

Begrijp wie kan! Over onbegripsproblemen bij leerlingen en hoe ermee omgaan...¹

1. Drie vormen van onbegrip

'Er zijn geen problemen, er zijn mensen'. Zo luidde de spreuk die mijn vader thuis in de inkomhal had hangen. Als kind heb ik het heel lang lastig gehad om aan die spreuk een touw vast te knopen. Aanvankelijk dacht ik dat er een 'want' na de komma was vergeten, in de aard van: 'er is geen gevaar, (want) de politie-man waakt'. Pas later begreep ik dat de spreuk ergens anders naartoe wou: problemen ontstaan niet zomaar, ze worden door mensen gecreëerd, en kunnen, mits aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan, ook door mensen opgelost worden.

In het onderwijs is het net zo. Er zijn geen problemen in het onderwijs, er zijn leerkrachten en leerlingen. Problemen ontstaan wanneer de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen spaak loopt. Dat kan uiteraard op allerlei manieren gebeuren: de leerling kan interesse verliezen in wat de leerkracht hem te vertellen heeft, kan niet in staat blijken het antwoord te geven dat de leerkracht van hem verwacht, of kan het taalaanbod dat de leerkracht hem mondeling of schriftelijk voorschotelt onvoldoende begrijpen.

Over die laatste mogelijkheid, m.n. problemen van onbegrip bij leerlingen, wil ik het in dit artikel hebben. Ik wil daarbij meteen een onderscheid maken tussen drie soorten onbegripsproblemen:

- a. *onbegripsproblemen die a priori worden voorkomen*: leerkrachten spreken niet tot hun leerlingen zoals ze tot collega's of tot andere volwassenen spreken. Ze trachten hun taalgebruik qua moeilijkheidsgraad aan het taalvaardigheidsniveau van hun leerlingen aan te passen: zo zullen ze o.a. hun woordenschat vereenvoudigen, zich uitdrukken in syntactisch simpelere zinnen en een groter aantal herhalingen gebruiken (Chaudron, 1988). In dezelfde geest passen materiaalontwikkelaars de teksten die ze opnemen in hun syllabus aan hun doelgroep aan; vaak gebruiken zij hiervoor zelfs bepaalde geïnstitutionaliseerde maten: AVI-leesniveau's, dekkingspercentages etc. Leerkracht en materiaalontwikkelaar hebben met dit soort van a priori taalaanpassingen eenzelfde doel voor ogen: bepaalde problemen van onbegrip bij hun doelpubliek voorkomen.
- b. *onbegripsproblemen die met succes worden behandeld*: hieronder vallen alle onbegripsproblemen van leerlingen die in de klas aan de oppervlakte komen en worden opgelost, ofwel door een andere leerling, of door de leerkracht. Het aan de oppervlakte komen van onbegripsproblemen kan volgens verscheidene scenario's verlopen: zo kan een leerling spontaan aangeven dat hij een bepaald

woord niet begrijpt, of kan de leerkracht de leerlingen expliciet de instructie geven om, bv. na het in stilte doorlezen van een tekst, de woorden of zinnen te signaleren die moeilijkheden opleveren. De behandeling van de onbegripsproblemen kan er o.a. in bestaan dat de leerkracht een parafrase geeft van het moeilijke taalaanbod, of dat hij de leerlingen uitnodigt om dat zelf te doen. In de recente literatuur wordt het signaleren en behandelen van onbegripsproblemen aangeduid met de term 'betekenisonderhandeling' (Long, 1983; Varonis and Gass, 1985; Van den Branden, 1992; Deen, 1995).

- c. *onopgeloste onbegripsproblemen*: hieronder vallen alle onbegripsproblemen die ondanks de twee vorige ingrepen, voorkomen en behandelen, bij leerlingen blijven bestaan. Zo worden bepaalde onbegripsproblemen waarmee sommige (of in het slechtste geval: alle) leerlingen worstelen niet gesignaleerd, ofwel werkt de behandeling van een bepaald onbegripsprobleem maar effectief voor een deel van de leerlingen en blijven de anderen in het donker tasten over de betekenis van het behandelde taalelement. Betekenisonderhandeling verwijst dus steeds naar een proces, eerder dan naar een gegarandeerd eindproduct: het feit dat een begripsprobleem op een of andere manier wordt behandeld in de klas hoeft niet noodzakelijkerwijs te betekenen dat het probleem ook daadwerkelijk voor alle leerlingen opgelost wordt.

Hieruit volgt dat voor iedere afzonderlijke leerling tijdens iedere afzonderlijke les het gehalte aan onopgelost onbegrip verschillend is. Voor sommige leerlingen, en tijdens sommige lessen, kan dit gehalte zo miniem zijn dat het niet storend werkt. Zo zal een leerling om tot een globaal begrip van een tekst te komen niet elk afzonderlijk woord perfect dienen te begrijpen. Problemen ontstaan echter wel op het moment dat het gehalte aan onopgelost onbegrip zo groot wordt dat de leerling niet langer in staat is om de schoolse taken die hem worden opgelegd naar behoren uit te voeren.

Het gehalte aan onopgelost onbegrip dat leeft bij een bepaalde leerling is uiteraard ook niet constant in de tijd. Wie met onbegripsproblemen wordt geconfronteerd, zal in de regel eerst zelf proberen om eruit te geraken, gebruik makend van een aantal informatiebronnen die hij ter beschikking heeft: de talige context waarin het moeilijke taalaanbod opduikt, de eigen kennis van de wereld, de eventuele kennis die de leerder van andere talen heeft opgebouwd. Schieten die bronnen tekort, dan kan de leerling in kwestie nog altijd een beroep doen op een gesprekspartner, hetzij een andere leerling of de leerkracht, en met deze een proces van betekenisonderhandeling opzetten.

