

## **Beurtwisseling en (het succes van) communicatieve werkvormen in het taalonderwijs: een gevalstudie**

### **1. Inleiding**

Aan de basis van dit artikel ligt de vraag wat er gebeurt op het vlak van de beurtwisseling wanneer een discussie als werkform wordt gebruikt in een les. Op dat ogenblik worden de deelnemers immers geconfronteerd met twee gesprekstypes waarvan de regels m.b.t. beurtwisseling niet identiek zijn. Hoe lossen ze die complexe situatie interactioneel op? Beïnvloedt die oplossing het (succesvolle) verloop van de les? Om een antwoord te formuleren op deze vragen, heb ik de eerste 9 minuten van een les Nederlands voor anderstalige volwassenen geanalyseerd volgens de methode van de conversatie-analyse (CA), waarbij ik me voornamelijk heb geconcentreerd op de beurtwisselingspatronen.

Na een beschrijving van het gebruikte empirisch materiaal (paragraaf 2) en een beschrijving van verschillende beurtwisselingsmodellen, relevant voor dit artikel (paragraaf 3), vormen die analyses dan ook het centrale gedeelte van deze bijdrage (paragraaf 4). Ze geven een duidelijk antwoord op de eerste vraag: in deze specifieke les schikken de gespreksdeelnemers zich uiteindelijk naar het beurtregelingsmodel voor formele klasinteractie en niet naar die voor een discussie. De analyses tonen ook aan dat dit het resultaat is van het lokale interactionele werk van de deelnemers. M.a.w. niet (alleen) een aantal voorafgaandelijke opties m.b.t. de gebruikte werkform - bijvoorbeeld de onderwerpskeuze -, maar een aantal lokaal, d.i. tijdens de interactie zelf, genomen beslissingen hadden deze les een heel andere kant kunnen uitsturen.

Op dit vlak wordt deze gevalstudie relevant voor taalonderwijs in het algemeen. In paragraaf 5 besteed ik daar dan ook de nodige aandacht aan. Het uitgangspunt daarbij is dat communicatief taalonderwijs voornamelijk bestaat uit de inbreng in een instructieve context van werkvormen, die in principe andere interactiepatronen veronderstellen dan een formele les. De complexe interactionele situatie die ik hier bespreek is dan ook eerder regel dan uitzondering in goed taalonderwijs. Aangezien de manier waarop de deelnemers interactioneel omgaan met deze complexe situatie, één van de factoren is die de (succesvolle) uitvoering van een werkform bepalen, is het van belang om oog te hebben voor dit specifieke interactionele niveau van taalonderwijs.

### **2. Beschrijving van het materiaal**

Het materiaal voor dit artikel bestaat uit het transcript van de eerste negen minuten van een les Nederlands voor volwassen anderstaligen. Deze les werd op video

opgenomen aan het universitaire talencentrum ICTL van de UFSIA (Universiteit Antwerpen). In de volgende subparagrafen beschrijf ik achtereenvolgens de taalcursus waaruit de les komt (2.1), de werkvorm die voor deze les werd gekozen (2.2) en de opname-omstandigheden (2.3).

## 2.1. Beschrijving van de taalcursus

Het ICTL verzorgt een programma Nederlands voor volwassen, hogergeschoolde anderstaligen. De formele toelatingsvoorwaarden zijn: het Latijnse alfabet vlot kunnen lezen en schrijven, minimaal 18 jaar oud zijn en minimaal een diploma van het middelbaar onderwijs hebben. Het aanbod bestaat uit cursussen van telkens 12 lesuren op drie niveaus: beginners (A), halfgevorderden (B) en gevorderden (C). De cursussen worden als aparte modules aangeboden: een cursist schrijft zich niet in voor een volledig programma van drie niveaus, maar voor elk niveau afzonderlijk. Het gaat om intensieve cursussen. Tijdens de zomer worden de cursussen overdag georganiseerd. Een cursus duurt dan ongeveer vijf weken (27 lesuren per week). Van oktober tot juni worden dezelfde cursussen in avondonderwijs aangeboden (12 lesuren verspreid over 4 lesblokken per week). Een cursusgroep aan het ICTL bestaat uit maximum 16 en gemiddeld 14 cursisten die heteroog verdeeld zijn wat moedertaal/nationaliteit en sekse betreft.<sup>1</sup>

Dit artikel is gebaseerd op een les uit de cursus niveau B, die werd opgenomen in november 1994. De cursus was gestart begin oktober en de opname vond plaats ongeveer halverwege de cursus. De cursisten in deze cursus hadden ofwel met succes niveau A gevolgd ofwel waren ze geslaagd voor een instaptest, die bepaalt of hun niveau voldoende aansluit bij het beginniveau voor de cursus B.

