oefenen kunnen twee typen output worden onderscheiden: enerzijds *het produceren van chunks* of van combinaties van chunks. Chunks zijn ongeanalyseerde taalfragmenten van meer dan één woord. Een voorbeeld daarvan is het zonder nadenken kunnen produceren van de uitdrukking 'Guten Abend', zonder dat je nu precies zou kunnen zeggen waarom het *guten* Abend en niet *gute*, *guter* of *gutem* Abend zou moeten zijn. Of in het Frans vlekkeloos een vraag om informatie kunnen beginnen met 'Sauriez-vous me dire ....', zonder zelfs maar ooit van een 'conditionnel' gehoord te hebben of te weten dat de gebruikte vorm een vorm van het werkwoord 'savoir' is. Het oefenen met *chunks* 'monteren' moet leiden tot een grotere vaardigheid in het zo wendbaar mogelijk (d.w.z. in zo veel mogelijk verschillende combinaties) gebruiken van zulke fragmenten. Dit wordt ook wel 'formulaic speech' genoemd.

Anderzijds is er het *regelgeleide produceren*: de output hiervan wordt ook wel met de term 'creative speech' aangeduid. 'Creative speech' heeft trouwens niets te maken met creatief schrijven of gedichten maken. In tegendeel, strikt genomen vallen zelfs de saaiste grammatica-invuloefeningen hieronder. Als je 'Guten Abend' niet als 'formulaic speech' produceert, maar als 'creative speech', door de grammaticaregels toe te passen, kom je tot het produceren van die taaluiting door je te realiseren dat

- 'Abend' een mannelijk woord is,
- We te maken hebben met een onvolledige zin, waaruit het onderwerp (ich) ,de persoonsvorm (wünsche) en het meewerkend voorwerp (dir/Ihnen/euch) zijn weggelaten.
- In die 'zin-in-volledige-vorm', dat, wat we willen produceren, dus het lijdend voorwerp is.
- Het lijdend voorwerp de 4<sup>e</sup> naamval (accusatief) heeft.
- bij het ontbreken van een 'Bestimmwort' het adjectief de uitgang van het 'Bestimmwort' krijgt,
- dat de woorden der, dieser, jeder, jener, aller, mancher, solcher of welcher 'Bestimmwörter' zijn en
- dat de uitgang van het 'Bestimmwort' in de accusatief mannelijk '-en' is.

Doel van het oefenen van 'creative speech' is de toepassing van zulke regels te automatiseren.

Vanuit de theorie lijkt het aan te bevelen om output-productie van beide typen te laten organiseren. Vanzelfsprekend is zowel bij het oefenen met 'formulaic speech' als met 'creative speech' levensechtheid weer van groot belang. Dat houdt onder meer in dat wat de leerlingen zeggen of schrijven een communicatief doel moet hebben, meer gericht moet zijn op de boodschap dan op de vorm, dat er een echte reden moet zijn om iets te zeggen en dat de leerlingen liefst vrij moeten zijn in de keuze van de taalmiddelen. Dat veronderstelt wel dat leerlingen een reden hebben om zich te uiten. Zo'n situatie moet dus wel gecreëerd worden. Hoe levensechter hoe beter.

## 2.5 Strategisch handelen

Voor het leren van een vreemde taal is altijd maar een beperkte tijd beschikbaar. Dat betekent dat er in de beheersing altijd kleine tot zeer grote leemten zullen blijven bestaan. Daarom is het nuttig en handig om leerders te trainen in het gebruik van strategieën die kunnen helpen die gebreken te compenseren. We onderscheiden naar hun rol *receptieve* en *productieve strategieën*.

*Receptieve strategieën* zijn bedoeld om kennisleemten te compenseren die het begrijpen van taalaanbod bemoeilijken, zoals lees- en luisterstrategieën. Receptieve strategieën zijn het raden van onbekende woorden, het activeren van zo veel mogelijk voorkennis, e.d. Voor een goed overzicht van soorten strategieën, het onderwijs er in en het effect daarvan zie Bimmel (1999), voor meer praktische voorbeelden Westhoff (1997).

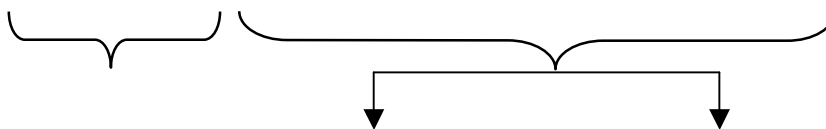
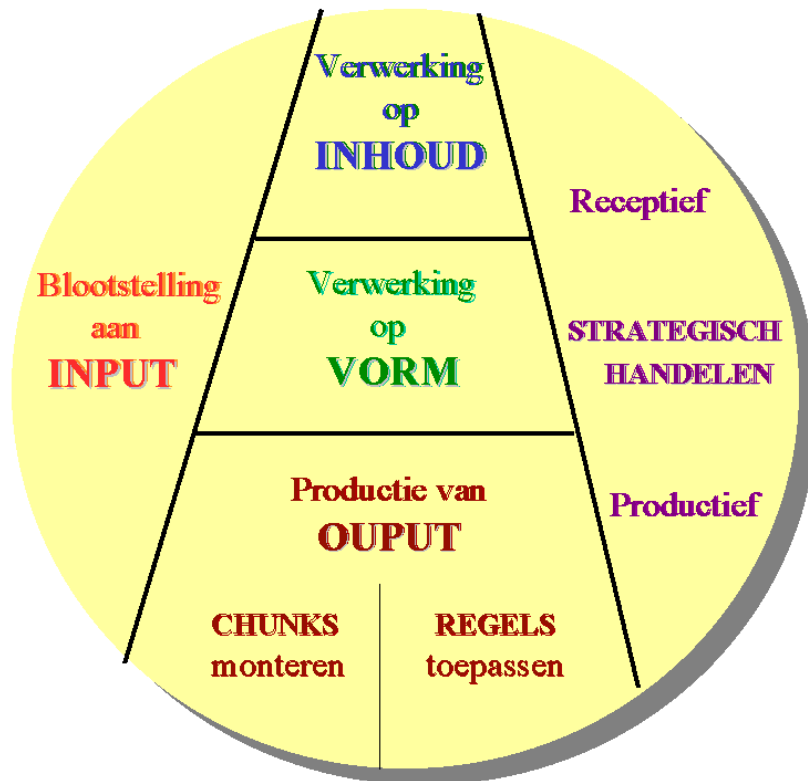
*Productieve strategieën* worden ook wel compensatie- of communicatiestrategieën genoemd en zijn bedoeld om te verhullen dat je iets niet kunt zeggen (fillers, of vermijdingsstrategieën) of om je te helpen om de boodschap toch te laten overkomen (omschrijven, negotiation of meaning, e.d.). Voor meer theorie zie Poulisse (1990), voor praktische voorbeelden: de Vries (1994), In relatie met het verwerven van dit soort vaardigheden wordt nogal eens aangenomen, dat bewustmaking van de uitgevoerde stappen (reflectie) een van de leerzaamste handelingen is.

## 3 De schijf van vijf

Bij de geschetste componenten, gaat het niet om een faseringsmodel. Veeleer is sprake van een analogie met de bekende "schijf van vijf" voor gezond eten. Ook daar is sprake van vijf componenten. Om gezond te zijn dient een maaltijd eigenlijk elk van deze componenten in enigerlei vorm te bevatten. De volgorde is niet zo belangrijk. Als ze er maar in zitten, liefst op een smakelijke manier, in een behoorlijke verhouding. Om de taalverwervingscomponenten in een schema onder te brengen heb ik daarom ook voor zo'n "schijf van vijf" gekozen. Ook hier is de volgorde niet zo wezenlijk. Ook hier is weer het belangrijkste dat we taken verzinnen die leiden tot taalleer-activiteiten waarin ze allemaal in enigerlei vorm, liefst geïntegreerd tot een smakelijk gerecht of menu voorkomen. Zoals gezegd, anders dan in vroegere fasenmodellen is de volgorde niet zo belangrijk. Input zal vaak een uitlokkende rol spelen. Maar het is niet perse noodzakelijk. Je kunt ook best met outputproductie beginnen of met strategisch handelen. Je kunt het schema als planningsinstrument gebruiken voor het

bedenken van nieuwe taken of lessen, maar ook als checklist voor het analyse analyseren of beoordelen van bestaand materiaal.

**Schema: De 'schijf van vijf' voor het vreemde-talenonderwijs**



Handelingsobject:	Handeling:	Opdracht:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• i + 1</li> <li>• rijk geschakeerd</li> <li>• levensecht</li> <li>• functioneel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• leerzaam</li> <li>• efficiënt</li> <li>• functioneel</li> <li>• levensecht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• doelmatig</li> <li>• eenduidig</li> <li>• levensecht</li> <li>• uitvoerbaar</li> </ul>

Voor een 'voedzaam maal" d.w.z. in elk stukje effectief taalonderwijs, moeten voor elk van de componenten leeractiviteiten georganiseerd worden. Voor elke component vragen de leerhandelingen hun eigen type opdrachten. Alle opdrachten moeten aan de volgende eisen voldoen: ze moeten levensecht, functioneel, eenduidig en uitvoerbaar zijn. *Levensechte* opdrachten zijn interessanter en motiverender voor de leerders. *Doelmatig* betekent dat de opdracht geschikt is om een van tevoren bepaald doel te bereiken (bijvoorbeeld: als het doel is "leesvaardigheid ontwikkelen" heeft een grammaticale invuloefening weinig zin). Een opdracht is *eenduidig* als het voor de leerders duidelijk is wat ze moeten doen. *Uitvoerbaar* betekent dat de opdracht moet aansluiten bij het kennisniveau van de leerders.