Uit de literatuur rond klasinteractie (bv. van der Aalsvoort en van der Leeuw, 1992; Geudens en Rijmenans, 1992) en uit de klasobservaties die ikzelf verrichtte (cf. Van den Branden, 1995) blijkt echter dat leerlingen zich in een klascontext behoorlijk geremd voelen om hun onbegripsproblemen aan een ander te signaleren. Drie belangrijke redenen hiervoor zijn:

- a. *gebrek aan motivatie*: als leerlingen niet geïnteresseerd zijn in wat de leerkracht hen wil vertellen of in de tekst die ze kregen voorgeschoteld, zullen zij makkelijker geneigd zijn om zich bij hun onbegripsproblemen neer te leggen. Het kunnen begrijpen van taalaanbod heeft immers zeer veel te maken met het willen begrijpen ervan.
- b. *het 'publiekseffect'*: wie als leerling zijn onbegrip signaleert doet dat meestal niet alleen voor de leerkracht, maar voor alle leerlingen. Vele leerlingen deinzen terug om voor de grote groep toe te geven dat ze iets niet begrepen hebben. Zij zullen er de voorkeur aan geven om hun onbegrip te verzwijgen of, sterker nog, in bepaalde gevallen begrip te veinzen.
- c. *het onderwijsklimaat*: in wat men het traditionele onderwijs pleegt te noemen, kunnen leerlingen enkel met mekaar in interactie treden als de leerkracht dit soort interactie officieel heeft 'ingesteld' (bv. door groepswork te organiseren). Leerling-leerling-interactie neemt in de meeste klassen echter maar een beperkt gedeelte van de lestijd in. De belangrijkste gesprekspartner van leerlingen is dan ook de leerkracht. Met betrekking tot leerkracht-leerling-interactie geldt echter maar al te vaak dat de voornaamste taak van leerlingen bestaat in het geven van correcte antwoorden eerder dan in het stellen van lastige vragen. Al te vaak worden vragen ter verduidelijking van een leerling door de leerkracht aanzien als een verstoring van een vlot lopend onderwijsproces, en als een factor die de tijdsdruk, waaronder dat onderwijsproces dient te verlopen, verhoogt².

Om het gebrek aan spontane onbegripssignalen vanwege leerlingen te compenseren, produceren leerkrachten zeer regelmatig 'begripscontroles'. Vragen als 'begrijpt iedereen dat?' of 'Danny, wat is een anti-gifcentrum?' hebben de primaire bedoeling om onopgelost onbegrip op het spoor te komen. Het probleem is echter dat leerlingen zich om dezelfde redenen als boven aangegeven geremd voelen om op dit soort begripscontroles in te gaan. Het uitblijven van onbegripssignalen mag daarom niet zonder meer vereenzelvigd worden met een impliciet signaal van begrip. Nochtans zijn vele leerkrachten in meer of mindere mate geneigd om in de dagelijkse klaspraktijk deze denkfout te begaan. Hajer en Meestringa (1995:202) bieden in dit verband het volgende voorbeeld:

Docent: (...) Goed, je ziet dus dat... de hogere planten zijn dus onderverdeeld in 2 groepen: sporeplanten en zaadplanten. Je ziet in dat overzicht welke kenmerken bij welke soort horen. Dus, uhm, dat bijvoorbeeld de sporeplanten geen bloemen en zaden hebben, maar sporen hebben, uhm, ja, sporen vormen dus. Snapt iedereen dat?

Leerlingen: [Geen reactie]

Docent: Goed, dan nu naar vraag 1. Tot welke groep behoren dan nu de paardestaarten?

De behandeling van de onbegripsproblemen die toch aan de oppervlakte komen is meestal zeer kort, en wordt vaak door de leerkracht gemonopoliseerd. Opnieuw omwille van o.a. tijdsdruk wordt een signaal van onbegrip vanwege een leerling zelden aangewend om leerlingen met mekaar te laten onderhandelen over wat een bepaalde uitdrukking of een bepaald woord zou kunnen betekenen; in het merendeel van de onderhandelingen gaat de leerkracht ervan uit dat één parafrase volstaat om ieders onbegripsprobleem uit de wereld te helpen.

In het licht van al deze vaststellingen lijkt het me niet overdreven te stellen dat het totale gehalte aan onopgelost onbegrip dat tijdens de gemiddelde les in een klas aanwezig is niet mag onderschat worden, en vaak groter is dan de leerkracht zelf vermoedt. Vanuit deze vaststelling wordt in de recente literatuur rond (tweede)taalonderwijs (cf. Long, 1987; Crookes and Gass, 1994; Von-werkgroep NT2, 1996) dan ook gepleit voor werkvormen die leerders sterk aanzetten om hun onbegrip te signaleren en ze, samen met hun gesprekspartner, te behandelen in een routine van betekenisonderhandeling. Daarbij worden de leerders geconfronteerd met taken die hen zeer sterk motiveren en waarbij het begrip van moeilijk taalaanbod essentieel is voor het naar behoren uitvoeren van die taken. Per definitie bevatten deze taken een kloof tussen de taalvaardigheid die de leerlingen reeds bezitten en de taalvaardigheid die de uitvoering van de taak vereist. Vaak worden leerders gevraagd om samen die kloof te overbruggen; daartoe wordt de informatie zo verdeeld tussen de verschillende partners dat ieder de uitleg van de ander nodig heeft. Een alternatief is dat de onbegripsmoeilijkheden die de motiverende taak opwerpt klassikaal - dus met hulp van de leerkracht - worden opgelost.

Men kan ook bij deze aanpak spontaan een aantal vragen opwerpen. Bijvoorbeeld, is betekenisonderhandeling in een klas überhaupt wel de meest geschikte manier om onopgelost onbegrip op te sporen en op te vangen? Kan het motivatie-effect van een taak wel opwegen tegen het publiekseffect in klassikale momenten? Brengen klassikale betekenisonderhandelingen niet per definitie met zich mee dat sommige leerders met hun individuele problemen of met hun individuele inbreng onvoldoende aan bod komen? Kunnen, wat groepswerk betreft, leerders mekaars onbegripsproblemen wel echt oplossen? Zijn jonge leerlingen al in staat om efficiënt over betekenis te onderhandelen? Of doet men er beter aan om in het onderwijs de nodige voorwaarden te scheppen die leerlingen in staat stellen om hun onbegripsproblemen zelf op te lossen, bv. door onderwijs in leesstrategieën te organiseren³, of door leerders teksten te doen lezen waarin de context die rond moeilijk taalaanbod is opgebouwd een maximale steun bij het interpretatieproces biedt? In wat volgt vat ik een experimenteel onderzoek samen dat op een aantal van deze vragen een antwoord trachtte te formuleren.