## 2.2. Beschrijving van de les

De les die werd opgenomen bestond uit een discussie met als onderwerp 'Vrouwen & Politiek'.<sup>2</sup> Tijdens deze les waren 11 cursisten aanwezig. Het gaat wel om een specifieke discussievorm. Tijdens de les leest de lesgever<sup>3</sup> een aantal stellingen voor. Bedoeling is dat na het voorlezen van een stelling de cursisten zich verdelen in drie groepen: voor- en tegenstanders van de stelling en zij die noch voor noch tegen zijn. Voorbeeld (1) illustreert deze werkwijze<sup>4</sup>:

- |     |    |   |   |
|-----|----|---|---|
| (1) | 01 | k | goed de eerste stelling.                                    |
|     | 02 |   | (0.9)   |
|     | 03 |   | eenenvijftig procent van de Europese bevolking zijn vrouwen |
|     | 04 |   | (1.1)   |
|     | 05 |   | en slechts elf procent van de politici zijn vrouwen.        |
|     | 06 |   | (1.3)   |
|     | 07 |   | dit is niet democratisch                                    |

- 08 (2.0)
- 09 ja, nee of onthouding.
- 10 >ik herhaal.< (-) eenenvijftig procent van de Europese bevolking zijn vrouwen
- 11 (0.8)
- 12 en slechts elf procent van de politici zijn vrouwen
- 13 (0.7)
- 14 dit is niet democratisch.
- 15 (1.2)
- 16 neem de posities in.
- 17 ja (-) nee (-) en onthouding.

Wanneer iedereen haar of zijn positie heeft ingenomen, wordt van de cursisten verwacht dat ze met elkaar discussiëren over de stelling.

De materiële organisatie is aangepast aan deze werkvorm: de tafels zijn opzij gezet en de stoelen staan opgesteld in drie rijen die samen een U vormen. De cursisten die het eens zijn met de stelling, nemen plaats op de rij links van de lesgever. Wie het oneens is met de stelling, gaat rechts zitten. De rij tegenover het open einde van de U-vorm is voor de onthoudingen.

### 2.3. Opname-omstandigheden

De opname werd niet gemaakt in het normale leslokaal van deze groep, maar in de opnamestudio van de universiteit. De cursisten wisten dus dat ze werden opgenomen: ze moesten zich voor deze les verplaatsen en in het lokaal waren twee camera's en verschillende micro's duidelijk zichtbaar.

Het resultaat van de opname kwam op één videoband terecht. De verschillende geluidskanalen werden samengevoegd tot één geluidssignaal. Voor het camera-standpunt werd echter voortdurend afgewisseld tussen de twee camera's, die samen de gehele opnamestudio bestrijken. Dit gebeurde door de opnametechnicus die zich samen met de opnameleider in een aparte en voor de cursisten onzichtbare ruimte bevond.

### 3. Beurtwisseling

In mijn analyses staan patronen van beurtwisseling centraal. Bij de studie van beurtwisseling gaat het erom hoe in gesprekken de verschillende deelnemers aan bod komen zonder dat er veel door elkaar wordt gepraat en zonder dat er veel en/of lange stiltes vallen. In de volgende subparagrafen bespreek ik het CA-onderzoek naar beurtwisseling voor zover het van belang is voor het verdere betoog<sup>5</sup>.



### 3.1. Beurtwisseling in informele gesprekken

In CA worden informele gesprekken ('ordinary conversations') beschouwd als het ongemarkeerde gesprekstype: (i) omdat ze niet-doelgericht zijn, m.a.w. er zijn geen voorafbepaalde doelstellingen die richting geven aan het gesprek; en (ii) omdat de sociale identiteit of status van de gespreksdeelnemers niet relevant is. De regelsystemen voor de beurtwisseling in andere, zogenaamd institutionele, gesprekstypes (politieverhoren, debatten, vergaderingen, sollicitatiegesprekken, enz.) zijn dan ook altijd transformaties van het regelsysteem dat Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) hebben beschreven voor informele gesprekken.

Vertrekpunt voor dat regelsysteem is het principe dat elke gespreksdeelnemer recht heeft op één syntactische eenheid - 'turn-constructural unit' - per beurt: een zin of een zinsdeel, eventueel zelfs maar een woord(groep) (Sacks et al., 1974:703). Het einde van die syntactische eenheid wordt een PRO genoemd, een Plaats Relevant voor Overdracht (van de beurt) - 'transition-relevance place' (ibid.). Bij elke PRO vindt beurtwisseling plaats volgens één van volgende regels:

- a) De huidige spreker heeft door middel van één of andere techniek (bijv. een aanspreking) een volgende spreker aangeduid. In dat geval is deze spreker verplicht om de beurt te nemen.
- b) De huidige spreker heeft geen volgende spreker aangeduid. De andere sprekers mogen dan door zelfselectie de beurt nemen. Wie het eerst start, krijgt de beurt.
- c) De huidige spreker heeft geen volgende spreker aangeduid en niemand heeft d.m.v. zelfselectie de beurt genomen. In dat geval mag de huidige spreker verdergaan. Er is dan eigenlijk geen sprake van beurtwisseling.
- d) Onafgezien van welke regel wordt toegepast, is de hele regelset a-c opnieuw toepasbaar bij de eerstvolgende PRO.

De toepassing van de regels a, b of c gebeurt niet *at random*, maar in een hiërarchische volgorde. Het aanduiden van een volgende spreker (regel a) heeft voorrang op zelfselectie (regel b); en pas als er geen sprekerswissel heeft plaatsgevonden (regel a of b) kan de huidige spreker doorgaan (regel c).