Zoals gezegd vormen de vijf componenten niet noodzakelijkerwijze een vaste sequentie waarbij elke volgende component alle vorige veronderstelt. Strategisch handelen of creative speech b.v. kunnen heel goed apart worden getraind, al zal daarbij in de regel sprake moeten zijn van blootstelling aan

input en van verwerking op inhoud en/of vorm. Bij de deductieve opvatting over de rol van regels voor vorm, kan zo goed als zonder blootstelling aan en verwerking van input gewerkt worden. Het onderscheiden in de voorgestelde categorieën maakt het makkelijker om doelmatige taken te kiezen, beoordelen, aan te passen en te ontwerpen. Maar het zal ook bij het analyseren en beoordelen vaak voorkomen, dat in een enkele leertaak bij nadere beschouwing aan meerdere componenten wordt gewerkt. Zoals ook in een leerstofeenheid de verschillende componenten heel functioneel in allerlei volgorde kunnen voorkomen. Hoofdzakelijk is, dat de taken levensecht zijn en functioneel.

## Literatuur

- Bimmel, P. (1999). *Training en transfer van leesstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal, een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs.* 's Hertogenbosch: Malmberg.
- de Vries, E. (1994). Compensatiestrategieën in de klas. *Levende Talen*, 488, 128-134.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices of Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. D., & Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge (Mass.): MIT press.
- Lyster, R. (1987). Speaking Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 43(4), 701-717.
- Lyster, R. (1990). The Role of Analytic Language Teaching in French Immersion Programs. *The Canadian Modern Language Review*, 47(1), 159-176.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focussed communication tasks and second language acquisition. *ELT journal*, 47, 203-210.
- Poullisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht: Foris.
- Spada, N. (1997). Form-focussed Instruction and Second Language Acquisition: A review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching*, 30, 73-87.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. (pp. 235-253). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate. A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- Westhoff, G. J. (1989). *Basisvorming Duits*. Leiden: Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff.
- Westhoff, G. J. (1997). *Fertigheid Lesen*. (Vol. Fernstudie-eenheid 17). Berlin/München/New York: Langenscheidt.

# De impact van leerhandelingen

Principes van taakgericht vreemde talenonderwijs

Gerard Westhoff (versie 3.1)

## Inleiding

### **Samenvatting**

Kennis is geen ziekte die je kunt 'overdragen'. Kennis en vaardigheid moeten verworven worden. Dat verwerven is een [constructieproces](#). Op de uiteindelijk precieze hoedanigheid van de producten heb je eigenlijk weinig invloed. Ze worden grotendeels in elkaar gezet met behulp van al aanwezige kennis. Die verschilt van persoon tot persoon. De uitkomsten zijn dus ook per persoon verschillend.

De producten van dat constructieproces bergen we op. Maar als je het geleerde op het juiste moment niet snel kunt terug vinden, heb je er weinig aan. Die snelheid is niet alleen afhankelijk van de kwaliteit, maar ook van de manier waarop we het hebben opgeborgen. Dat opbergen en oproepen gebeurt aan de hand van [kenmerken](#) van wat je hebt geconstrueerd. Het leerproces bestaat dan ook voor een groot deel uit het bezig zijn met kenmerken van wat je wilt onthouden. Met hoe meer verschillende kenmerken een product wordt opgeborgen, des te makkelijker het kan worden teruggevonden. En hoe langer je er aan handelt, des te sneller kun je het oproepen.

Hoe lang, aan hoeveel en aan wat voor kenmerken je handelt, is afhankelijk van de aard van de [leerhandeling](#). Zo'n leerhandeling roep je op door middel van een taak. 'Arme' leertaken laten maar kort en aan weinig kenmerken handelen. 'Rijke' leertaken zitten zo in elkaar, dat je ze alleen tot een goed einde kunt brengen door lang en gevarieerd aan veel kenmerken te handelen. Taakgestuurd leren probeert zo goed mogelijk van dit inzicht gebruik te maken. Om dat efficiënt te doen is het praktisch om te weten welke [kenmerken van een taak](#) voor zulk lang en gevarieerd handelen verantwoordelijk zijn. Dit stuk probeert daar iets aan te doen. Het gaat over principes van taakontwerp.

Voor meer inzicht daarin, ga ik in het onderstaande eerst summier in op [de werking van ons brein](#) bij het begrijpen en produceren van taal en op [de rol van kenmerken](#) van wat we willen (laten) leren. Daarna ga ik kort in op [de manier waarop ons geheugen is geordend en wordt geactiveerd](#). Vervolgens worden een aantal [handelingstypen](#) beschreven. Met behulp van het besprokene over het geheugen en de rol van die kenmerken kunnen schattingen worden gemaakt van de impact van handelingen. Daarna worden conclusies getrokken met betrekking tot [de leerzaamheid van taken](#). Een aantal [voorbeelden](#) daarvan besluiten het geheel.

### **De leertaak als flipperkast**

Er voor zorgen dat er geleerd wordt zou je kunnen vergelijken met spelen aan een flipperkast. Hoe langer de bal in de kast blijft, des te groter de kans op een hoge score. Maar je hebt er relatief weinig invloed op, via welke treffers die score tot stand komt. Voor wie uit is op hoge scores is het dus vooral de kunst om kasten zo te bouwen dat er zo weinig mogelijk kans is dat de bal zonder iets te raken onmiddellijk naar beneden rolt. Bekwaam flipperen wil ook nog wel eens helpen. In die vergelijking is dit stuk een bijdrage aan de theorie van het flipperen en de flipperkastbouw.

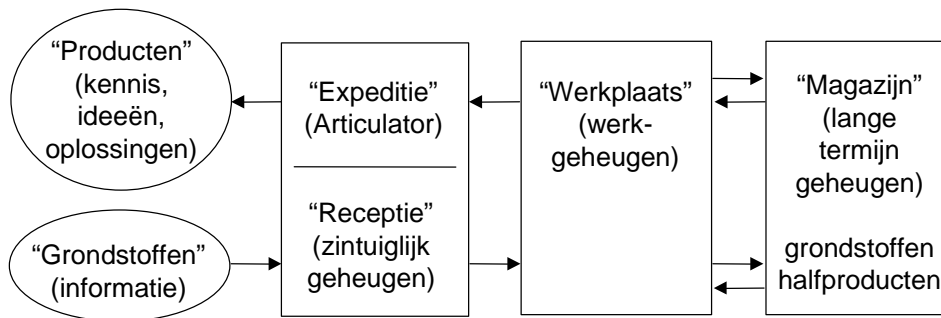
## Leren is construeren

De meeste bouwstenen die we nodig hebben om een taal te leren, komen tot ons in de vorm van visuele en/of auditieve prikkels uit de buitenwereld. Hoe we die informatie verwerken wordt zeer globaal en schematisch weer gegeven in illustratie 1. (Voor achtergronden en verdere literatuur, zie Westhoff, 1997). Wat wij uiteindelijk 'zien' of 'horen' is niet een soort fotografische afbeelding van de werkelijkheid. Ons brein maakt geen "foto's". De beelden die we menen waar te nemen zijn het product van een ingewikkelde legpuzzel, die meer te maken heeft met wat we al weten, dan met wat daarbuiten aan de hand is. De werkelijkheid buiten ons zendt voortdurend een chaotische menigte



elektromagnetische trillingen uit. Die trillingen bevatten informatie over allerlei kenmerken van dingen die in die werkelijkheid aanwezig zijn (licht-donker, recht-krom, open-gesloten, bewegend-stil, etc.). Uit de zo verzamelde oogst aan relevante informatie worden de op het eerste gezicht bruikbaarste gegevens uitgeselecteerd en doorgegeven naar het zgn. werkgeheugen. Dit kan men zich voorstellen als een soort montagewerkplaats waar geprobeerd wordt uit de aangeleverde selectie van losse, onsamenvangende onderdelen zoveel mogelijk samenhangende, zinvolle gehelen te (re)construeren. De producten van die montage is wat we zien of horen.

Illustratie 1 Het verwerken en produceren van taal



Die montagewerkplaats heeft maar een beperkte capaciteit. Om de productie te vergroten blijken ervaren waarnemers dit compenseren door zo goed mogelijk te anticiperen op wat ze nog aan informatieaanbod menen te kunnen verwachten. Op die manier hebben ze bij een volgende lading dan als het ware aan een glimp genoeg om te kunnen vaststellen of daar ook de dingen bij zitten die ze verwachtten. Je zou ze kunnen vergelijken met archeologen, die aan een scherp genoeg hebben om de hele pot waar hij deel van uitmaakte te kunnen tekenen. Net als bij die archeologen geldt hier dat naar mate we meer weten, we aan een kleinere de scherp genoeg hebben om de vaas te kunnen tekenen. En hoe kleiner de benodigde scherven, des te meer passen er op de werkbank. En dat betekent weer meer tekeningen van vazen. Of anders gezegd: hoe meer kennis uit eigen bezit kan worden "bijgemengd", des te meer betekenis kan er per tijdseenheid worden geconstrueerd. Hoe groot de rol van die "bijgemengde" kennis bij het lezen is, kan op grond van onderzoek geschat worden: Ervaren lezers b.v. blijken zich voor meer dan 80% op die kennis te baseren. En goede lezers blijken zich van zwakke lezers met name te onderscheiden door de mate waarin zij van die kennis gebruik maken.