2. Onderzoeksopzet⁴

De drie fundamentele onderzoeksvragen die aan de basis lagen van dit onderzoek waren:

- a. Komen jonge taalleerders tot een beter begrip van taalaanbod als gevolg van betekenisonderhandeling?
- b. In hoeverre wordt het effect van betekenisonderhandeling op begrip van taalaanbod bepaald door de gesprekspartner? Meer bepaald: levert betekenisonderhandeling tussen jonge taalleerders meer op dan betekenisonderhandeling tussen een jonge taalleerder en een volwassene (c.q. een leerkracht)?
- c. Welke andere variabelen naast de variabele 'gesprekspartner' beïnvloeden in een onderwijscontext het effect van betekenisonderhandeling op het begrip van taalaanbod?

Aan het onderzoek namen 157 leerlingen van het vijfde leerjaar basisonderwijs (groep zeven) deel. De leerlingen zaten verspreid over 8 klassen in scholen van het Antwerps Stedelijk Onderwijs. Iets meer dan 60% van de leerlingen waren autochtoon, de andere 40% waren allochtoon. De klassen waren zo geselecteerd dat ze in grote mate vergelijkbaar waren wat betreft de verhouding autochtonen-allochtonen, en de taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen. Die taalvaardigheid werd, voorafgaand aan het experiment, vastgesteld aan de hand van een editing-test⁵. Leerlingen die extreem laag scoorden op deze test werden niet betrokken in het experiment: het ging hier voornamelijk om anderstalige nieuwkomers.

In het eigenlijke experiment werden de leerlingen geconfronteerd met een detectiveverhaal dat de onderzoeker voor deze gelegenheid schreef. Er werd geopteerd voor een detectiveverhaal omdat uit gesprekken met de betrokken leerkrachten voor het eigenlijke experiment was gebleken dat dit genre direct aansloot bij de interessesfeer en de leesgewoonten van elfjarigen. Zodoende kon worden verondersteld dat de leerlingen gemotiveerd zouden zijn om het verhaal te lezen en te willen begrijpen.

Het verhaal bestond uit twaalf korte hoofdstukken. Het gegeven is zeer eenvoudig: Harry Speurneus, een dikke detective, krijgt te horen dat er in het Stormkasteel een schat ligt verborgen en besluit op onderzoek uit te gaan. Elk hoofdstuk beschrijft Harry's wedervaren in een van de kamers van het kasteel. Telkens wordt Harry geconfronteerd met vijf keuzemogelijkheden, maar slechts één mogelijkheid houdt hem op het goede spoor naar de schat; met de andere mogelijkheden is steeds een of andere vorm van (levens)gevaar gemoeid. Op het einde van elk hoofdstuk vraagt Harry zich stevast af welke keuze hij het best zou maken. Het is precies deze vraag die het onderwerp vormt van een begripstest waarmee de leerlingen na het doorlezen van ieder hoofdstuk worden geconfronteerd.

De begripstest nam de vorm aan van een meerkeuzevraag met vijf keuzemogelijkheden. Iedere keuzemogelijkheid voor de leerling kwam overeen met een keuzemogelijkheid voor Harry, waarover in het desbetreffende hoofdstuk de nodige informatie was gegeven. Om de test op te lossen was begrip van het hoofdstuk dan ook onontbeerlijk. In totaal waren er 12 begripstesten, en dus twaalf punten te verdienen. Een voorbeeld van een hoofdstuk en de bijbehorende begripstest is bijgevoegd in appendix A.

De twaalf hoofdstukken van het verhaal werden verder ingedeeld in vier secties van drie hoofdstukken; aan elke sectie werd een leesconditie verbonden. Met andere woorden, de leerlingen lazen drie hoofdstukken en losten drie begripstesten op in één bepaalde leesconditie, vervolgens drie hoofdstukken in een andere leesconditie etc. De moeilijkheidsgraad van de vier secties van het verhaal was, zo had een pilootexperiment uitgewezen, zeer vergelijkbaar. De volgorde waarin de verschillende leerlingen de verschillende condities afwerkten was verschillend, teneinde een volgorde-effect te vermijden. De vier leescondities waren de volgende:

1. *Nulconditie*: de leerlingen lezen één hoofdstuk individueel en in stilte. Wanneer zij het hele hoofdstuk hebben gelezen, krijgen zij de begripstest overhandigd en lossen die individueel op. Na het overhandigen van de test aan de onderzoeker, krijgen zij het volgende hoofdstuk in deze conditie.

2. *Vereenvoudigd taalaanbod*: analoog aan de nulconditie, alleen krijgen de leerlingen ditmaal een vereenvoudigde versie van de hoofdstukken aangeboden. De vereenvoudigingen, die door de onderzoeker op voorhand waren aangebracht, waren lexico-grammaticaal van aard. Een aantal moeilijke woorden werden vervangen door meer gangbare synoniemen zodat het dekkingpercentage van de tekst uitsteeg boven 95%⁶; het aantal lange en ondergeschikte zinnen werd teruggeschroefd, zodat o.a. het AVI-niveau daalde van 9+ naar 8; anaphorische verwijzingen werden in proportie minder vaak door middel van een voornaamwoord gerealiseerd, en vaker door middel van een letterlijke herhaling van de referent. De vereenvoudigingen hadden globaal gezien tot doel onbegripsproblemen te voorkomen, en tegelijkertijd leerders, die toch met dergelijke problemen werden geconfronteerd, meer contextuele ondersteuning te bieden bij het eigenhandig oplossen ervan.

3. *Betekenisonderhandeling met de rest van de klas*: de leerlingen lezen de originele, niet-vereenvoudigde versie van de hoofdstukken, maar krijgen de kans om, alvorens de begripstest op te lossen, samen met alle andere leerlingen en de leerkracht te onderhandelen over de betekenis van de woorden en zinssneden die ze niet begrijpen. Om de variabele leerkracht in deze conditie onder controle te houden, vervulde de onderzoeker deze rol in de acht klassen. De onderzoeker deed dat op een allerm minst dominerende manier: zijn taak bestond er enkel in de leerlingen aan te zetten om hun onbegripsproblemen te signaleren, en deze gezamenlijk, met de hulp van hun klasgenoten, op te lossen. Op het moment dat

de leerlingen een woord of uitdrukking verkeerd verklaarden, greep de onderzoeker in door hen terug op het goede spoor te zetten; telkens wanneer de leerlingen moeilijk taalaanbod correct verklaarden, bevestigde de leerkracht deze verklaring. Na het afsluiten van deze collectieve onderhandelingsronde losten de leerlingen de begripstest verbonden aan het desbetreffende hoofdstuk individueel op.