In informele gesprekken wordt de beurtverdeling dus uitsluitend *lokaal* georganiseerd: door andere sprekers aan te duiden of via zelfselectie bepalen de gespreksdeelnemers *onder elkaar en op het moment zelf* wie er aan de beurt is, zonder dat er sprake is van een of ander voorafbepaald schema. Precies op dit punt verschillen alle andere gesprekstypes van informele gesprekken. In de meeste institutionele gesprekstypes wordt de beurtwisseling niet uitsluitend lokaal geregeld. De deelnemers hebben dan niet diezelfde vrijheid om op het moment zelf beurtwisseling te regelen, maar zijn veel meer gebonden door voorafgegeven beperkingen. Dat wil niet zeggen dat in die gesprekstypes de beurtregeling helemaal vooraf bepaald hoeft te zijn. Meestal gaat het erom dat bepaalde gespreksdeelnemers niet dezelfde rechten hebben als anderen wat betreft de selectie van de volgende spreker (regel a) en/of zelfselectie (regel b), zoals zal blijken in de volgende

subparagrafen waarin ik de beurtwisselingsregels beschrijf van de twee gesprekstypes die in het kader van dit artikel relevant zijn.

### 3.2. Beurtwisseling in een les

Het beurtwisselingsmodel voor klasinteractie (Mazeland, 1983; McHoul, 1978; Mehan, 1979) laat, zeker in formele lessen, een duidelijk en voorspelbaar onevenwicht zien ten voordele van de lesgever. Dat wordt duidelijk als de voor-naamste verschillen op een rijtje worden gezet:

- Het aanduiden van een volgende spreker (regel a) is voor cursisten beperkt: zij kunnen enkel de lesgever als volgende spreker aanduiden.
- Zelfselectie (regel b) van cursisten is slechts in beperkte mate toegelaten. Een cursist kan enkel zichzelf selecteren wanneer z/hij iets niet begrepen heeft of bij zogenaamde geprogrammeerde zelfselectie (Mazeland, 1983:81-87), dit is de typische schoolse situatie waarin de lesgever een beurt in eerste instantie aan de hele klas toebedeelt (bijv. door een vraag te stellen), waarna de snelste starter de beurt krijgt.
- Zelfselectie (regel b) van lesgevers kan altijd en is zelfs ruimer: de lesgever mag de beurt van een cursist onderbreken (zie bijv. Weeks, 1985).
- Er zijn twee consequenties van de tot nog toe geschetste observaties m.b.t. het doorgaan tot de volgende PRO (regel c): de lesgever praat verder totdat z/hij een cursist aanduidt en een cursist moet doorgaan (in regel c is er sprake van *mogen*) totdat de lesgever zichzelf selecteert als volgende spreker.

McHoul (1978:188) spreekt in dit verband terecht van de lesgever als de 'director': z/hij verdeelt de beurten en na elke cursistbeurt moet de beurt worden teruggegeven aan de lesgever.

Een ander aspect van beurtopbouw in klasinteractie dat van belang is voor dit artikel, is het zogenaamde I-R-E patroon (Mehan, 1979): een les is een aaneenschakeling van sequenties waarin de lesgever eerst een initiatief neemt (bijv. een vraag stelt), waarop een cursist een response doet (een antwoord geeft), die vervolgens door de lesgever wordt geëvalueerd<sup>6</sup>. Op die manier is de beurtverdeling van de meeste lessen schematisch voor te stellen als *AbA*, waarbij *A* staat voor een lesgeverbeurt en *b* voor een beurt van een cursist.

Het is duidelijk dat deze interactiepatronen niet erg geschikt zijn voor taalonderwijs. Immers, op deze manier kunnen cursisten bepaalde talige vaardigheden - bijv. bepaalde initiërende taalhandelingen of manieren om zichzelf te selecteren - niet of nauwelijks oefenen, terwijl ze die vaak juist wel nodig hebben in de wereld buiten de taalles. Daarom worden in taalonderwijs vaak werkvormen gebruikt die het oefenen van andere interactiepatronen mogelijk moeten maken. In de volgende subparagraaf wordt nader ingegaan op een van deze werkvormen, namelijk diegene die in de hier geanalyseerde les werd gebruikt.

### 3.3. Beurtwisseling in discussies

De discussie is een werkvorm die wel vaker voorkomt in taallessen. Hij geldt als een communicatieve werkvorm waarbij het in principe mogelijk wordt voor de cursisten om met elkaar te praten en niet uitsluitend met de lesgever: ze kunnen elkaar vragen stellen, op elkaars standpunten reageren, enz. Het model voor beurtwisseling voor dit gesprekstype laat dat ook toe, zoals blijkt uit de beschrijving die Houtkoop-Steenstra (1983) ervan heeft gegeven. Haar materiaal bestaat uit een aantal discussies tussen verschillende personen met één of meerdere gespreksleiders, die uitgezonden werden op radio of televisie. Zij noemt die discussies *forumdiscussies*. Klasdiscussies kunnen in functie van dit artikel gelijkgesteld worden aan dat gesprekstype: ook hier discussieert een aantal mensen onder voorzitterschap van een gespreksleider. De verschillen die er uiteraard wel zijn - bijv. het feit dat de door Houtkoop-Steenstra verzamelde *forumdiscussies* werden uitgezonden - hebben namelijk geen effect op de regels m.b.t. beurtwisseling.