De benodigde kennis bouwt een mens op door 'trial en error'. Door voortdurend hypothesen te formuleren en te toetsen. Zulke regels zijn betrouwbaarder en verfijnder, naar mate het aantal toetsingen groter is. Daarom alleen al moet het taalaanbod waaraan de leerder wordt blootgesteld, niet te moeilijk zijn. Moeilijke teksten verwerk je langzamer en dat gaat ten koste van de hoeveelheid. De beste weg om taalkennis op te doen is het verwerken van teksten die goed en vlot te lezen of te beluisteren zijn. De leerling moet niet struikelen over de onbekende woorden en die onbekende woorden die hij tegen komt moeten gemakkelijk te raden zijn.

Bij productie werkt het proces in omgekeerde volgorde. Als je iets wilt uiten, worden de benodigde onderdelen uit het magazijn gehaald en in het werkgeheugen tot bruikbare en betekenisvolle eenheden gemonteerd. Via een 'articulator' worden die in zichtbare of hoorbare uitingen omgezet. (Voor verdere achtergronden en literatuur zie b.v. Levelt, 1989). Ook hier geldt weer dat gewoekerd moet worden met de capaciteit. We hebben geen tijd en gelegenheid om ingewikkelde verhandelingen te raadplegen over algemene constructieprincipes. Er moet langs de allereenvoudigste en snelste weg gemonteerd worden. Daarbij spelen twee factoren een belangrijke rol. De efficiency van de montageregels en de snelheid waarmee de benodigde onderdelen gevonden kunnen worden. Voor dat laatste is kennis van 'kenmerken' van groot belang.

## Opbergen volgens kenmerken

De dingen die we leren, onthouden we aan hun kenmerken. Die heten niet voor niets zo. Het zijn de eigenschappen waaraan we ze (her)kennen. Als we ze nodig hebben, zoeken we ze ook weer via hun kenmerken op. Dat gaat het snelst als we veel aan die kenmerken 'gehandeld' hebben. In deze paragraaf eerst iets over die kenmerken. Later ga ik nader in op dat 'handelen'.

Kenmerken zijn er in allerlei soorten en maten. De bekendste zijn waarschijnlijk de taalkundige kenmerken. Levelt (1989) behandelt er een aantal uitvoeriger. Voorbeelden daarvan zijn:

- *klankkenmerken* (of bij lezen: *grafische kenmerken* zoals de paren open-gesloten, recht-krom, etc.) waaraan we woorden van andere woorden onderscheiden.
- *lexicale kenmerken* die samen de 'woordbetekenis' bepalen (zoals: Datgene wat ik wil onthouden is 'NL-staatsburger', 'manlijk', 'academicus', 'lief', '45 jaar oud', 'heeft baard', e.d.). Hier hoort ook bij welke klasse iets hoort. B.v.: 'is een dier' (= lexicaal kenmerk van b.v. een kameel); 'is een landschap' (= lexicaal kenmerk van b.v. een woestijn).
- *syntactische kenmerken* die iets zeggen over functie van woorden t.o.v. elkaar (b.v. 'Kan het onderwerp zijn van ..', 'Vraagt een lijdend voorwerp', 'Markeert een substantief, e.d.) en over de mogelijke plek in een taaluiting (woordvolgorde in zinnen).
- *morfosyntactische kenmerken*. ('Heeft de volgende werkwoordsvervoegingen, meervoudsvorm of naamvalsuitgangen', 'Krijgt een -s- na *she*, *he* en *it*', 'Heeft als meervoud -en' .)
- *combinatorische kenmerken*. Dat zijn kenmerken die iets zeggen over de waarschijnlijkheid waarmee een woord in combinatie met andere woorden zal voorkomen. Zo is de kans dat het substantief 'groeten' in combinatie met de adjectiva 'hartelijk' of 'vriendelijk' zal voorkomen wat groter dan met 'collegiaal', terwijl combinaties met 'groen' of 'vloeibaar' zo goed als kunnen worden uitgesloten. Dat weten maakt de vindkans groter als je in je geheugen aan het zoeken bent.

Maar we (her)kennen, onthouden en zoeken dingen ook aan de hand van andere soorten, niet-taalkundige kenmerken zoals:

- *Omgevingskenmerken*. Bij een *kameel* denk je aan een woestijn, warm weer, bedoeïenen e.d.. Bij *school* hoort een bepaalde leeftijd, een bepaald soort gebouw, een docent, de geur van krijt. Als je een paar van die kenmerken hebt, doemt van zelf die school op voor je geestesoog. En omgekeerd bij het denken aan een school komen vanzelf ook die kenmerken.
- *relationele kenmerken* Dat zijn kenmerken van het type: 'Kan het gevolg zijn van ..' 'Is ondergeschikt aan' (b.v. bij het woord *sergeant* hoort het kenmerk: "ondergeschikt aan luitenant").
- *finale kenmerken*: Kenmerken die zeggen voor welk doel iets bruikbaar is. (Zo'n kenmerk van een *potlood* b.v. dat je er mee kunt schrijven en tekenen.)
- *conditionele kenmerken*. Kan alleen voorkomen, als aan de bepaalde voorwaarden is voldaan. 'Nat' veronderstelt de aanwezigheid van vloeistof, 'boos' die van een levend wezen.
- *visuele kenmerken* (zoals kleur en vorm).
- *Pragmatische kenmerken* (kenmerken die iets zeggen over wat je met iets kunt bereiken of verkrijgen . (B.v. is een kenmerk van een bos bloemen dat je er waardering of dank mee kunt uitdrukken)
- *Gevoelskenmerken* Kenmerken die iets zeggen over het gevoel dat iets pleegt op te roepen (blijdschap, angst, trots, e.d.)
- Etc.

Die kenmerken wijzen ons de weg als we zoeken in ons lange termijngeheugen. Daar is alles namelijk volgens die kenmerken opgeborgen. Er voor zorgen dat in het taalaanbod waarmee de leerling wordt geconfronteerd, veel verschillende soorten kenmerken aanwezig zijn, is dus gunstig voor het leerproces. Immers, als je bij het leren van woorden alleen maar lexicale kenmerken hebt leren kennen, kun je die woorden wel los oproepen, maar niet gebruiken in combinatie met elkaar. En de woorden die je kent, roepen elkaar ook niet op. Als je een zin aan het maken bent en je bent op zoek naar een passend vervolg, schiet je dat eerder te binnen als je naast op lexicale kenmerken ook kunt zoeken op syntactische, combinatorische en een aantal niet-taalkundige kenmerken. Iets terugvinden in je geheugen wordt dus vergemakkelijkt als je er veel verschillende kenmerken van kent. *Dat wil zeggen dat je iets beter leert naar mate je het in meer gedaanten, omgevingen en combinaties bent tegengekomen.*

Deze theorie over het opbergen volgens kenmerken, voorspelt niet alleen de leerzaamheid van blootstelling aan een zeer gevarieerd taalaanbod. Daarmee is immers de kans op kennismaking met veel kenmerken gegeven. Hij verklaart ook het belang van levensechtheid en functionaliteit. Immers: *Hoe meer de input lijkt op de taal die we later ook zullen willen gebruiken en hoe meer de context waarin die wordt aangeboden overeenkomt met de situatie waarin de kennis zal moeten worden toegepast, des te groter de kans dat je de opgedane kennis opbergt volgens de kenmerken waarop je er in de latere toepassingssituatie naar zult zoeken.*

## Terugvinden in geactiveerde systemen

Volgens Van Parreren's systeemtheorie is het LTG geordend in 'systemen' (Van Parreren, 1961, 1967, 1970). *Een systeem is een groot netwerk van verwante zaken die samen een kennisgebied vormen. Alles wat je weet over voetbal b.v., of je kennis van het Duits.* Als je iets uit het LTG nodig hebt, moet zo'n systeem eerst 'geactiveerd' worden. Anders kun je het niet vinden. Je zou je het LTG als een reusachtige bibliotheek kunnen voorstellen met afdelingen en onderafdelingen. Als een systeem actief is, is in zo'n gangetje het licht aan. Die verlichting is automatisch. Hij gaat aan als je een gangetje binnen loopt en weer uit als je het verlaat. Wel met enige vertraging. Als je een tijdje ergens hebt gezocht en je wilt plotseling iets uit een andere afdeling weten, dan duurt het even voor het licht in de afdeling waar je bezig bent, uit gaat en in de nieuwe aan. Aanvankelijk zullen zich dan ook dingen in de nog verlichte ruimte opdringen terwijl het in de nog duistere ruimte moeilijk zoeken is. Als je in de USA bent en de hele dag Engels hebt gesproken dan schieten, als je naar huis belt, soms eerder de Engelse woorden te binnen dan de Nederlandse. Je Engelse systeem is nog hyperactief, je Nederlandse afdeling is in duister gehuld. We zijn dus gediend met schakelingen die het licht vast aandoen in verwante afdelingen. Vooral als er een redelijke kans is dat je de kennis waar mee je bezig bent in combinatie met die andere kennis zult willen of moeten gebruiken. Concreet: wanneer er, als je met het Duitse woord 'drinken' bezig bent, tegelijkertijd ook vast spaarlampjes gaan branden bij de Duitse woorden voor 'dorst' en 'feestje', maar ook bij 'water', bij 'krijgen' (en dat het lidwoord van 'Durst' in combinatie daarmee 'einen' wordt) en bij 'lessen'.