4. *Betekenisonderhandeling met één andere leerling*: vergelijkbaar met de collectieve onderhandelingsconditie, maar ditmaal mogen de leerlingen, alvorens de begripstest op te lossen, slechts met één andere leerling (hun partner, die naast hen zat) onderhandelen over de betekenis van onbegrijpelijk taalaanbod. Voor het experiment begon was er voor gezorgd dat iedere leerling kon samenwerken met een leerling met wie hij goed bevriend was, om op die manier elk gevoel van schroom of andere factoren die het signaleren van onbegrip aan een ander kunnen belemmeren, te reduceren. Op het moment dat de twee partners oordeelden dat hun onderhandelingsronde kon worden afgesloten, kregen zij de begripstest overhandig en losten deze individueel op.

Om een garantie in te bouwen dat de originele tekst van het verhaal wel degelijk voor onbegripsproblemen zou zorgen, werd een pilootexperiment opgezet. Een groep van 40 leerlingen die niet aan het eigenlijke experiment deelnam, maar die vergelijkbare scores op de editing-test liet optekenen als de leerlingen in het experiment, loste alle begripstesten van het Harry-verhaal op in de nulconditie. Hun gemiddelde score op deze test was 4.5 op 12: dit is meer dan door toeval kan worden voorspeld, maar in onderwijstermen duidelijk onvoldoende, wat aangeeft dat de tekst voor de leerlingen wel degelijk voor behoorlijk wat onbegrip zorgde.

3. De onderzoeksresultaten

Een eerste opvallende vaststelling was dat de leerlingen het verhaal en de daaraan verbonden begripstesten met zeer veel enthousiasme afwerkten. De gedrevenheid waarmee ze de hoofdstukken lazen en de opdrachten trachtten op te lossen, en vooral hun reacties op het verhaal na het eigenlijke experiment, waren duidelijke aanwijzingen dat de taak waarmee ze waren geconfronteerd als zeer motiverend kan bestempeld worden.

Tabel 1: Gemiddelde begripsscores en standaarddeviaties in de respectieve condities (maximum score=3; N=157)

	nulconditie	vereenvoudigd	klassikaal	leerling-leerling
gemiddelde	0.93	1.30	2.39	1.55
standaarddeviatie	0.75	0.92	0.63	0.75

Zoals blijkt uit tabel 1 vertoonden de resultaten in de verschillende leescondities een vrij consistent beeld, ongeacht de volgorde waarin de leerlingen de condities afwerkten. In de nulconditie werden vrij povere begripsscores opgetekend; voor de conditie waarin de leerlingen met een vereenvoudigde versie van de tekst werden geconfronteerd, lagen de scores iets hoger, maar toch nog lager dan in de twee onderhandelingscondities. Wat die laatste twee betreft, scoorde de klassikale onderhandeling beter dan de leerling-leerling conditie.

Uit een variantie-analyse met herhaalde metingen bleek dat de variabele 'leesconditie' een significant effect had op de begripsscores van de leerlingen ($p < .01$). Verdere post-hoc analyses toonden het volgende aan:

- de scores in de vereenvoudigde versie en in de twee onderhandelings-condities waren significant hoger dan die in de nulconditie ($p < .01$);
- het verschil tussen de scores in de leerling-leerling-conditie en de vereenvoudigde versie was net niet significant ($p < .05^7$);
- de scores in de klassikale conditie waren significant beter dan de scores in elk van de drie andere condities ($p < .01$).

De vraag kan gesteld worden of deze algemene resultaten voor alle leerlingen opgingen. Met andere woorden, hadden bepaalde condities dezelfde effecten voor zowel laag-taalvaardige als hoog-taalvaardige leerlingen, en voor autochtone en allochtone leerlingen?

Om het effect van taalvaardigheid vast te stellen, werd de bovenstaande variantie-analyse uitgevoerd met de score op de editing-test als onafhankelijke variabele. Daartoe werden de scores op de editing-test in vier niveaus van taalvaardigheid hercodeerd: niveau A (de hoogst-taalvaardigen), niveau B (relatief hoog-taalvaardigen), niveau C (relatief laag-taalvaardigen) en niveau D (de laagst-taalvaardigen). Tabel 2 geeft de scores van de verschillende niveaus op de vier condities aan.

Tabel 2: Gemiddelde begripsscores (gem) en standaarddeviaties (SD) van de vier taalvaardigheidsniveaus in de vier condities

	niveau D (N=26)		niveau C (N=40)		niveau B (N=69)		niveau A (N=22)	
	gem	SD	gem	SD	gem	SD	gem	SD
nulconditie	0.65	0.74	0.67	0.53	0.97	0.74	1.59	0.73
vereenv.	0.77	0.67	0.92	0.81	1.58	0.86	1.71	0.89
II-II	1.35	0.80	1.32	0.83	1.68	1.68	1.82	0.65
klassikaal	2.11	0.59	2.15	0.62	2.53	2.53	2.68	0.59

De variantie-analyse gaf aan dat de interactie tussen niveau van taalvaardigheid en leesconditie het significantieniveau benaderde. A priori geplande post hoc analyses

toonden aan dat de vereenvoudigde conditie wel degelijk significant verschillende effecten had voor de respectieve taalvaardigheidsniveaus, maar dat deze verschillen werden uitgevlakt door het feit dat in de onderhandelingscondities de begripsscores van de vier taalvaardigheidsniveaus naar elkaar toe groeiden.

Meer bepaald bleken van de vereenvoudigde conditie enkel de leerlingen van het op één na hoogste taalvaardigheidsniveau (niveau B) significant te profiteren: zij lieten begripsscores optekenen die significant hoger lagen dan hun scores in de nulconditie ($p<.01$). Dat de meest taalvaardige leerlingen van niveau A niet echt konden profiteren van de aangebrachte aanpassingen suggereert dat de vereenvoudigde conditie een plafondeffect kende. Voor de C- en D-leerlingen bleken de aangebrachte vereenvoudigingen evenmin te werken: zij haalden, net als in de nulconditie, minder dan één juist antwoord op drie.