Het belangrijkste verschil tussen dit gesprekstype en informele conversaties is de aanwezigheid van een gespreksleider:

"De gespreksleider verdeelt de spreektijd door de beurten te verdelen. Dit betekent niet dat hij bij elke beurtwisseling tussenbeide komt; in de meeste gevallen wordt het door de deelnemers zelf geregeld, maar het gebeurt dan wel onder 'supervisie' van de gespreksleider. M.a.w. de beurtwisseling geschiedt spontaan, zolang de gespreksleider daar niets tegen inbrengt." (Houtkoop-Steenstra, 1983:118)

M.a.w. ook hier is er sprake van een gespreksdeelnemer die meer mogelijkheden heeft dan de andere. De mogelijkheden van discussianten worden echter niet in dezelfde mate ingeperkt als die van cursisten: de mogelijkheden m.b.t. zelfselectie en de selectie van een volgende spreker zijn groter, omdat na elke beurt de gespreksleider niet noodzakelijkerwijs terug aan het woord hoeft te komen. De gespreksleider is dan ook niet zozeer een 'director' als wel een *beurtverdelers*. De gespreksdeelnemers hoeven zich dus niet te beperken tot de rol van *respondenten* die geëvalueerd dienen te worden. Dat is meteen een ander belangrijk verschil met lessen: de afwezigheid van expliciete evaluaties - zeker van de kant van de gespreksleider.

### 4. Analyse van het materiaal

Om op de centrale onderzoeksvraag van dit artikel een antwoord te formuleren heb ik de patronen van beurtwisseling geanalyseerd in de eerste negen minuten van de les die in 2.2 werd voorgesteld. Aangezien de verschillen tussen de gesprekstypes *discussie* en *les* zich voornamelijk situeren op het vlak van de mogelijkheden van de deelnemers m.b.t. (i) de selectie van de volgende spreker door de huidige spreker en (ii) zelf-selectie, is het aangewezen eerst naar die twee fenomenen te kijken (4.1 en 4.2). In 4.3 bespreek ik een aantal sequenties die in verband kunnen worden gebracht





Ten tweede is het in het merendeel (8 keer op 12) van de overige instanties de lesgever die gebruik maakt van een techniek om de volgende spreker aan te duiden. Bovendien maakt zij als enige gebruik van de meest directe techniek om een volgende spreker aan te duiden, nl. de aanspreking, zoals in voorbeeld (3):

- (3)
- |   |    |   |  |
|---|----|---|--|
|   | 01 | m | dat is (xx)  |
| → | 02 | k | [sheila?   |
|   | 03 | s | ja. als >als je< kijkt naar (-) naar hele geschiedenis |
|   | 04 |   | (0.7)  |

## 4.2. Zelfselectie

Bij de meeste sprekerswissels is er sprake van zelfselectie. Valse starts en 'back-channels'<sup>9</sup> niet meegeteld, zijn er 34 zelfselecties. Een voorbeeld is (4) waar Claudia zichzelf selecteert na een beurt van Muzaffer.

- (4)
- |   |    |   |   |
|---|----|---|---|
|   | 01 | m | =in het parlement                           |
|   | 02 |   | (0.7)                                       |
|   | 03 |   | alleen elf. dat is niet democratisch.       |
|   | 04 | c | maar  |
|   | 05 | z | ma- (euh sorry)                             |
| → | 06 | c | maar wanneer één                            |
|   | 07 |   | (0.6)                                       |
|   | 08 |   | vrouw eh (-) naar de politiek (-) wil gaan, |

Er zijn 18 zelfselecties door een van de cursisten en 16 door de lesgever. Op het eerste zicht lijkt dat er op te wijzen dat de gespreksdeelnemers veel minder opereren onder het regelsysteem van een les waar zelfselectie door cursisten erg beperkt is (cf. 3.2). Wanneer we de zelfselecties van cursisten wat meer in detail bekijken, blijkt dat toch niet helemaal het geval te zijn.

Om te beginnen gaat het in 6 van die 18 zelfselecties om een cursist die aangeeft dat z/hij iets niet begrepen heeft. Deze zelfselecties kunnen niet zomaar op eenzelfde lijn worden geplaatst met zelfselecties zoals die in (4). Enerzijds kan, zoals gezegd, onder die omstandigheden ook in een formele les een cursist zichzelf selecteren (Mazeland, 1983:87-95). De motivering hiervoor ligt voor de hand: wanneer een cursist iets niet begrepen heeft, kan dat een vlot verloop van de verdere les in de weg staan. Het oplossen van begripsproblemen krijgt dan ook voorrang en dus moeten cursisten de mogelijkheid hebben om die problemen zo snel mogelijk te signaleren, zonder te hoeven wachten tot ze een beurt van de lesgever krijgen. Anderzijds initiëren zelfselecties van dit type zogenaamde repairsequenties - waarover meer in sub-paragraaf 4.4. Repairsequenties hebben een andere interactionele status omdat ze de hoofdactiviteit, in dit geval de discussie, onderbreken - zie ook voorbeeld (2) hierboven. Bijgevolg is dit type van zelfselecties geen goede indicatie van de mate



waarin de gespreksdeelnemers hun bijdragen organiseren volgens de normen van een discussie.