Zulke schakelingen worden in de vakliteratuur vaak aangeduid als schema's, of ook wel als associatieve 'netwerken', de schakelingen als 'knopen'. (Voor achtergronden en verdere literatuur zie o.a. Bereiter, 1991 en Rumelhart, 1989). Ze worden van zelf aangelegd als bij het opbergen van, of het werken aan zo'n concept als 'drinken', die andere aspecten op de een of andere manier betrokken worden. Hoe mooier en rijker zo'n netwerk van schakelingen, des te makkelijker en sneller kun je dus dingen onder de meest uiteenlopende omstandigheden terug vinden. De kans dat er zo'n rijk netwerk rond een concept ontstaat, is groter, naarmate je het vaker in steeds weer andere combinaties met andere concepten bent tegengekomen of hebt gebruikt. *Daarom leer je meer van gevarieerd handelen aan zo veel mogelijk kenmerken van een stukje taal. Liefst in combinaties van kenmerken, die in de werkelijkheid ook het frequentst voorkomen.* De kans op dat laatste is groter, naar mate het handelen meer lijkt op het gebruik dat je in de werkelijkheid van het geleerde zou kunnen maken. Hoe levensechter de taak, zo veel te beter dus.

Verder is het een kwestie van routines kweken. Hoe vaker je iets hebt moeten ophalen of opbergen, des te sneller kun je het ook weer terugvinden als je het nodig hebt. Dat is de functie en zin van 'herhalen'. In wezen is dat niets anders dan iets uit het LTG naar het werkgeheugen brengen en weer terug. Maar betekenisloos herhalen is daar wel de primitiefste vorm van. Je kunt het zonder veel aandacht doen en het draagt dus ook niet sterk bij aan het onthouden van de weg naar de vindplaats. Herhalen heeft meer effect als je moet zoeken in het kader van een betekenisvolle handeling. Je moet er dan meer 'je hoofd bij hebben'. Verder is de kans groot dat je dan meer relevante kenmerken activeert en dat je er bij het uitvoeren van die taak, in het werkgeheugen langer mee bezig bent. Dat zet meer zoden aan de dijk. Meerdere verschillende handelingen vergroten de kans op een rijk netwerk van doorgeschakelde lampjes nog verder

## Handelingstypen en het handelen aan kenmerken

Om mooie netwerken van kenmerken aan te laten leggen en routines te laten kweken moet je dus veel aan dat, wat je wilt leren, laten handelen. Het ligt daarbij voor de hand om naar handelingscategorieën te kijken die er toe leiden dat er aan veel en veel verschillende kenmerken wordt gehandeld. Ik laat hieronder een aantal handelingstypen volgen waarvan op bovengenoemde gronden kan worden aangenomen dat ze een leereffect hebben. Elk handelingstype kan in principe in een oneindig aantal concrete taken worden geconcretiseerd. De handeling 'Abstraheren' kan bij voorbeeld worden geconcretiseerd in de taak om voor elke alinea van een stuk tekst een tussenkopje te verzinnen, dat de kern van die alinea weergeeft. Maar ook de opdracht om de tekst samen te vatten roept 'abstraheren' op. Naast de hieronder als voorbeeld gegeven structureertaak over de tekst 'politics in England', kan dezelfde tekst ook uit elkaar geknipt worden aangeboden met de opdracht de oorspronkelijke volgorde te bepalen. Ook is het mogelijk om taken te verzinnen waarin meerdere handelingen worden opgeroepen. Het lijstje kan wellicht goede diensten bewijzen om taken te verzinnen die levensechter, functioneler en leerzamer zijn dan de in de meeste leergangen gebruikelijke begripsvragen. Het kan ook helpen om van bestaande taken na te gaan of uitvoering ervan qua leerzaamheid de moeite en de tijd lonen.

### Handelingstypen

- **Rangordenen**

*Omschrijving:*

Enigerlei volgorde vaststellen aan de hand van een enkel kenmerk of criterium. Dat kan van alles zijn: chronologisch, alfabetisch, naar lengte, naar relevantie voor een bepaald thema. Het criterium waarop een rangorde wordt bepaald kan eenvoudig en concreet zijn, zoals "Bepaal de chronologische volgorde van de beschreven feiten". Het kan ook complex zijn en veel minder concreet zoals: "Kies een top vijf voor de wedstrijd: *"De meest nutteloze taak uit de afgelopen vijf lessen"*)

*Voorbeeld:*

In veel teksten wordt allerlei informatie van verschillende aard door elkaar heen aangeboden. Een verwerkingstaak kan er in bestaan stukjes informatie te (laten) ordenen op de mate van sympathie ze bij de lezer of luisteraar oproepen of het verwachte nut van de kennis van die informatie. In het kader van een complexere taak, zoals de voorbereiding van een discussie of besluitvorming kan het ook heel zinnig zijn, in een tekst gegeven argumenten op volgorde van belangrijkheid te laten zetten, of ze te ordenen op de mate waarin ze een bepaald standpunt ondersteunen

*Opmerking:*

Deze handeling ontleent zijn leerwaarde aan het feit dat leerlingen een hele reeks objecten mentaal 'door hun handen moeten laten gaan' om ze te onderzoeken op het gekozen kenmerk. Als de docent dat kenmerk opgeeft hoeven leerlingen alleen maar op dat ene kenmerk te letten. Als je de leerlingen zelf een kenmerk laat bepalen, moeten ze de hele reeks op verschillende manieren door nemen om te kunnen vaststellen welke kenmerken er gemeenschappelijk in zijn. 'Rangordenen' is dus effectiever als het kiezen van het kenmerk aan de leerlingen zelf wordt overgelaten. Concreet: Van de taak: *"Verzin minstens drie mogelijke rangordeningen voor de dingen die in de tekst staan."* leer je meer dan van *"Zet de feiten die in de tekst worden gegeven in een chronologische volgorde."* Het verschil tussen een gegeven of een zelf te kiezen criterium is niet absoluut. Er zijn ook tussenvormen qua leerzaamheid. Hoe complexer het criterium waarop men een rangorde bepaald, des te dichter men in de buurt komt van zelf kenmerken laten bepalen. Een voorbeeld van tamelijk leerzaam laten rangordenen volgens een gegeven, maar complex criterium is de al genoemde taak: *'Kies de drie saaiste teksten, of de drie meest nutteloze taken uit de volgende tien lessen uit het boek'.*

In zo'n geval wordt het criterium wel gegeven. Maar het bestaat in feite uit een combinatie van door de leerling te bepalen eigenschappen. Alle evaluatieopdrachten waarin wordt gevraagd om een rating, een top vijf, of iets dergelijks, zijn in feite een complexe vorm van rangordenen, die de beoordelaar er toe brengen de beoordeelde objecten op een kenmerk of een combinatie van kenmerken te onderzoeken.

- **Categoriseren**

*Omschrijving:*

Elementen groeperen op zelfgekozen kenmerken.

Wat gewoner gezegd: In een verzameling ongeordende dingen zoals woordjes, ideeën, begrippen, feiten e.d. groepjes onderscheiden van elementen die iets met elkaar gemeen hebben (wat ze van de rest onderscheidt) Het resultaat van 'rangordenen' is een lijst, dat van 'categoriseren' een aantal groepjes. Een belangrijk verschil met 'rangordenen' is dat bij categoriseren altijd sprake is van meer kenmerken.

*Voorbeeld:*

De taak: 'Wat zijn in deze tekst inhoudelijk punten, wat formele, en wat zijn punten die vooral met de sfeer te maken hebben?' Of: 'Voor welke belanghebbenden zouden welke onderdelen van de tekst interessant of van belang kunnen zijn?' *Opmerking:*

Mutatis mutandis geldt hier het zelfde als bij rangordenen: Leerlingen leren het meest als ze de categorieën zelf mogen bedenken. Leraren vinden het vaak moeilijk dat uit handen te geven. Een tussenvorm is: wel al gecategoriseerd geven, maar de leerlingen de criteria waarop dat is gebeurd laten bepalen. Net als bij rangordenen zijn allerlei tussenvormen tussen categorieën geven en zelf laten bepalen en kunnen criteria meer of minder complex zijn. Een voorbeeld van zo'n tussenvorm is de taak om via de website [www.kurbin.nl](http://www.kurbin.nl) de plaatselijke krant van een of ander eiland een paar weken te laten volgen met de taak: "Maak een portret van dat eiland. Kijk b.v. naar wat de mensen daar bezig houdt, wat ze vieren, waarover ze ruzie maken, wat ze erg vinden, wat ze belangrijk vinden om te weten, hun zorgen, hun geloof, e.d.

- **Structureren**

*Omschrijving*

Vaststellen uit wat voor onderdelen iets bestaat en wat het verband tussen die onderdelen is.

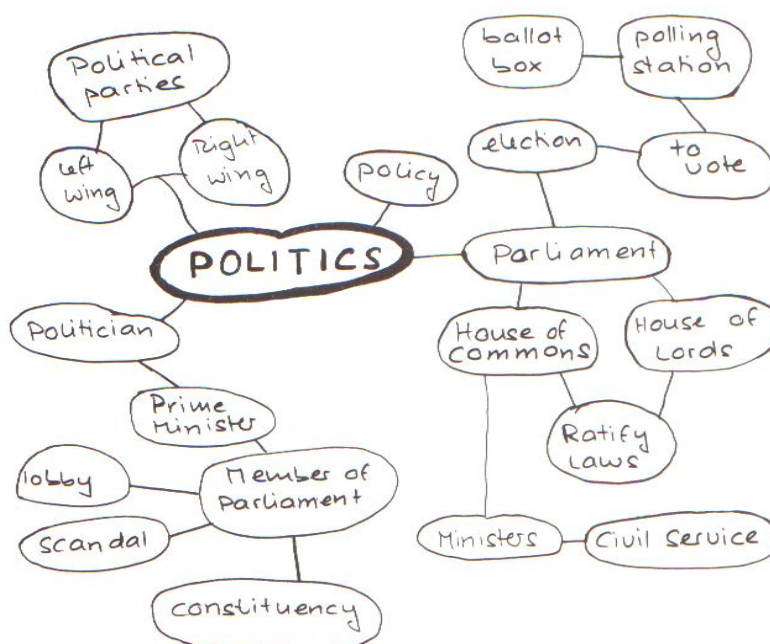
Uit de formulering blijkt al waarom dit zo'n leerzame handeling is. Het is in feite een dubbelhandeling die uit twee elk voor zich al krachtige leerhandelingen bestaat: ('categoriseren' en 'verband tussen elementen bepalen'). Structureren is niet alleen een handeling die je uitvoerig en intensief aan een hoeveelheid informatie laat handelen, met als effect dat je er veel van onthoudt. Het is ook een nuttige strategie voor beter begrip van een lastige tekst of van een tekst met veel onbekende elementen.