Daarentegen scoorden in de twee onderhandelingscondities de leerlingen van alle taalvaardigheidsniveaus significant beter dan in de nulconditie. In de leerling-leerling conditie scoorden uiteraard niet alle paren even goed. Opvallend was wel dat zowel hoog-taalvaardige leerlingen (niveaus A en B) als laag-taalvaardige leerlingen (niveaus C en D) het best scoorden in heterogene paren, i.e. paren waarin een leerling van niveau A of B samenwerkte met een leerling van het niveau C of D. Laag-taalvaardige leerlingen scoorden zelfs significant beter wanneer zij samenwerkten met een hoogtaalvaardige leerling dan wanneer zij werden gekoppeld aan een andere laag-taalvaardige leerling (t-test, $p<.01$). Bij hoogtaalvaardige leerlingen was eenzelfde tendens merkbaar: zij scoorden gemiddeld hogere begripsscores indien hun partner tot niveau C of D behoorde dan wanneer hij tot A of B behoorde. Dit verschil was echter net niet significant.

Ondanks het positieve effect van de leerling-leerling-onderhandeling lagen de scores in deze conditie voor de vier taalvaardigheidsniveaus toch nog significant lager dan in de klassikale conditie ($p<.01$). Binnen deze laatste conditie lieten alle taalvaardigheidsniveaus gemiddeld meer dan 2/3 correcte antwoorden optekenen. De verschillen tussen de gemiddelde scores van de laagst-taalvaardige leerlingen en die van de hoogst-taalvaardige leerlingen is in deze conditie het kleinst; deze verschillen zijn het grootst in de vereenvoudigde conditie.

Tabel 3: Gemiddelde begripsscores (gem) en standaarddeviaties (SD) van autochtonen en allochtonen in de vier condities.

	autochtoon (N=96)		allochtoon (N=61)	
	gem	SD	gem	SD
nulconditie	1.13	0.78	0.61	0.58
vereenvoudigd	1.57	0.91	0.88	0.75
II-II	1.70	0.76	1.33	0.70
klassikaal	2.49	0.61	2.23	0.62

Zoals blijkt uit tabel 3, zijn dezelfde trends merkbaar wanneer autochtone leerlingen met allochtone leerlingen worden vergeleken. De interactie tussen leesconditie en etnische achtergrond (allochtonen vs. autochtonen) bleek significant te zijn ($p < .05$). Post hoc analyses toonden aan dat deze significante interactie te wijten was aan het feit dat de allochtonen niet significant profiteerden van de vereenvoudigde conditie, in tegenstelling tot de autochtonen. De enige allochtonen die aanzienlijke winsten boekten in de vereenvoudigde conditie waren zij die tot het op één na hoogste taalvaardigheidsniveau behoorden (niveau B). Ook binnen de autochtone groep was deze trend duidelijk merkbaar.

Het effect van de twee onderhandelingscondities was ook hier veel eenduidiger: zowel allochtonen als autochtonen scoorden significant hogere begripsscores in de leerling-leerling-conditie en de klassikale conditie dan in de nulconditie. Het verschil tussen allochtonen en autochtonen was het grootst in de vereenvoudigde conditie, en het kleinst in de klassikale conditie. Al deze resultaten wijzen er duidelijk op dat niet zozeer de variabele 'etnische achtergrond', dan wel het niveau van taalvaardigheid het relatief effect van de vier condities beïnvloedde.

4. Discussie

Dat het effect van de onderhandelingscondities groter en eenduidiger was dan dat van de vereenvoudigde conditie bevestigt eerdere onderzoeksstudies die met betrekking tot betekenisonderhandeling zijn verricht (Loschky, 1994; Pica, 1991; Pica et al., 1987; Ellis et al., 1994⁸). Het aanbrengen van a priori vereenvoudigingen had in het bovenbeschreven experiment beperkte en selectieve effecten. Verdere vereenvoudigingen hadden in feite voor alle leerlingen moeten worden aangebracht, op het gevaar af om op die manier voor de betere leerlingen een te eenvoudige en dus weinig uitdagende tekst te creëren; bovendien zouden op deze manier voor alle leerlingen de mogelijkheden tot taalleren worden beperkt omdat het gehalte aan nieuw, onbegrijpelijk taalaanbod met iedere verdere vereenvoudiging kleiner dreigt te worden.

Men kan zich bij dit alles de vraag stellen of er zoiets bestaat als een 'optimaal gehalte' aan tekstaanpassingen, en dus zoiets als de 'optimale tekst'. Die zou er dan in bestaan dat een voldoende groot gehalte aan nieuw taalaanbod in de tekst aanwezig blijft, maar dat de context die rond dat nieuwe taalaanbod is gegeven *alle* leerders in staat stelt om dat nieuwe taalaanbod te begrijpen en te verwerken. Het probleem is echter dat de idee van een ideaal taalaanbod dat voor alle leerders zowel interessant als leerrijk is stoelt op een ander droombeeld: nl. dat van het 'ideale doelpubliek'. Bij dit ideaal doelpubliek moeten we ons dan een isomorfe massa van robot-taalleerders voorstellen die in een identiek tempo een identieke weg volgen, en die dus op elk punt van hun taalverwerving perfect vergelijkbaar zijn. De realiteit is echter dat, morfeemstudies en natuurlijke verwervingsvolgordes ten spijt, iedere taalleerder zijn eigen grillig en onvoorspelbaar tempo volgt bij het verwerven van een taal, dat iedere taalleerder op zijn

eigengereide manier reageert op het taalaanbod dat hem bereikt, en er zijn hoogst individueel bestand aan taalkennis, kennis van de wereld en van andere talen tegenover plaatst; het effect van taalaanbod op individuele leerders, of dat nu een positief effect is naar taalverwerving toe of een negatief effect in de vorm van onbegrip, valt dan ook zeer moeilijk a priori te voorspellen.

In de beide onderhandelingscondities daarentegen werd een vorm van interactie opgezet waarbij precies de individuele onbegripsproblemen van de leerlingen aan de oppervlakte konden komen en konden worden opgelost. Onbegripsproblemen werden in deze condities niet voorspeld, noch en masse toegeschreven aan een gehomogeniseerde doelgroep; zij werden losgeweekt en behandeld op basis van de eigen onbegripssignalen van individuele leerlingen, zodat het taalaanbod op hun specifieke maat kon worden gesneden. Ellis et al. (1994:475) vatten dit als volgt samen:

'... it is simply difficult to predict what adjustments are needed in vacuo. The whole point of interactionally adjusted input is that it occurs in context when learners signal their comprehension difficulty. It responds to problems rather than predicts them'.