Hetzelfde geldt voor het type zelfselecties in de voorbeelden (5) en (6):

- (5) 01 k ja goed de drie mensen die tot hiertoe hebben gezegd (-) wij hebben  
geen opinie.  
02 (0.9)  
03 hebben ze intussen al een opinie?  
04 (1.0)  
→ 05 p no, ik heb een opinie maar (-) het is euh  
06 (0.5)

- (6) @ m → andere groep @ m → k  
01 m =wat verbaast mij (-) eh waarom die (-) eh meisjes zijn daar?  
02 (1.0)  
03 k ja, [ dat moet je aan hen eens vragen.  
04 xx [ ( ( g e l a c h ) )  
→ 05 j [ omdat- (-) omdat deze  
06 (1.1)

Het gaat hier telkens om een variant van de *geprogrammeerde zelfselectie* (cf. 3.2): de lesgever/gespreksleider geeft de beurt aan een subgroep, waarop de snelste starter de beurt krijgt<sup>10</sup>. In (5) is dat erg duidelijk, maar ook (6) valt hieronder, al is het hier niet zozeer de lesgever die volgens dit principe de beurt *toewijst*, als wel een cursist die de beurt *neemt* op basis van dit principe. Muzaffer, die het eens is met de stelling dat de ondervertegenwoordiging van vrouwen in het parlement ondemocratisch is, verwondert er zich in regel 01 van (6) over dat zijn mening niet wordt gedeeld door de vrouwelijke cursisten - *die meisjes*. Hij uit zijn verwondering echter niet rechtstreeks tot *die meisjes*, maar tot de lesgever - zie 4.3 voor meer details. De reactie van de lesgever in regel 03 is, als je naar de inhoud kijkt, eigenlijk een verzoek om de vraag opnieuw te stellen, maar nu niet aan haar. Juan, nota bene een mannelijke cursist, laat echter een andere interpretatie van regel 03 zien. Hij beschouwt het als een uitnodiging aan de hele groep *contra's* om hun standpunt te verduidelijken, vergelijkbaar met de uitnodiging in regels 01-03 in voorbeeld (5). Die interpretatie laat hij zien door zichzelf te selecteren als volgende spreker en aangezien niemand deze interpretatie *countert*, wordt zijn interpretatie van regel 03 ook de *officiële* betekenis ervan.<sup>11</sup> In die zin gaat het hier ook om een *geprogrammeerde zelfselectie*. 3 van de 18 zelfselecties van cursisten zijn in deze categorie onder te brengen.

In totaal zijn er dus maar 9 zelfselecties van het type geïllustreerd in (4), waar een cursist spontaan zichzelf selecteert om een bijdrage te leveren aan de discussie. In het licht van de spontane beurtwisseling die Houtkoop-Steenstra (1983:118) voor discussies heeft vastgesteld, zijn er dat niet echt veel. Zeker als je het vergelijkt met

het aantal zelfselecties van de lesgever, terwijl die als gespreksleider in een discussie juist minder aan de beurt zou moeten komen.

#### 4.3. Handelen naar de norm van het I-R-E patroon

Zelfs wanneer cursisten spontaan zichzelf selecteren en zich dus laten leiden door het beurtwisselingsmodel van discussies, richten ze die beurt toch vaak tot de discussieleider/lesgever. Een mooi voorbeeld is het begin van voorbeeld (6), hieronder herhaald als (7):

- (7)
- |               |   |                |
|---------------|---|----------------|
|               | @ m → andere groep  | @ m → <u>k</u> |
| → 01 m        | =wat verbaast mij (-) eh waarom die (-) eh meisjes zijn daar? |                |
|               | 02 (1.0)  |                |
| → 03 <u>k</u> | ja, [ dat moet je aan hen eens vragen.                        |                |

Zoals gezegd, drukt Muzaffer in regel 01 zijn verwondering uit over het feit dat de vrouwelijke cursisten het oneens zijn met de stelling. Toch construeert hij zijn beurt zodanig dat ze tot de lesgever wordt gericht. Hij gebruikt daartoe verbale middelen: het gebruik van *die meisjes* - i.p.v. *jullie* - als referent en, in mindere mate, het gebruik van een indirecte vraag. Maar vooral nonverbaal maakt Muzaffer de lesgever tot *geadresseerde*: op het einde van zijn vraag richt hij zijn blik op de lesgever. De lesgever voelt zich inderdaad aangesproken, zoals blijkt uit regel 03: zij is degene die reageert. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat Muzaffer handelt onder druk van het typische I-R-E patroon en zijn bijdrage construeert als een response die door de lesgever kan/moet worden geëvalueerd.