*Voorbeeld:*

Een krachtige strategie om meer grip te krijgen op de inhoud van een tekst (b.v. bij de training voor het CE) is het per zin, alinea of per tekst laten maken van structuurschemaatjes in trefwoorden. (Ellis & Sinclair, 1989) geven het volgende voorbeeld van een door een leerling gemaakt structuurschema van een tekst over het Engelse politiek systeem.

- **Abstraheren**

*Omschrijving*



Specifieke dingen naar een algemener niveau te tillen.

Deze handeling ontleent zijn impact aan het feit dat hij de leerlingen noodzaakt van de dingen waarmee ze bezig zijn, vast te stellen welke kenmerken ze met andere dingen gemeenschappelijk hebben, waarmee ze zich op grond daarvan tot een nieuwe categorie 'van hogere orde' laten samenvatten.

*Voorbeeld:*

Natuurlijk in de eerste plaats alle varianten van opdrachten om uit een hoeveelheid aangeboden informatie een principe af te leiden, of een structurerend patroon te ontdekken. Voorbeelden daarvan zijn het 'zoeken naar overeenkomsten en/of verschillen'. Maar er zijn ook allerlei taken, die vaak niet met dit doel worden gegeven of uitgevoerd, die in feite deze handeling oproepen. Het 'maken van aantekeningen' b.v. bij een voordracht, dwingt de aantekeningenmaker tot omschrijvingen van een hoger abstractieniveau, eenvoudig al omdat hij fysiek niet in staat is om op het voorgedragen concreetheidniveau mee te schrijven. De kracht van deze activiteit als leerhandeling blijkt o.m. uit het feit dat het maken van goede aantekeningen het raadplegen ervan achteraf vaak voor een flink deel overbodig maakt. Hetzelfde geldt mutatis mutandis voor 'het (laten) maken van samenvattingen'. Ook hier geldt weer dat het niet de kwaliteit van de samenvatting het belangrijkste is, maar het feit dat hij überhaupt is gemaakt. Elke poging tot samenvatten noodzaakt tot abstraheren.

- **Toepassen**

*Omschrijving:*

Het verzinnen van specifieke en concrete gebruiksmogelijkheden van een algemener, abstracter principe. In feite het omgekeerde van abstraheren.

*Voorbeeld:*

In principe alle taken waarin om concretisering wordt gevraagd, zoals

*'Bedenk een goed voorbeeld van het beschrevene.'*

*'Verzin een goede illustratie van het behandelde.'*

*'Bedenk zo veel mogelijk gebruiksmogelijkheden'*

*'Bedenk zo veel mogelijk gevallen waarin het gevonden principe geldt'*

Hoewel dit handelingstype in principe voor alle componenten van het taalverwervingsproces (de 'schijf van vijf', zie: Westhoff, 2001) bruikbaar is, lijkt hij met name geschikt voor produceren van 'creative speech'.

- **Elaboreren**

*Omschrijving:*

Nieuwe informatie in verband brengen met al bestaande kennis.

Een wat verwarrende, maar helaas in de literatuur algemeen gebruikte term. Deze handeling leidt vooral tot een logischer opbergen in het lange-termijngeheugen. Dat maakt het terugvinden makkelijker. 'Los' geleerde dingen hebben de neiging te gaan 'zweven'.

*Voorbeeld:*

Allerlei taken waarbij de leerlingen wordt gevraagd na te gaan wat ze al van iets weten, in hoeverre het nieuwe een leemte vult in wat ze wisten en waaruit de leemte bestond. Vragen naar problemen die met de aanwezige kennis niet konden worden opgelost, maar met het nieuw geleerde zouden kunnen worden aangepakt, e.d., kunnen dit type handeling oproepen. Dat geldt ook voor vragen naar wat de leerder zou verwachten of als oplossing logisch zou vinden.

## **Handelen door taken**

### ***Sturing door de taak***

De vraag is nu hoe je leerders het effectiefst aan het handelen krijgt. Je kunt dat proberen door de betreffende handelingen gewoon op te dragen: "Welke gegevens horen bij welke categorieën?", "Maak een samenvatting!", "Bedenk drie voorbeelden!", e.d.. Het nadeel daarvan is dat het handelen op die manier niet is ingebed in een functionele, betekenisvolle, levensechte activiteit. Dat gaat niet alleen ten koste van de motivatie. Je mist zo ook de kans op een aantal in de handeling meegenomen kenmerken in frequente combinaties. Dat risico is kleiner als het handelen wordt uitgelokt door een levensechte taak.

Daarbij is dus de functie van de taak dat hij

- Verschillende handelingstypen oproept
- Lang en gevarieerd laat handelen aan zo veel mogelijk verschillende kenmerken.

Dat is b.v niet het geval bij de taak: “Ga naar [www.eurodisney.fr](http://www.eurodisney.fr) .Klik nu op ‘restaurants’. In welk restaurant kun je hamburgers eten?” Dat leidt tot een erg schrale leeractiviteit. Je kunt de taak uitvoeren door snel even de spijkskaarten te scannen op begin letter –H-, zonder verder op de inhoud te letten. De bal rolt als het ware onmiddellijk weer uit de flipperkast. Bij de taak: “Zoek een menu uit voor drie personen. Je hebt 25 Euro. Wat je over hebt mag je onder elkaar verdelen.” is de kans dat langer en aan meer aan verschillende aspecten van de spijkskaart wordt gehandeld veel groter.

Het mooiste en tegelijkertijd het leerzaamst zijn taken in de vorm van een grotere of kleinere levensechte onderneming die op zich de moeite en zinvol zijn. Ook als er niet aan taaltraining zou moeten worden gedaan. De opdracht: “Vraag je eerst af aan wat voor eisen je hotels moeten voldoen en maak op grond daarvan een keuze.” voldoet daar meer aan dan de vraag: “Hoe heet het duurste hotel op Madeira?”.

In het ideale geval *stuurt de taak zich zelf*. Bij de taak om een maaltijd te bereiden, is het genoeg om wat criteria te geven waaraan die maaltijd moet voldoen en bronnen klaar te zetten. De taak zal dan er van zelf toe leiden dat de leerlingen allerlei leerzame activiteit gaan plannen.

### Voorbeelden van taken

- “Kies de film van de maand en gebruik minstens de volgende criteria”
- “Bestudeer de volgende aanwijzingen en vind uit wie de moord heeft gepleegd”
- “Bekijk het aanbod van GSM-toestellen onder de 100 in drie landen en geef een beargumenteerd advies over de beste koop”
- “Maak een beschrijving van je school voor leerlingen van de buitenlandse partnerschool, zodat ze zich kunnen voorbereiden op een weekje meedraaien in jullie onderwijs”

### Taken in de vorm van op te leveren producten

Het is tamelijk onbevredigend voor leerders als het resultaat van hun werk tot niet meer leidt dan “aan de klas vertellen wat je hebt gedaan”. Het is levensechter om te vragen naar een (gespecificeerd) product. Bij zo’n product hoort dan ook een, al dan niet denkbeeldige, opdrachtgever. Het is belangrijk om goed onderscheid te maken tussen een product, een taak en de vaardigheid die door de taak wordt geoefend. Het maken van een poster b.v lijkt een schrijfactiviteit, maar is dat maar zeer ten dele. In de meeste settingen zal het moeten maken van het product *poster* waarschijnlijk vooral leesactiviteit oproepen. Als je luistervaardigheid wilt trainen en je zoekt naar een activiteit waarbij veel geluisterd moet worden, moet je als *taak* het maken van een product kiezen dat je alleen kunt maken door veel te luisteren. Maar dat product hoeft dan niet uit luisteren te bestaan en zelfs niet eens auditief te zijn. Het is veel belangrijker dat het levensecht is en dat het produceren ervan veel luisteren nodig maakt. Je zou in zo’n geval b.v.. als product kunnen denken aan een rapport over racistische tendensen in een bepaald praatprogramma op de TV. In zo’n geval is het product een (waarschijnlijk *geschreven*) rapport, maar de activiteit die het oproept bij de uitvoering is grotendeels *luisteren* (en waarschijnlijk daarbij in een of andere vorm aantekeningen maken)

### **Voorbeelden van producten**

- Een analyse/verklaring van een verschijnsel
- De oplossing van een mysterie/misdaad
- Een voorstel/projectaanvraag
- Een pleitnotitie/bezwaarschrift/verantwoording van een standpunt of overtuiging
- Een kunstwerk
- Een cursus
- Een reis/excursie
- Een plan/advies
- De oplossing van een probleem
- Een manifestatie/bijeenkomst (film/toneel/feest/debat/tentoonstelling)
- Een rapport/verslag/krant
- Een rollenspel
- Een actie (protest/liefdadigheid/etc)
- Een videoproductie/film/website
- Een bedrijfsplan, businessplan
- Een conferentie/congres

### **Specificaties van product en activiteit**

Taken zijn in principe open in de zin dat er een oneindig aantal goede oplossingen zijn. Waar de sturing bij gangbare opdrachten direct is (*"Doe dit!", "Doe dat!"*) moet de leeractiviteit bij een taakgestuurde aanpak indirect uitgelokt worden. Een belangrijk instrument daarvoor is het geven van criteria waaraan het op te leveren product moet voldoen. Die criteria kunnen betrekking hebben op de vorm, de inhoud, de omvang en de kwaliteit. Zulke specificaties maken het makkelijker om te beoordelen of een product acceptabel is. Maar ze bepalen ook of leerlingen lang en serieus aan het werk zijn, of er zich met wat knip en plakwerk van af maken.