De resultaten in de leerling-leerling-conditie waren eigenlijk onverwacht goed: uit de reeks observaties die ik in het kader van hetzelfde onderzoek (cf. Van den Branden, 1995) in de betrokken klassen uitvoerde, was immers gebleken dat de leerlingen zeer weinig de kans kregen om te werken in paren of groepen. Voor sommige leerlingen was het wellicht niet zo vanzelfsprekend dat zij voor cruciale informatie aangewezen waren op een andere leerling in plaats van op de leerkracht.

Dat heterogene groepen in deze conditie beter scoorden dan homogene groepen is veelbetekenend. Wat betreft de laag-taalvaardige leerlingen klinkt het vrij logisch, omdat kan verwacht worden dat hoog-taalvaardige leerlingen beter in staat zijn om de onbegripsproblemen van een laag-taalvaardige leerling op te lossen dan een andere laag-taalvaardige leerling. De hoog-taalvaardige leerling vond er echter ook baat bij om samen te werken met een leerling van een ander (lees: lager) taalvaardigheidsniveau. De energie die hoog-taalvaardigen (moeten) steken in het begrijpelijk maken van taalaanbod dat het petje van hun partner ver te boven gaat heeft blijkbaar een positieve invloed op hun eigen begrip van datzelfde taalaanbod: het verklaren van de betekenis van moeilijke woorden kan met andere woorden voor de verklaarder een lonende manier zijn om die betekenis voor zichzelf duidelijker af te bakenen. Tegelijkertijd is het mogelijk dat de hoog-taalvaardige leerling, nog meer dan in een individuele conditie, gemotiveerd was om het taalaanbod te begrijpen, precies omdat er een minder-taalvaardige partner was die op hem rekende. Wat de resultaten van de leerling-leerling-conditie schijnen te suggereren, is dat heterogeniteit niet zozeer een handicap, maar een troef is als het op het verwerken van moeilijk taalaanbod aankomt. In een concrete klassituatie komt het er echter op aan om die heterogeniteit gepast

uit te buiten, eerder dan ze weg te moffelen door bijvoorbeeld uitsluitend te werken met homogene groepen.

Dat de klassikale conditie beter werkte dan eender welke andere conditie kan ten dele verklaard worden door de moeilijkheidsgraad van de tekst: de hulp van slechts één andere leerling, of van vereenvoudigingen die vooraf waren aangebracht volstonden voor vele leerlingen niet om de belangrijkste onbegripsproblemen op te lossen. In de klassikale betekenisonderhandeling waren alle leerlingen betrokken bij het verklaren van moeilijke woorden en zinnen. De leerkracht formuleerde de verklaring van dat moeilijk taalaanbod nooit eigenhandig, maar liet het denk- en zoekwerk aan de leerlingen over. Enkel wanneer ze de mist in gingen, wat meer dan eens gebeurde, zette de leerkracht hen weer op het goede spoor, en telkens wanneer een juiste verklaring was gevonden, bevestigde hij deze uitdrukkelijk. Bovendien zag de leerkracht erop toe dat de leerlingen niet vroegtijdig hun zoektocht naar de betekenis van moeilijk taalaanbod opgaven. Het is waarschijnlijk de combinatie van deze verschillende factoren, aangevuld met de grote motivatie die de leerlingen vertoonden om de hoofdstukken van het verhaal te willen begrijpen, die tot zulke positieve resultaten in deze conditie leidde.

De resultaten in deze conditie mogen niet zonder meer opgevat worden als een argument voor klassikaal onderwijs tout court. In het traditioneel klassikaal onderwijs zoals het reeds vaak in de literatuur is beschreven is de leerkracht op een veel meer dominerende manier aanwezig: niet alleen monopolizeert hij de beurtverdeling en eigent hij zichzelf de meeste en de langste beurten toe, bovendien legt hij strikte beperkingen op aan de produktieve bijdragen die de leerlingen tot het leerproces mogen maken. Daarentegen lag tijdens de klassikale onderhandelingsconditie het initiatief uitdrukkelijk in de handen van de leerlingen, zowel wat het signaleren van onbegripsproblemen als wat het zoeken naar mogelijke oplossingen voor die problemen betrof. Dit contrasteert duidelijk met het soort onderwijs waarbij de leerlingen bij de oplossing van een probleem slechts één bepaalde route dienen te volgen, namelijk degene die vakkundig wordt uitgestippeld door de leerkracht. Klassikale momenten kunnen voor leerlingen, maar vooral voor leerlingen van lagere taalvaardigheidsniveaus, zowel een vloek als een zegen betekenen: veel, zoniet alles hangt hierbij af van de wijze waarop de leerkracht de interactie tussen hem en zijn leerlingen opzet, en de verantwoordelijkheid die hij bereid is aan de leerlingen af te staan, zodat ze op alle relevante en noodzakelijke manieren kunnen bijdragen tot een succesvol uitvoeren van de taak waarvoor ze zich gesteld zien.

Ten slotte wil ik nog heel even het verschil tussen de resultaten van allochtone en autochtone leerlingen in dit experiment aanstippen. De belangrijkste opmerking hieromtrent is dat, wat betreft het relatieve effect van de leescondities, er helemaal geen significant verschil was. Of leerlingen allochtoon of autochtoon waren deed veel minder terzake dan hun taalvaardigheidsniveau: zowel allochtonen als autochtonen scoorden significant beter in de vereenvoudigde conditie als zij tot

het niveau B behoorden, en deden dat niet als zij tot de andere niveaus behoorden. Alloctonen en autoctonen profiteerden het meest van de leerling-leerling-conditie indien zij samenwerkten met een partner van een verschillend taalvaardigheidsniveau, ongeacht het feit of die partner nu allochtoon of autochtoon was. Etcetera. Dergelijke resultaten tonen nogmaals aan dat ons onderwijs er weinig baat bij vindt om allochtone en autochtone leerlingen in aparte hokjes onder te brengen (cf. Jaspaert, te verschijnen). Veel essentiëler is de vraag hoe onderwijs optimaal met heterogeniteit kan omgaan, teneinde de zgn. 'sterke' en 'zwakke' leerlingen, ongeacht hun etnische herkomst, optimale kansen op onderwijssucces te bieden.