De eventuele rol van het I-R-E patroon wordt in (8) nog op een andere manier duidelijk.

- (8)
- |               |   |  |
|---------------|---|--|
| 01 c          | maar wanneer één                            |  |
| 02            | (0.6)                                       |  |
| 03            | vrouw eh (-) naar de politiek (-) wil gaan, |  |
| 04            | (0.8)                                       |  |
| 05            | euh d:an klopt dat,                         |  |
| 06            | (0.5)                                       |  |
| →             | @ c → <u>k</u>                              |  |
| 07            | dan klopt dat.=                             |  |
| → 08 <u>k</u> | =ja.  |  |

Op het einde van haar beurt in regel 07 richt Claudia haar blik tot de lesgever. Dat gebeurt na een lange pauze (regel 04) + een aarzelende bijdrage (regel 05) + weer een lange pauze (regel 06). Het lijkt erop dat Claudia niet helemaal zeker is van wat ze zegt en haar bijdrage als het ware voorlegt aan de lesgever *ter evaluatie*. In die context kan het 'acknowledgment token' van de lesgever in regel 08 inderdaad

worden gezien als een positieve evaluatie. In lessen krijgen positieve evaluaties immers erg vaak een dergelijke minimale invulling: goed, juist, ja.

Hoe dan ook hebben beide voorbeelden gemeen dat zowel Muzaffer als Claudia door middel van hun blikrichting de lesgever als geadresseerde of *recipiënt* kiezen, ondanks het feit dat ze een bijdrage leveren aan een discussie die in principe enkel onder de cursisten gaat. Dit gebeurt vaker in het materiaal: tijdens 7 van de 14 cursistenbeurten die betrekking hebben op de hoofdactiviteit, richt de cursist haar of zijn blik<sup>12</sup> op de lesgever. Het resultaat hiervan is telkens dat de lesgever als aanspreekpunt verplicht is om de volgende beurt te nemen en dat op die manier de regel van beurtwisseling in lessen die nauw samenhangt met het I-R-E principe, wordt bevestigd: nl. dat elke volgende beurt naar de lesgever gaat.

#### 4.4. Repairsequenties

Repairsequenties zijn sequenties waarin de activiteit die op dat ogenblik in de interactie aan de gang is, wordt onderbroken<sup>13</sup> om aandacht te besteden aan een probleem dat zich op dat ogenblik tijdens die activiteit stelt. Dat probleem hoeft niet noodzakelijk een *fout* te zijn - in dat opzicht is de notie repair ruimer dan correcties - het kan ook om een begripsprobleem gaan of zelfs om een organisatorisch probleem zoals in voorbeeld (9):

- (9) → 01 m maar er is geen stoel [ hier.  
 02 i+.. [ ((lachen))  
 → 03 k dan ga je d'r maar- dan ga je d'r maar achter zitten.

Repairsequenties bestaan uit twee duidelijk onderscheidbare fasen (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977): de *initiatie* (regel 01) en de *voltooïing* (regel 03). In het merendeel van de repairsequenties in het materiaal volgen die fasen elkaar onmiddellijk op en is er dus nauwelijks sprake van een onderbreking van de hoofdactiviteit, zoals in het voorbeeld hierna:

- (10) 01 c ik denk eh  
 02 (0.6)  
 03 wanneer men  
 04 (0.7)  
 @ c → k  
 05 ((Duits:)) wirklich!  
 06 (0.6)  
 → 07 k werkelijk.  
 08 c ja, werkelijk,  
 09 (0.5)  
 10 eh deze (-) beroep hebben, >eh wil< hebben,  
 11 (0.6)  
 @ c → k  
 12 dan: eh:: kan ((Duits.:)) man >men< ook (-) deze: (-) ((Duits.:)) ziel!



	13	( 0.5)
	14	°de [ze°
→	15	<u>k</u> [doel.=
	16	c =deze doel
	17	(0.6)
	18	eh,
	19	(0.7)
	20	e(r)
		@ c → <u>k</u>
	21	(1.0)
→	22	<u>k</u> bereiken.
	23	c be- bereiken.
	24	(1.7)

Op drie plaatsen (regels 07, 15, 22) biedt de lesgever Claudia een woord aan, waardoor zij haar beurt verder kan construeren. Op die manier kan (10) ook beschouwd worden als één lange beurt van Claudia die de lesgever mee helpt construeren. Dit soort *co-constructies* is helemaal niet het privilege van taallessen. Ook in informele gesprekken gebeurt het dat gespreksdeelnemers op dergelijke wijze samenwerken.<sup>14</sup> In die co-constructies laten ze een grote solidariteit met elkaar zien.

Co-constructie is interactioneel gesproken dus niet neutraal. Wie co-construeert laat zich nauw betrekken bij de interactie. Zo zien we in voorbeeld (10) dat er geleidelijk minder nodig is om de nodige hulp van de lesgever uit te lokken. In regels 05 en 12 gebruikt Claudia nog drie verschillende middelen tegelijk om een beroep te doen op de lesgever:

- ze produceert het gezochte woord in haar moedertaal,
- ze spreekt dat woord uit met een stijgende (vragende) intonatie en
- ze richt haar blik op de lesgever.