Via specificaties is het ook mogelijk de opgeroepen leerhandeling te 'verrijken' door toevoeging van 'leerversterkers'. Net als 'smaakversterkers' worden deze taakaspecten niet op zich zelf gebruikt, maar toegevoegd om het leereffect te vergroten. Met name doordat ze de leerling langer en intensiever aan de input of aan specifieke kenmerken daarvan laten handelen. De belangrijkste voorbeelden zijn de eis een grammarchecker te gebruiken, een leerlogboekje bij te houden, of dat er een minimum aantal woorden of regels aan de eigen vocabulaire- of grammaticaverzameling moet worden toegevoegd.

Specificaties kunnen ook betrekking hebben op de werkwijze. Werken in groepjes met de opdracht om tot iets gezamenlijks te komen, roept door de bank genomen intensiever en langduriger leeractiviteit op dan individuele taken. Vooral als het nodig is, om het over door verschillende deelnemers aangedragen punten eens te worden.

### **Voorbeelden van specificaties**

- Je moet in het uit te brengen rapport over rellen in de stad in elk geval aandacht besteden aan de aspecten
  - Waargenomen racisme
  - Relatie met opleidingsniveau reischoppers
  - Godsdienstige achtergrond
  - .....
- Je moet de keuzes die je hebt gemaakt bij het maken van je plan beargumenteren op grond van de gelezen achtergrondinformatie
- Het product moet de vorm krijgen van een voor leken begrijpelijke pp-presentatie
- Je voorstel moet binnen een budget van 700 blijven
- Lever een lijstje bij van de tien interessantste nieuwe woorden die je hebt bijgeleerd
- Je werkt in drietallen en moet het eens zijn over de uitkomsten



### **Effectiviteit, efficiëntie en elegantie**

Bij het criterium effectiviteit kunnen twee deelaspecten onderscheiden worden: Een taak is over het algemeen effectiever, naar mate hij de leerder *langer* en *intensiever* aan het leerobject laat handelen. De leerder handelt intensiever naar mate hij aan *meer kenmerken tegelijk* handelt. Effectieve leertaken hebben dan ook vaak een combinatie van meerdere van de besproken handelingstypen als basis. Het herkennen ervan kan helpen bij het schatten van de leerzaamheid van een concrete leertaak.

De impact van een taak wordt daarbij in belangrijke mate bepaald door zijn *attractiviteit*, *levensechtheid* en *functionaliteit*. Dat wordt uit het voorgaande begrijpelijk. Ten eerste zullen ze alle drie bijdragen aan de motivatie van de leerling. Dat maakt de impact groter, alleen al omdat de leerling bereid zal zijn langer aan de taak te werken. Maar *levensechtheid* en *functionaliteit* dragen ook nog extra bij omdat ze naar hun aard van zelf altijd het werken aan 'verwante' kenmerken zullen oproepen of bevorderen. Dat leidt tot het maken van rijkere en functionelere associatieve netwerken.

Uit puur praktische overwegingen kan daar nog een belangrijk criterium aan toegevoegd worden: *efficiëntie*. Een maatstaf voor de *efficiëntie* is de leertijd per individuele leerling. Bij klassikaal uit te voeren taken, wordt er vaak maar door één leerling tegelijk gehandeld. Bij individuele taken of taken voor twee- of drietalen, handelen in dezelfde lestijd veel meer leerlingen tegelijkertijd. De gemiddelde leertijd per leerling in dezelfde onderwijstijd is dan dus meestal vele malen langer. Individuele taken of taken voor kleine groepjes zijn dus meestal veel *efficiënter* dan taken die klassikaal uitgevoerd moeten worden.

Bij *elegantie* gaat het om de verhouding tussen de hoeveelheid materiaal, papier en rompslomp vergeleken met de er door opgeroepen leeractiviteit per leerling. *Elegant* is een taak als hij in door een simpele instructie van één à twee regels dertig leerlingen tot zeer efficiënte leeractiviteit brengt.

## **Samenvattend**

Op grond van het voorgaande kunnen we vaststellen, dat de volgende aspecten een rol spelen m.b.t. de impact van leerhandelingen:

- Taak is levensecht,
- Taak is informatief/functioneel (Levert iets wetenswaardigs op dat je nog niet weet. Op een manier die je buiten het onderwijs ook zou toepassen)
- Attractiviteit (Activiteit is leuk om te doen.)
- Betreft belangstellingsgebied van de leerling
- Het aan bod komen van verschillende modaliteiten (lezen, luisteren, kijken).
- Taak laat handelen aan *veel* 'kenmerken'
- Taak laat handelen aan *verschillende* typen 'kenmerken' (*lexicale, syntactische, morfo-syntactische, combinatorische, omgevingskenmerken, conditionele, visuele kenmerken*, e.d.)
- Taak vraagt veel interactie
- Uitvoering vraagt in relatie tot de studielast veel handelingstijd per leerling.

## **Literatuur**

- Bereiter, C. (1991). Implications of connectionism for thinking about rule. *Educational Researcher*, 20, 10-16.
- Ellis, G., & Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English. A course in learner training. Teacher's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levitt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge (Mass.): MIT press.
- Rumelhart, D. E. (1989). The architecture of mind: A connectionist approach. In M. I. Posner (Ed.), *Foundations of cognitive science* (pp. 133-159). Cambridge, MA: MIT Press.
- Van Parreren, C. F. (1961). Systeemscheiding: verschijnselen en theorie. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*(16).
- Van Parreren, C. F. (1967). *Leren op school* ( 5 ed.). Groningen: Wolters.

- Van Parreren, C. F. (1970). *Psychologie van het leren. Deel 2: Actualisering van leerresultaten*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Westhoff, G. J. (1997). *Fertigheid Lesen*. ( Vol. Fernstudie-eenheid 17). Berlin/München/New York: Langenscheidt.
- Westhoff, G. J. (2001). Een "schijf van vijf" voor het vreemdetalenonderwijs. In G. J. Westhoff & F. Staatsen (Eds.), *In Duitsland spreek ik gewoon Duits. Taalonderwijs aan taalzwakke leerlingen* (pp. 37-47?). Enschede: NaB/MVT en SLO.

# Handreikingen voor het ontwerpen van een talenquest

Gerard Westhoff (versie 1.5)

## Vooraf

Talenquests zijn WebQuests die speciaal zijn ontworpen voor het leren van vreemde talen. Niet elke opdracht, die leerlingen laat zoeken op internet, is een *WebQuest*. Vaak gaat het in werkelijkheid om een web-based minicursus. Hoewel het in beide gevallen om aantrekkelijke activiteiten gaat waarvan je waarschijnlijk veel leert, bestaat er tussen die twee een wezenlijk verschil in aansturing en uitkomst.

Een **talenquest** is gedacht vanuit wat een ontwerper wil laten *maken*. Een levensechte onderneming, die bijna ongemerkt allerlei leeractiviteit oproept. Het product van die onderneming staat voorop, de leeractiviteit die door het produceren wordt uitgelokt is het quasi-toevallig neveneffect.

- In het ideale geval is *de taak geheel open*. Het is de professionaliteit van de ontwerper om hem zo slim in elkaar te zetten, dat de uitvoerder dingen doet waarvan hij veel leert in de richting, die de ontwerper voor ogen stond. Maar die *leerzame activiteiten worden nooit expliciet opgedragen*.
- *Sturing van de leeractiviteit vindt plaats door vooraf gestelde specificaties*. Zoals je aan een architect kunt vragen om een gebouw te ontwerpen dat aan bepaalde eisen voldoet (Niet duurder dan ..., Niet hoger dan ..., Minstens zo en zoveel ruimtes van een minimaal vastgesteld aantal vierkante meters, ruime entree, zachte akoestiek, etc. etc.). Verder kun je sturen door de bronnen die je klaar zet. Maar binnen die speelruimte is *elk product acceptabel*.
- Voor de bij het produceren te volgen procedure kun je hints geven, maar, net als in het echte leven, *beslist de groep zelf over de te ondernemen stappen en te maken keuzes* in het gebruik van beschikbare informatie.
- Vaak zal sprake zijn van een rolverdeling. Dat betekent, dat ook *niet iedere deelnemer hetzelfde doet*. Vaak zal, integendeel, juist iedereen iets anders doen, afhankelijk van zijn rol, taak en talent.
- Bij een product hoort een *“ontvanger” voor wie het product een echte functie heeft*. Het beantwoordt een vraag, lost een probleem op, doet een suggestie voor actie, stelt een plan voor, of iets dergelijks. Dat kan echt zijn (B.v. een video over de eigen woonplaats voor de buitenlandse partnerschool) of gesimuleerd (b.v. “Je bent zogenaamd gevraagd om een website te maken voor de fanclub van een popster”) Zo’n “echte” belanghebbende moet minstens voorstelbaar zijn.

**Minicursussen** zijn gedacht en ontworpen vanuit wat de ontwerper wil laten *leren*. Dat kan iets tamelijk specifiek zijn (“De verleden tijd”. “Jezelf voorstellen”, of zo iets).

