

Het belang van authentieke taaltaken

24 november 2020 KRIS VAN DEN BRANDEN

Samenvatting

Dit hoofdstuk biedt inzicht in authentieke taaltaken. Ik definieer eerst wat authentieke taaltaken zijn, ga vervolgens in op het belang van zulke taken, en schets aan het einde van het artikel uitdagingen voor onderwijs en onderzoek.

Definitie

In doelen voor het moedertaalonderwijs en vreemdetalenonderwijs wordt vaak benadrukt dat leerlingen in staat moeten zijn om “authentieke taaltaken” uit te voeren. Veel schoolboeken verleiden scholen tot aankoop door te benadrukken dat “authentieke taaltaken” centraal staan. Zowel de term “authentiek” als “taaltaak” zorgen echter regelmatig voor verwarring: wat betekenen ze precies?

Taaltaak

Van den Branden (2006, p. 4) definieert een taaltaak als “een activiteit die mensen uitvoeren om een doel te bereiken, waarvoor het gebruik van taal nodig of nuttig is”. Het doel kan van zeer diverse aard zijn en hoeft niet per se talig te zijn. Voorbeelden van taaltaken zijn:

- een mail schrijven om iemand uit te nodigen om naar een meeting te komen,
- een recept lezen om een lekkere moussaka te koken, of
- een artikel lezen om meer te weten te komen over de voor- en nadelen van elektrische wagens.

In de drie bovenstaande voorbeelden is het begrijpen of produceren van talige boodschappen (in de vorm van een mail, recept of artikel) nuttig of noodzakelijk om een doel te bereiken. Dat doel kan niet-talig zijn: de moussaka is klaar, nieuwe kennis over elektrische auto's wordt opgebouwd.

Voor sommige taaltaken is één bepaalde vaardigheid nodig (bv. naar een nieuwsbericht luisteren om te weten te komen wie de verkiezingen in Polen heeft gewonnen), terwijl andere taaltaken een samenspel van verschillende vaardigheden vereisen (bv. naar datzelfde nieuwsbericht luisteren om de belangrijkste informatie nadien aan een collega door te sturen via een mailbericht).

Authentiek

Wat maakt een taaltaak authentiek? Is een taaltaak die in de klas wordt uitgevoerd niet per definitie kunstmatig? Niet noodzakelijk. In de literatuur (bv. Ellis, 2003; Van den Branden, 2006) onderscheidt men drie types:

1. *Situationeel authentieke taken*: dit zijn taken die worden uitgevoerd op een manier die maximaal lijkt op de manier waarop ze normaal in het leven worden uitgevoerd. In de klas is er bijvoorbeeld sprake van een situationeel authentieke taak wanneer een leerling in de klas gevraagd wordt om naar een echte winkel te bellen om te vragen wanneer ze open zijn of wanneer een groepje leerlingen de informatie op de website van een stad raadpleegt omdat ze een echt stadsbezoek aan het voorbereiden zijn.

2. *Interactief authentieke taken*: dit zijn taken die leerlingen buiten klasverband niet zouden uitvoeren, maar waarbij ze wel taal op een manier gebruiken die bij situationeel authentieke taken gebruikelijk is. Bijvoorbeeld, de leerlingen moeten tekeningen beschrijven aan elkaar waarop staat afgebeeld wat een verdachte heeft gedaan op de avond van een moord en moeten aan de hand van die beschrijvingen een moord oplossen. De leerlingen zijn in het echte leven geen detectives, en zijn ook niet betrokken bij moorden, dus de taak is situationeel niet authentiek; toch moeten de leerlingen handelingen en personen beschrijven, en dat zullen ze bij veel situationeel authentieke taken moeten kunnen doen op een gelijkaardige manier als bij deze taak. Ook moeten ze aan elkaar om meer verduidelijking kunnen vragen, aangeven dat iets niet duidelijk is, hun bijdrage inleiden en afsluiten, en ook dat zullen de leerlingen bij veel situationeel authentieke taken moeten kunnen doen.

3. *Tekstueel authentieke taken*: dit zijn taken die werken met authentieke bronnen (dus bronnen die niet zijn aangepast door schoolboekenmakers). Als een taak alleen tekstueel authentiek is, en niet situationeel authentiek, dan betekent dat dat de leerling iets met de tekst moet doen dat iemand in het echte leven zelden met diezelfde tekst zou doen, bijvoorbeeld vragen beantwoorden die de leerling zelf niet bij die tekst zou stellen, de tekst herschrijven voor een ander publiek, of een samenvatting schrijven van twee authentieke bronnen.



De taken die onder categorie 2 en 3 vallen, noemen Ellis (2018) en Long (2015) *pedagogische taken*: het zijn taken die in principe in de klas uitgevoerd en die de aanloop of opstap kunnen vormen naar het uitvoeren van situationeel authentieke taken. Uiteraard daalt het authentiek karakter van pedagogische taken naarmate de afstand vergroot tussen wat de leerlingen in de klas met teksten (type 3) of met taal (type 2) doen en wat mensen ermee in het echte leven doen.

Het belang van authentieke taaltaken

Om een taal correct, vlot en doelgericht te gebruiken in communicatieve situaties, en daarbij rekening te houden met de context en de gesprekspartners, is veel oefening nodig. Vandaar dat wordt benadrukt dat leerlingen op school veelvuldig kansen moeten krijgen om authentieke taaltaken uit te voeren.