Na een relatief lange pauze verleent de lesgever haar medewerking. In regel 21 daarentegen is Claudia's blikrichting alleen voldoende om de nodige medewerking uit te lokken.

In het materiaal zijn er geen voorbeelden te vinden van dergelijke co-constructies tussen de cursisten. Het is altijd de lesgever die op deze manier meewerkt of helpt. Dat is logisch als je naar deze interactie kijkt als een (taal)les, maar het doorbreekt wel het model van de discussie. Immers, op deze manier raakt de lesgever betrokken bij bijdragen van de cursisten, die in het kader van de discussie eigenlijk voor andere cursisten bestemd zijn en treedt ze meer op de voorgrond dan je van een gespreksleider zou verwachten.

Ook via repairsequenties die de hoofdactiviteit wel duidelijk onderbreken raakt de lesgever bij de interactie betrokken, vaak op een manier die je normalerwijs niet zou verwachten in een forumdiscussie. Zoals in voorbeeld (11) waar Tomomi een repairinitiatie doet in regel 04, waarna de hoofdactiviteit wordt onderbroken tot uiteindelijk de lesgever in regels 12-14 de repair voltooit

- (11)
- |      |    |   |
|------|----|---|
| 01   | k  | bereiken.                                     |
| 02   | c  | be- bereiken.                                 |
| 03   |    | (1.7)   |
|      |    | @ t → c                                       |
| 04   | t  | ik begrijp niet                               |
| 05   |    | (0.8)   |
|      |    | @ c → t                                       |
| 06   | c  | m::?  |
|      |    | @ t → k                                       |
| → 07 | t: | ik begrijp niet                               |
| 08   |    | (?) °(hh)°                                    |
| 09   | t  | ((lippend:)) sorry                            |
|      |    | @ t → c                                       |
| 10   |    | (0.5)   |
|      |    | @ c → k                                       |
| 11   | c  | ((zucht))                                     |
| → 12 | k  | >ja ze zegt< als een vrouw in de politiek wil |
| 13   | t  | ja.   |
| 14   | k  | [dan zal ze dat doen.=                        |
| 15   | t  | [(eh)] =ja.                                   |
|      |    | (0.9)   |

De lesgever wordt hier weerom bevestigd in haar rol van taalspecialiste op een manier die wel thuishoort in een (taal)les, maar niet evident is voor een gespreksleider in een discussie. In dat verband is het belangrijk om weten dat voorbeeld (2), hieronder herhaald als (12) de enige instantie in het materiaal is, waar cursisten een repairsequentie zonder tussenkomst van de lesgever voltooien.

- (12)
- |    |   |                            |
|----|---|----------------------------|
| 01 | t | wil je quota's?            |
| 02 | m | m::?                       |
|    |   | @ t → m                    |
| 03 | t | wil je quota's?            |
| 04 |   | (0.6)                      |
| 05 | m | quota's? [(xx)             |
| 06 | t | [ quota's,                 |
|    |   | @ t → k                    |
| 07 |   | (0.5)                      |
|    |   | @ t → @ t → m              |
| 08 |   | ja een eh specifiek nummer |
| 09 |   | [(0.9)]                    |
| 10 | m | [ m^m ]                    |
| 11 | t | van vrouwen.               |

#### 4.5. Interactionele samenwerking

Het beeld dat we tot nog toe krijgen van deze interactie lijkt meer op een typische (taal)les dan op een authentieke discussie. Het is verleidelijk om dat in de schoenen

van de lesgever te schuiven omdat zij een aantal interventies doet die het interactioneel referentiekader van een les oproepen op een manier die niet meer aansluit bij dat van een discussie. (13) hieronder is daar het meest extreme voorbeeld van.

- (13) 01 j (-) em (-) omdat wij bent correct.  
 02 (0.8)  
 03 k omdat [ ((glimlachend)) jullie gelijk hebben. (°h h h h)  
 04 j [ ((lacht))  
 05 z [ ma-  
 06 k [ goed.  
 07 (1.1)  
 08 eh:: (-)  
 09 j wij be- zijn correct (-) [ sorry.  
 → 10 k [ nee. we hebben gelijk.=  
 11 j =we hebben gelijk.  
 12 k >jullie hebben gelijk.<  
 13 (0.5)

In regel 10 corrigeert de lesgever expliciet de uiting van Juan in regel 09. Dat soort interventies, waarin uitdrukkelijk aandacht wordt besteed aan de vormkenmerken van een uiting, horen typisch thuis in een taalles.