5. Conclusies

Het probleem van het onderwijs is niet dat leerlingen met onbegripsproblemen worden geconfronteerd. Integendeel zelfs, onbegripsproblemen duiden immers op een leerpotentieel voor taalverwerving. Op het moment dat een taalleerder met een onbegripsprobleem wordt geconfronteerd, bestaat er een kloof tussen het taalaanbod dat hij dient te verwerken en wat hij aan taalvaardigheid bezit om dat te doen. Precies door het dichten van deze kloof, m.a.w. doordat de taalleerder tot begrip komt van taalaanbod dat hij aanvankelijk niet begreep, wordt de basis gelegd van verdere taalverwerving.

Iedere vorm van taalaanbod, of het nu om een leestekst, een instructie of een mondelinge uiteenzetting gaat, leeft echter zoveel levens als er ontvangers zijn. De problemen die de verschillende ontvangers ondervinden bij het verwerken van dat taalaanbod zullen dan ook nooit volledig overlappen. In het onderwijs mag het geenszins de bedoeling zijn dat feit te verdoezelen. In het bovenbeschreven experiment was het veelbetekenend dat de conditie waarbij de onbegripsproblemen van de doelgroep werden gehomogeniseerd, weerspiegeld in de ambitie om een vereenvoudigde versie van de tekst te schrijven die voor iedereen begrijpbaar was, leidde tot significante verschillen tussen leerlingen onderling, en dat in de condities waarin heterogeniteit, in de vorm van individuele onbegripsproblemen, werd erkend en uitgebuit, de begripsscores van de leerlingen niet alleen het hoogst lagen, maar ook het sterkst naar elkaar toe groeiden.

Differentiatie in het onderwijs moet dus niet in de eerste plaats bestaan uit krampachtige pogingen om heterogene klassen te herleiden tot homogene subgroepen en die dan elk met aparte taken en extra-taken te confronteren; in een eerste stap gaat het erom te vertrekken van een taak die voor *alle* leerlingen nieuwigheden en dus moeilijkheden bevat, maar die tegelijkertijd zo uitdagend is dat de leerlingen inherent gemotiveerd zijn om de taak naar behoren uit te voeren, en dus het moeilijke taalaanbod dat in de taak vervat zit te willen begrijpen. De eigenlijke differentiatie moet er dan in bestaan dat, door de organisatievorm die de leerkracht kiest, en vooral door de manier waarop hij de interactie met zijn leerlingen en tussen die leerlingen vormgeeft, elk individu in de klas bijgestaan en

begeleid wordt op een manier die aangepast is aan zijn persoonlijk (on)vermogen om de taak tot een goed einde te brengen. In dit verband vind ik het trouwens een veeg teken dat in de taaldidactiek van de jaren negentig het signaleren van onbegripsproblemen aan een ander en het samen oplossen van die problemen in de lijst is te vinden van leerstrategieën die aan leerlingen expliciet moet worden onderwezen (zie bv. Hajer en Meestringa, 1995). Het toont nogmaals aan wat voor een wijde kloof er ligt tussen interactie zoals die zich in een natuurlijke, ongestuurde context afspeelt en interactie in de klas.

Appendix A: Voorbeeld van een hoofdstuk uit het leesexperiment met bijhorende begripstest.

(Noot: Harry bevindt zich op de zolder van het Stormkasteel, nog steeds op zoek naar de schat. In zijn broekzak zit een boekje van opa Peeke waarin heel wat nuttige informatie over het kasteel te vinden is)

Een piepkleine zolder was het. Harry slikte. Hadden kastelen geen veel grotere zolders? En bovendien, als hij zo eens rond zich keek, was er helemaal niets te bespeuren. Helemaal niets. De zolder was helemaal leeg. Er lag alleen een lange stok op de vloer.

Plots hoorde hij een vreemd geluid. Wat was dat? Het leek wel alsof er ergens een grote kist over de vloer werd verschoven.

'O nee!' riep Harry. 'De muren!'

Harry geloofde zijn eigen ogen niet. De muren van de zolder - alle vier - kwamen langzaam dichterbij geschoven! Als Harry niet snel een oplossing wist te vinden, zou hij tot moes verpletterd worden! Hij ging tegen één der muren staan en trachtte die tegen te houden. Tevergeefs! Het zweet brak hem nu pas echt goed uit. Harry keek omhoog. Door een raampje kwam licht naar binnen. Hij kon het raampje kapotslaan en zo op het dak van het kasteel klimmen, ware het niet dat hij te dik was om zich door het kleine ruitje te wringen.

Bonk!

'Wat was dat?'

Harry keek naar beneden. Het gat in de vloer, waarlangs hij op de zolder was gekropen, was terug dichtgeklapt. Harry zette zich op zijn knieën. Als hij dat gat terug open kreeg, kon hij nog naar beneden springen, de eetkamer in. Maar niet alleen leek het gat in de vloer dichtgeplakt te zijn met het krachtigste spul dat er bestond, bovendien had Karelkje, de sprekende pop, hem verzekerd dat de schat van het Stormkasteel op de zolder te vinden was.

'Opa Peeke!'

Natuurlijk! Dat Harry daar niet eerder had aan gedacht! Het boekje van opa Peeke!

Vlug zocht hij naar de goede bladzijde, maar het enige dat hij vond was: 'Beste schatzoeker, op het moment dat alle muren van de kleine zolder op u afkomen,

zult u waarschijnlijk de neiging hebben om de lange stok die op de vloer ligt, tussen de muren te steken. Ik moet u daarbij wel vertellen dat de stok daar eigenlijk alleen maar ligt om de grote kracht van de schuivende muren te demonstreren. Hij zal dan ook als een klein rietje buigen en breken. Daarom is het onder de gegeven omstandigheden aan te raden in uw lot te berusten. Het is zoals in het zwemmen: als je te hard spartelt om boven te blijven, ga je toch onder. Je kan beter rustig blijven drijven. De dingen gelaten ondergaan.'

(Begripstest)

Wat moet Harry doen?