- De voornaamste sturing zit niet in het product of de specificaties daarvan, maar in de veelal *gesloten expliciete (deel)opdrachten* (“Zoek ... op in je woordenboek” of “Ga naar ..., Klik op .... Load down in ...”). Er kan weliswaar een soort functionele schil omheen zijn gezet om het geheel een levensecht aanzien te geven, maar de uit te voeren leeractiviteiten zijn de hoofdzaak. De *schil is aankleding*. Verguldsel.
- In principe doen dan ook *alle deelnemers hetzelfde*, ook al doen ze dat in samenwerkende groepjes. Maar meestal kan de taak ook individueel in de zelfde of zelfs minder tijd worden uitgevoerd. Het gaat er immers om dat een bepaalde specifieke leeractiviteit wordt uitgevoerd.
- De opdrachten zijn *beoordeelbaar als goed of fout* (“Ga naar .... Hoe heet ...?”).
- De *presentatie van het product heeft vooral een functie voor de makers ervan*. Ze laten zien wat ze hebben geleerd, gevonden of gedaan. (“Zoek informatie op over ... en presenteer aan de klas wat je hebt gevonden.”) Behalve de mogelijkheid om een oordeel over de kwaliteit te geven is er *geen echt belang bij anderen in kennisname van het product*.

In de volgende tabel wordt geprobeerd de verschillen nog eens in trefwoorden tegenover elkaar te zetten.

<b>Web-based minicursussen</b>	<b>WebQuests</b>
Gedacht vanuit wat je wilt laten leren/oefenen (“de verleden tijd”, “je voorstellen”)	Gedacht vanuit wat je wilt laten maken, het product (een video, een website, een rapport)
De zin of functionaliteit alleen of vooral te onderbouwen als oefenactiviteit	Voorstelbaar als zinvol of van belang voor “afnemer” buiten de onderwijssituatie
Gesloten taken. Oplossing staat tevoren vast. B.v. “Aan welke Zwitserse universiteiten kun je Keltisch studeren? Hoelang duurt dat? Wat kost het? Waar is de Mensa het goedkoopst?”	Open taken. Oneindig aantal verschillende goede oplossingen. B.v. “Doe een voorstel aan je klasgenoten voor een studie in Zwitserland overeenkomstig hun toekomstplannen, beschikbare tijd, financiële mogelijkheden en gewenste kenmerken van studentenstad.”
Resultaat is goed of fout	Elk resultaat binnen afgesproken specificaties is acceptabel
Planningssuggesties gedetailleerd en verplicht	Procedure te ontwerpen door uitvoerders. Hoogstens vrijblijvende globale hints
Taak stuurt naar “alle leerlingen doen hetzelfde”	Taak stuurt naar taakverdeling overeenkomstig rollen en talenten
Kan ook individueel	Veronderstelt meestal een team
Selectie van te gebruiken bronnen door ontwerper en verplicht.	Selectie van te gebruiken bronnen als start. Keuze verder aan de uitvoerders. Die kunnen ook ‘doorklikken’.
(Deel)taken vaak gemaakt voor uitvoering op specifiek aangegeven materiaal	(Deel)taken veelal aangestuurd via specificaties van het product. (Beslis wat je gaat eten. Je mag maar 18 Euro uitgeven).
Presentatie vooral belang van presentatoren en beoordelaars	Presentatie in belang van al dan niet denkbeeldige “afnemer”

## **Te ondernemen stappen en te nemen beslissingen**

### **1) Ga uit van een combinatie van een product met een thema.**

Ik heb op dit moment geen steekhoudende argumenten voor een bepaalde volgorde. Sommige producten lenen zich erg goed als startpunt (zoals een reisplan) maar dat geldt ook voor bepaalde thema's (zoals 'gescheiden ouders') Het maakt waarschijnlijk niet zo veel uit. Al zou ik persoonlijk waarschijnlijk vaker op een thema als startpunt uitkomen. Dan kun je de quest waarschijnlijk beter laten aansluiten bij de leeftijd en belangstelling van de leerling. Maar het is zelfs voorstelbaar om met bronnen te beginnen (zoals de *movie database*) en daar een product en thema bij te bedenken. Het lijkt zelfs mogelijk om, b.v. in het kader van een deelvak, voor een domein te kiezen als uitgangspunt. Als je voor een product als uitgangspunt kiest, moet je vervolgens aangeven binnen welk thema dat product gemaakt moet worden. Hoewel niet onmogelijk, is het risicovol om met een activiteit te beginnen. Voor je er erg in hebt ben je een minicursus aan het bouwen. Het is belangrijk om goed onderscheid te maken tussen een product, een taak en de vaardigheid die door de taak wordt geoefend. Het maken van een poster b.v. lijkt een schrijfactiviteit, maar is dat maar zeer ten dele. In de meeste settings zal het moeten maken van het product *poster* waarschijnlijk vooral leesactiviteit oproepen. Als je luistervaardigheid wilt trainen en je zoekt naar een activiteit waarbij veel geluisterd moet worden, moet je als *taak* het maken van een product

kiezen dat je alleen kunt maken door veel te luisteren. Maar dat product hoeft dan niet uit luisteren te bestaan en zelfs niet eens auditief te zijn. Het is veel belangrijker dat het levensecht is en dat het produceren ervan veel luisteren nodig maakt. Je zou in zo'n geval b.v. als product kunnen denken aan een rapport over racistische tendensen in een bepaald praatprogramma op de TV. In zo'n geval is het product een (waarschijnlijk *geschreven*) rapport, maar de activiteit die het oproept bij de uitvoering is grotendeels *luisteren* (en waarschijnlijk daarbij in een of andere vorm aantekeningen maken) Door de formulering van de taak kun je die activiteit nog nader sturen. Je kunt b.v. de aspecten noemen die de opdrachtgever graag behandeld wil zien (Goede definitie van racisme, echte strafbaarheid van de uitingen, zit het vooral in de presentator of meer in de gasten. En welke rol speelt de presentator dan, etc. Over die aspecten moet je dan websites 'klaarzetten' ).

#### *Voorbeelden van producten*

- Een analyse/verklaring van een verschijnsel
- De oplossing van een mysterie/misdaad
- Een voorstel/projectaanvraag
- Een pleitnotitie/bezwaarschrift/verantwoording van een standpunt of overtuiging
- Een kunstwerk
- Een cursus
- Een reis/excursie
- Een plan/advies
- De oplossing van een probleem
- Een manifestatie/bijeenkomst (film/toneel/feest/debat/tentoonstelling)
- Een rapport/verslag/krant
- Een rollenspel
- Een actie (protest/liefdadigheid/etc)
- Een videoproductie/film/website Folder voor werving/informatie
- Een bedrijfsplan, businessplan
- Een conferentie/congres

In het echte leven staat een product nooit op zich zelf. Er is altijd een aanleiding, een belanghebbende of een opdrachtgever, met een doel, een vraag, een probleem of een behoefte. Bij het uitwerken van een ontwerp is het aangeven daarvan een van de eerste stappen. De geloofwaardigheid ervan bepaalt in sterke mate de levensechtheid.

## 2) **Formuleer de taak.**

Dat is een heikel punt. Het mooist en tegelijkertijd het leerzaamst zijn taken in de vorm van een grotere of kleinere levensechte onderneming die *op zich de moeite en zinvol* zijn. Ook als er niet aan taaltraining zou moeten worden gedaan. De opdracht  
*"Kies een film. Lees een aantal recensies uit de movie database en doe aan de klas verslag van je bevindingen,"*

voldoet daar niet aan. Dat is wel het geval bij

*"We gaan een filmavond voor de school organiseren. De eerste stap is om met behulp van recensies uit de movie data base een keuze te maken. We werken in groepjes. Elk groepje mag twee films nomineren. Daarna kiezen we met z'n allen d.m.v. een stemming de film die we gaan vertonen."*

Een vuistregel is dat open taken daar eerder aan voldoen dan gesloten vragen. Bij het plannen van een reis b.v., is

*"Vraag je eerst af aan wat voor eisen je hotels moeten voldoen en maak op grond daarvan een keuze."*

beter dan

*"Hoe heet de Parador in Granada?"*

Het eerste leidt tot iets wat je normaal ook zou doen in zo'n geval, het laatste is een typische leerboekopdracht. Je ziet ze dan ook vaak opduiken in door docenten gemaakte webquests. Misschien omdat het de docent de mogelijkheid geeft om te kunnen vaststellen of het antwoord goed of fout is.

Bij die hotels is de tweede formulering niet alleen veel minder levensecht, hij roept ook veel minder leeractiviteit op. De uitdaging van een talenquest is om de taak zo te formuleren dat de *impact qua leerzame activiteit zo groot mogelijk* is. Dat bereik je o.a. door er voor te zorgen dat hij

- Verschillende handelingstypen oproept
- Lang en gevarieerd laat handelen in verschillende contexten (technisch gezegd: aan zo veel mogelijk 'kenmerken') (Zie voor nadere toelichting, achtergronden en voorbeelden van handelingstypen en kenmerken het stuk "De impact van leerhandelingen".)

Dat is b.v. niet het geval als je de leerling vraagt om naar een bepaalde plek op een website te gaan om daar een vraag te beantwoorden die niet vanzelf uit de taak voort komt B.v.

*"Ga naar [www.eurodisney.fr](http://www.eurodisney.fr). Klik nu op 'restaurants'. In welk restaurant kun je hamburgers eten?"*

Net als bij die Parador hierboven, kun je dan wel makkelijker controleren of het antwoord goed of fout is, maar hij leidt tot een erg schrale leeractiviteit. Je kunt de taak uitvoeren door snel even de spijkskaarten te scannen op begin letter –H-, zonder verder op de inhoud te letten. Open vragen waarbij de leerling vrij is in de keuze van zijn antwoord, roepen meestal een rijkere leerhandeling op. B.v.