Een recente reviewstudie van Vanbuel, Van den Branden & Boderé (2017) naar het internationaal onderzoek rond effectieve taalstimulering geeft aan dat leerlingen sterk gebaat zijn bij onderwijs waarbij het uitvoeren van betekenisvolle, motiverende en uitdagende taaltaken centraal staat. Dat is niet alleen zo omdat oefening kunst baart, maar ook omdat betekenisvolle, authentieke taaltaken kinderen kunnen motiveren om er mentale energie in te investeren. Voor een tekst die daadwerkelijk wordt verstuurd naar een echte lezer, zullen veel leerlingen meer moeite doen om hem zorgvuldig af te werken. Als kinderen van een voorgelezen verhaal echt de afloop willen weten (een mooi voorbeeld van een authentieke luistertaak), dan zullen ze met meer aandacht luisteren.

Een focus op taalelementen (zoals woordenschat, strategieën of grammaticaregels) heeft een positief effect op taalverwerving, maar dat is vooral het geval als die focus goed geïntegreerd wordt in de uitvoering van betekenisvolle taaltaken (Ellis & Shintani, 2014; Long, 2015). Als de focus op woorden, regels of strategieën los staat van de uitvoering van taaltaken, dan dreigt het gevaar dat de leerlingen wel expliciete kennis ontwikkelen, maar niet in staat zijn om die spontaan in de praktijk te brengen tijdens het uitvoeren van authentieke taaltaken.

Dat geldt ook voor beginnende taalleerders. Het is dus niet zo dat beginnende taalleerders (bijvoorbeeld kleuters of anderstalige nieuwkomers) eerst kennis over taalelementen moeten verwerven alvorens ze een taaltaak kunnen uitvoeren. Jonge kinderen blijken immers nog niet de cognitieve rijping te bezitten om op basis van expliciete instructie over taal de vaardigheid op te bouwen om taal te gebruiken (Dixon e.a., 2010). Het is wel zo dat de taaltaken die zij uitvoeren, en waaruit zij leren, eenvoudiger van aard zijn en sterk zijn ingebed in een concrete actiecontext: een niet-Nederlandstalige kleuter leert bijvoorbeeld Nederlandstalige instructies begrijpen voor het uitvoeren van fysieke handelingen (een authentieke taaltaak) door in verschillende concrete contexten van de leerkracht zulk een instructie te krijgen (“neem maar wat klei..., ja zo, en rol nu maar een balletje, kijk zo...”), terwijl zij haar taalaanbod ondersteunt met gebaren, voorwerpen en bewegingen.

Uitdagingen voor de toekomst

Het voorbeeld van het kleiballetje brengt ons naadloos bij een van de grootste uitdagingen voor het taalonderwijs: hoe bouw je de moeilijkheidsgraad van authentieke taaltaken doorheen een leergang op? Bijvoorbeeld, op welke tekst- en taakkenmerken verschillen taken voor het eerste jaar van het voortgezet onderwijs van die voor het tweede jaar? En hoe verschillen taaltaken voor een beroepsgerichte context in het mbo van taken voor een meer wetenschappelijke context in het vwo?

Een andere uitdaging voor leerkrachten is hoe ze best inspelen op de verschillen tussen leerlingen van dezelfde klas: hoe kan je leerlingen het best gedifferentieerd ondersteunen terwijl ze een (authentieke) taalkaak) proberen uit te voeren? De reviewstudie van Vanbuel, Van den Branden & Boderé (2017) onderzoek geeft aanwijzingen dat bij het uitvoeren van taaltaken leerkrachten in de beginfase best veel steigers ('scaffolds') inbouwen en het in het begin zelfs nuttig kan zijn dat ze de uitvoering van de taalkaak voordoen. Gaandeweg bouwen ze hun ondersteuning en begeleiding af, opdat de leerling steeds meer zelfstandig de taak leert uitvoeren. Er dient echter nog heel wat onderzoek te gebeuren naar de manier waarop dat het best kan gebeuren, en naar welke steigers in welke fase van de taalontwikkeling het meest aangewezen zijn.

pagebreakavoidchecked="true";

Graag als volgt naar deze bijdrage verwijzen: Van den Branden, K. . (2020). *Het belang van authentieke taaltaken. Didactiek Nederlands - Handboek*. Geraadpleegd [datum] via [<https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/11/het-belang-van-authentieke-taaltaken/>]

Referenties

Dixon, Q., Zhao, J. , Shin, J., Shuang, W., Jung-Hsuan, S., Burgess-Brigham, R., Unal Gezer, M., Snow, C. (2012). What we know about second language acquisition. A synthesis from four perspectives. *Review of Educational Research*, 82, 5-60.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R., & Shintani, N. (2013). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. New York: Routledge.

Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language learning*. Sussex: Wiley-Blackwell.

Van den Branden, K. (Ed.)(2006). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vanbuel, M., Boderé, A., & Van den Branden, K. (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Leuven: Steunpunt OnderwijsOnderzoek. [Link](#).

Auteurs:



Kris Van den Branden

+ posts

Kris Van den Branden is hoogleraar taalkunde en lerarenopleider aan de Katholieke Universiteit Leuven (België). Aan dezelfde faculteit is hij academisch promotor van het Centrum voor Taal en Onderwijs.

Delen:



Gerelateerd:

- Begrijpend lezen, Instructieprincipe 1: Bevorder de leesmotivatie
- Schrijven: Een instructiemodel voor nieuwe leerstof
- Lezersonderzoek (deel 2): methoden
- Observerend leren