- O de muren tegenhouden*
- O door het raam naar buiten kruipen*
- O naar beneden springen*
- O de stok tussen de schuivende muren steken*
- O niets doen*

Noten

1. Een vroegere versie van dit artikel schreef ik naar aanleiding van de Tweede Sociolinguïstische Conferentie (1995) te Lunteren. Deze versie is opgenomen in Huls en Klatter-Folmer (1995).
2. Het is, in het licht van deze drie factoren, begrijpelijk dat leerlingen relatief meer spontane onbegripssignalen produceren tijdens individuele oefeningen. Dan ebt niet alleen het publiekseffect weg, maar bovendien worden leerlingen op een zeer specifieke manier 'gemotiveerd' om de individuele opdracht uit te voeren en het taalaanbod dat daarbij verwerkt moet worden te begrijpen: de kans bestaat immers dat zij in het plenair moment dat volgt hun individueel werk moeten voorstellen aan de rest van de klas. M.a.w. het publiekseffect is eigenlijk niet echt weggeëbd, het werkt alleen op een wat indirectere manier.
3. Zie in dit verband o.a. een recent themanummer van VONK (1995, jrg. 25, nr.1) en Hajer en Meestringa (1995).
4. Voor een uitgebreidere bespreking van onderzoeksofzet en onderzoeksresultaten, verwijs ik de lezer naar Van den Branden (1995).
5. Een editing-test is een leestest waarbij op willekeurige basis binnen een eerste tekst een aantal woorden uit een tweede tekst worden ingebracht. De bedoeling is dat de overtoollige woorden worden geschrapt. Volgens o.a. Kerkhoff (1988) is dit soort test zeer betrouwbaar voor het meten van algemene (receptieve) taalvaardigheid.
6. Voor meer informatie over de woordenlijst die hierbij gebruikt werd, zie Jaspaert en Schrooten (te verschijnen).
7. Het alpha-niveau voor deze post-hoc analyses lag op .01.

8. In deze onderzoeken werd niet met kinderen, maar met volwassenen gewerkt. Daarbij werd ook niet het effect van betekenisonderhandeling op schriftelijk taalaanbod gemeten, maar dat op mondeling taalaanbod.

Literatuur

- Aalsvoort, M. van der & B. van der Leeuw (1992). *Taal, school en kennis. De rol van taal in elke onderwijsleersituatie*. SLO, Enschede.
- Branden, K. Van den (1992). Een onzekere zekerheid. Over de rol van betekenisonderhandeling in tweede-taalverwerving. In: *Gramma/TTT*, jrg. 1, p. 211-224.
- Branden, K. Van den (1995). *Negotiation of meaning in second language acquisition: a study of primary school classes*. Proefschrift ingediend aan de Katholieke Universiteit Leuven.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Crookes, G. & S. Gass (1994). *Tasks in a pedagogical context*. Integrating theory and practice. Multilingual Matters, Clevedon.
- Deen, J. (1995). *Dealing with problems in intercultural communication*. A study of negotiation of meaning in native/nonnative speaker interaction. Proefschrift in eigen beheer uitgegeven, RUG, Groningen.
- Ellis, R., Y. Tanaka and A. Yamazaki (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. In: *Language Learning*, vol. 44, p. 449-491.
- Gass, S. and E. Varonis (1994). Input, interaction, and second language production. In: *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, p. 283-302.
- Geudens, V. en R. Rijmenans (1992). *Nederlands in de niet-taalvakken*. Eindrapport 1992. UFSIA/ICTL, Antwerpen.
- Hajer, M. en T. Meestringa (1995). *Schooltaal als struikelblok*. Didactische wenken voor alle docenten. Dick Coutinho, Bussum.
- Huls, E. en J. Klatter-Folmer (1995). *Artikelen van de Tweede Sociolinguïstische Conferentie*. Uitgeverij Eburon, Delft.
- Jaspaert, K. (te verschijnen). Het verschil voorbij? NT1 en NT2 in Vlaanderen en Nederland. In: *Voorzetten* 47, 's Gravenhage (Taalunie).
- Jaspaert, K. en W. Schrooten (te verschijnen). *De school aan het woord*. Een onderzoek naar de taalvaardigheidseisen in het onderwijs. Plantijn, Antwerpen.
- Kerkhoff, A. (1988). *Taalvaardigheid en schoolsucces*. De relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces van allochtone en autochtone leerlingen aan het einde van de basisschool. Swets & Zeitlinger, Amsterdam.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. In: *Applied Linguistics*, vol. 4, p. 126-141.
- Long, M. (1987). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In: Long, M. and J. Richards (eds.), *Methodology in TESOL. A book of readings*. Newbury House, Rowley, Mass.

Literatuur

- Aalsvoort, M. van der & B. van der Leuw (1992). *Taal, school en kennis: De rol van taal in elke onderwijssituatie*. SLA, Enschede.
- Branden, K. Van den (1992). Een onzekere zekerheid. Over de rol van betekenis-
onderhandeling in tweede-taalverwerving. In: *Gramma/TIT*, jrg. 1, p. 211-226.
- Branden, K. Van den (1995). *Negotiation of meaning in second language acquisition: a study of primary school classes*. Proefschrift ingediend aan de Katholieke Universiteit Leuven.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Crookes, G. & S. Gass (1994). *Task's in a pedagogical context. Integrating theory and practice*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Deen, J. (1995). *Dealing with problems in intercultural communication: A study of negotiation of meaning in native/nonnative speaker interaction*. Proefschrift in eigen beheer uitgegeven, RUO, Groningen.
- Ellis, R., Y. Tanaka and A. Yamazaki (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. In: *Language Learning*, vol. 44, p. 449-491.
- Gass, S. and E. Varonis (1994). Input, interaction, and second language production. In: *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, p. 283-302.
- Gemina, V. en R. Rijnman (1992). *Nederlands in de niet-talshulder*. Eelcopport 1992. UFSIA/ICIL, Antwerpen.
- Hajer, M. en T. Meewinge (1993). *Schooltaal als strakke blok*. Didactische werken voor alle docenten. Dick Coutebo, Bussum.
- Huis, E. en J. Kleiter-Pohorst (1993). *Artikelen van de Tweede Sociolinguïstische Conferentie*. Uitgeverij Elsevier, Delft.
- Jaspert, K. (te verschijnen). Het verhaal voortbij? NT1 en NT2 in Vlaanderen en Nederland. In: *Voorzeten 47*, 's Gravenhage (Taalunie).
- Jaspert, K. en W. Schroonen (te verschijnen). *De school aan het woord*. Een onderzoek naar de taalvaardigheidseisen in het onderwijs. Plantijn, Antwerpen.
- Kerckhoff, A. (1984). *Taalvaardigheid en schoolsucces*. De relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces van allochtone en autochtone leerlingen aan het einde van de basisschool. Swets & Zeitlinger, Amsterdam.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. In: *Applied Linguistics*, vol. 4, p. 136-141.
- Long, M. (1987). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In: Long, M. and J. Richards (eds.), *Methodology in TESOL. A book of readings*. Newbury House, Boston.