*"Wat zou je in Euro-Disney op welke plek willen eten?"*

In dat geval moeten de spijkskaarten beter worden bekeken en wordt er daardoor aan veel meer kenmerken van de input die daarin staat gehandeld. Maar ook die formulering laat nog de mogelijkheid open om maar snel iets willekeurig te kiezen. Dan handel je ook maar aan weinig kenmerken van de input. Dat kun je tegen gaan door de keuze te laten motiveren. De leerhandeling wordt nog rijker als je zo'n keuze door een twee- of drietal laat maken met de voorwaarde dat alle reisgenoten zich er in moeten kunnen vinden. De kans is groot dat in dat geval de verschillende spijkskaarten vaker zullen worden doorgenomen dan bij het maken van een individuele keus. Die kans kun je nog groter maken, door er b.v. een budgetvoorwaarde aan te verbinden. B.v.

*"Zoek een menu uit voor drie personen. Je hebt 25 Euro. Wat je over hebt mag je onder elkaar verdelen."*

Ook hier geldt weer vuistregel dat open taken meestal meer leerzame activiteit oproept dan gesloten vragen. Een tweede vuistregel is dat werken in groepjes met de opdracht om tot iets gezamenlijks te komen, door de bank genomen intensiever en langduriger leeractiviteit oproept dan individuele taken. Daar komt nog bij dat het individueel werken voor de docent betekent dat hij veel meer verschillende activiteiten moet begeleiden en minder kan overlaten aan de corrigerende werking van het groepsproces. Een klas aan dertig verschillende Talenquests laten werken is zo goed als ondoenlijk. In principe wordt een talenquest dus zowel uit leertechnische als uit praktische overwegingen ontworpen als *onderneming voor een groep*

In het ideale geval *stuurt de taak zich zelf*. Bij de taak om een maaltijd te bereiden, is het genoeg om wat criteria te geven waaraan die maaltijd moet voldoen en bronnen klaar te zetten. De taak zal dan er van zelf toe leiden dat de leerlingen allerlei leerzame activiteit gaan plannen. Hoe meer je de leerlingen bij het handje neemt, de hele planning voor ze doet en de te zetten uitvoeringsstapjes voorkauwt, des onnatuurlijker wordt de onderneming. Dat leidt niet alleen tot motivatieverlies en een saaier, voorspelbaarder product, maar er wordt door het gesloten karakter ook vaak minder geleerd. Gegeven de beschikbare voorbeelden lijkt dit een echte docenten-valkuil te zijn.

### 3) **Creëer een functionele rolverdeling die voor elk groepslid voorziet in een onmisbare bijdrage.**

Maak het leden van de productieteams onmogelijk om als 'free rider' mee te doen'. Organiseer door de rolverdeling een soort groepsdruk. Als het product pas kan worden gemaakt als iedereen zijn aandeel af heeft, krijgen de groepsleden er een eigen belang bij dat de anderen hun huiswerk doen en er niet de kantjes van af lopen. Publicaties over teamleren, coöperative learning of collaborative learning geven hiervoor diverse ideeën.

### 4) **Denk over de wenselijkheid van het toevoegen van 'leerversterkers'**

De term 'leerversterker' is ontleend aan kookboekterminologie. Bij het koken maak je gebruik van 'smaakversterkers'. Ingrediënten zoals zout, ve-tsin, kruiden, e.d.. Die dingen hebben op zich zelf geen calorische functie, maar versterken de smaak van andere ingrediënten. Ze worden niet op zich zelf, maar alleen maar als toevoeging bij iets anders gebruikt. Zo kan ik me ook voorstellen dat je taken toevoegt, die op zich niets toevoegen aan het product dat de leerlingen maken, maar het

leereffect van het er aan werken wel vergroten. Met name doordat ze de leerling langer en intensiever aan de input of aan specifieke kenmerken daarvan laten handelen. De twee belangrijkste voorbeelden (die je trouwens in principe altijd en aan elke taak kunt toevoegen) zijn:

- 'Kies elke keer als je aan de talenquest werkt voor je zelf tien woorden die je belangrijk genoeg vind om te onthouden en zet die in je eigen vocabulaire schriftje.'
  - 'Probeer bij elke keer dat je aan de talenquest werkt een eigen grammaticaregeltje te formuleren voor je privé grammaticaverzameling.'
- Maar je kunt ook denken aan
- het laten bijhouden van een leerlogboekje,
  - de opdracht om bij het maken van het eindproduct een grammarchecker te gebruiken,
  - e.d..

#### 5) **Verken de beschikbare websites rond het thema of product.**

Het kan zijn dat die te schaars zijn of te moeilijk. Pas dan je taak aan of als dat niet kan, verzin iets anders. Maar het kan ook zijn dat wat je vindt je juist op nieuwe ideeën brengt om de taak aan te passen en te verrijken.

Je kunt ook beginnen met het zoeken van websites voordat je aan het formuleren van de taak begint. Vanuit de idee dat je je dan mogelijk werk bespaart. Het risico daarvan is wel dat je ontwerpactiviteit inhoudsgeoriënteerd gaat worden i.p.v. taakgestuurd. Het wordt dan heel verleidelijk om taken te gaan verzinnen bij websites i.p.v. websites bij taken. Het risico daarvan is een verlies aan levensechtheid en functionaliteit, met als extreme uitkomst het type gesloten vragen als 'In welk van de vier restaurants kun je Hamburgers eten?' Daarmee ben je weer erg dicht bij opdrachten die in boeken plegen voor te komen en verlies je veel van de meerwaarde die ICT kan bieden.

De 'beste koop' is misschien een cyclische werkwijze, waarbij je eerst globaal een taakontwerp maakt, dan naar websites gaat zoeken en op grond van je bevindingen je taak preciseert, verfijnt en zonodig aanpast.

Bij het zoeken van websites hoeft je je niet te beperken tot inhoudelijke sites. Als het functioneel is in het kader van de taak, kunnen het ook heel goed sites zijn met informatie die kunnen helpen om het product aantrekkelijker of overtuigender te maken. Zo is het soms handig om een site met uitleg en oefenmogelijkheid voor een bepaald grammaticaal probleem klaar te zetten. Een voorbeeld daarvan is de conditionnel in de webquest 'Un jour à Paris' op de site van Bernie Dodge. Maar het kan ook een site met tips voor Powerpoint-gebruik zijn ten behoeve van het maken van een mooie presentatie. Je moet als ontwerper wel ontzettend oppassen dat zo'n secundaire site geen hoofdrol gaat spelen. B.v. door de rol die zo'n aspect krijgt toegewezen in de beoordeling. Dat gaat onvermijdelijk ten koste van de motivatie en de leerzaamheid in termen van wendbaarheid en transfer van het leerresultaat

#### 6) **Bepaal criteria waaraan het product moet voldoen (de 'specificaties')**

En formuleer die zo dat leerlingen dat kunnen begrijpen. Die criteria kunnen betrekking hebben op de vorm, de inhoud, de omvang en de kwaliteit. Het formuleren van specificaties is erg belangrijk. Niet alleen zijn het de criteria waaraan wordt beoordeeld of een product acceptabel is. Op zich al reden genoeg om er goed over na te denken. Hier van hangt af of leerlingen lang en serieus aan het werk zijn, of met wat knip en plakwerk er zich van af maken. Goede specificaties maken producten ook onderling beter beoordeelbaar en waardeerbaar. Ook dat zal in ons cijfergericht onderwijs een niet onbelangrijke factor zijn. Het maakt trouwens de invulling van het onderdeel 'evaluatie' een stuk makkelijker. Maar specificaties zijn ook nog om een andere reden zeer belangrijk. Zoals in de inleiding werd uit gelegd is de specificatie van het product het belangrijkste stuurmiddel van de ontwerper. Door aan te geven over welke aspecten de 'opdrachtgever' iets wil weten en of hij daar al dan niet een argumentatie of een vergelijking bij wil, en welke eisen hij daaraan zal stellen, bepaalt in sterke mate de aard en omvang van de leeractiviteit van de leerling. Als je geen taken wilt van het type "Waar kun je keltisch studeren?" Is de specificatie bijna je enige resterende stuurmiddel. Trouwens, in het echte leven worden dit soort producten ook altijd tamelijk helder gespecificeerd.

#### 7) **Bepaal de criteria waaraan het stappenplan moet voldoen.**

Maak het dus niet zelf. Voorgescreven stappenplannen horen bij minicursussen. In een Talenquest wordt het plan van aanpak en uitvoering in principe door de leerlingen gemaakt. Vanuit

de effectiviteit van het leerproces gezien maakt dat de leeractiviteit natuurlijker, levensechter en daardoor functioneler. Leerlingen hebben geen verborgen agenda die wil dat ze de vierde naamval oefenen of het article partitif. Zo voorkom je dat je als ontwerper binnen de kortste keren weer een minicursus zit te ontwerpen. Door leerlingen volgens hun eigen planning te laten werken is het proces en het product ook meer hun eigendom. Dat is sterk motivatie bevorderend. Je neemt ten slotte op deze manier en passant ook nog stukje realistisch leren plannen mee. Dat betekent niet dat je geen eisen mag of kan stellen. Analoog aan de specificatie van het product kun je ook de kwaliteit van de planning sturen door goed, concreet en duidelijk aan te geven wat er in die planning moet staan. Welke activiteiten, aspecten, deadlines, etc.