Het is belangrijk om te zien dat Juan door zijn bijdrage de lesgever onder druk zet om dat te doen: hij doet een repair van de werkwoordsvorm in zijn uiting uit regel 01. Het is dus in eerste instantie Juan die openlijk de discussie onderbreekt, ook al wordt hij daarin misschien beïnvloed door de ingebedde correctie van de lesgever in regel 03. Ook in voorbeeld (11) hierboven intervenueert de lesgever pas nadat Claudia in regel 11 duidelijk te kennen heeft gegeven dat ze geen zin heeft om het begripsprobleem op te lossen. M.a.w. zowel het feit dat in deze discussie geregeld interactiepatronen ontstaan die typisch zijn voor een taalles als het feit dat de lesgever veel meer een 'director' is dan een beurtverdelers, zijn niet de verantwoordelijkheid van de lesgever alleen, maar juist het resultaat van de interactionele samenwerking van de lesgever en de cursisten.

## 5. Beurtwisseling en communicatieve werkvormen in het taalonderwijs

De gedetailleerde analyse van de interactiepatronen in de beginfase van de opgenomen les laten zien dat er geen sprake is van een spontane verdeling van beurten zoals gebruikelijk in een discussie (Houtkoop-Steenstra, 1983): het aanduiden van een volgende spreker is bijna uitsluitend het privilege van de lesgever en het aantal zelfselecties van cursisten na een beurt van een medecursist is beperkt. Het resultaat is dat de interactie veelal via de gespreksleider loopt. Slechts zelden treden de andere gespreksdeelnemers *met elkaar* in interactie. De lesgever komt naar voren als een 'director'. Daarnaast is ze ook vaak te zien in haar rol van



taalspecialiste, waardoor de interactie, ook qua beurtwisseling, nog meer het karakter krijgt van een les. De algemene conclusie hiervan is dat de gespreksdeelnemers hun interactie in deze fase organiseren als een les en niet als een authentieke discussie.

### 5.1. Beurtwisseling en succesvol lesverloop

Op dat vlak beschouw ik deze beginfase dan ook als mislukt: de beoogde werkvorm wordt als interactievorm niet gerealiseerd, wat de cursisten ook wel of niet geleerd of geoefend mogen hebben. Deze mislukking heeft consequenties voor het verdere verloop van deze les. In deze beginfase wordt namelijk de toon gezet. Het vervolg van de les kent bijgevolg een stereotiep verloop. De lesgever geeft het woord aan een cursist. Die levert, al dan niet geholpen door de lesgever, een korte bijdrage aan de discussie. En daarop geeft de lesgever het woord aan iemand anders. De cursisten reageren niet op elkaars uitingen, ze stellen elkaar geen vragen, of doen geen andere acties die je typisch in een discussie zou verwachten. Aan het einde van de rit hebben de meeste cursisten, net als in traditionele taallessen, het grootste deel van de tijd hun luistervaardigheid geoefend, ondanks de globale doelstelling van de les: *cursisten hun spreekvaardigheid met elkaar laten oefenen*.

Er kunnen vele oorzaken zijn waarom de deelnemers er niet in slagen met elkaar in discussie te treden. Een eerste oorzaak kan te vinden zijn in aspecten die inherent zijn aan discussies (Van den Branden, 1996:132-135): de aard van het onderwerp - is het interessant genoeg voor iedereen? -, het risico dat steeds dezelfde aan het woord zijn, het gebrek aan doelgerichtheid. Gegeven de vele repairsequentie lijken thema en/of werkvorm ook te hoog gegrepen voor het taalvaardigheidsniveau van de cursisten in kwestie. Of de oorzaak zou kunnen liggen in de inadequate manier waarop de lesgever de werkvorm toepast. Of de opnamesituatie kan de interactie in negatieve zin hebben beïnvloed. Meer dan waarschijnlijk is het niet eens *of, of*, maar *en, en*: spelen al deze factoren op een of andere manier mee.

Daar gaat het mij in dit artikel echter niet om. Ik heb willen laten zien dat er nog een 'en' is: de manier waarop de gespreksdeelnemers samen omgaan met het complexe gegeven dat een gesprekstype, met specifieke eisen wat *normale* interactiepatronen betreft, wordt geïncorporeerd in een ander gesprekstype met andere specifieke eisen. Die complexe situatie ontstaat altijd, ook bij andere/betere communicatieve werkvormen dan een discussie. Het hoort bij de paradox van het taalonderwijs.

### 5.2. De paradox van taalonderwijs

Taalonderwijs is inherent paradoxaal. In de lessen wordt een taal geleerd die de meeste cursisten nodig hebben *buiten* de les, om deel te kunnen nemen aan heel andere gesprekstypes dan een les: informele gesprekken met de buurvrouw, telefoon-

gesprekken, sollicitatiegesprekken, bestellen in de winkel, enz.. Communicatief taalonderwijs en zeker taakgericht taalonderwijs<sup>15</sup> bieden een antwoord op deze paradox: talige situaties *buiten* de les krijgen een centrale plaats *in* de les.

"[...] als je wil bereiken dat cursisten met de doeltaal buiten de les aan het werk gaan, kies dan voor een communicatieve aanpak waarbij de cursisten in de les taaltaken moeten vervullen die van nut zijn voor het talig functioneren buiten de les." (Leysen et al., 1997: 199)

Er is echter een ander aspect van de paradox die m.i. niet op te lossen is. Wat je ook doet, welke taken je ook in je les introduceert, je blijft werken in een *instructieve* context. Die context is niet ophefbaar: je kan niet doen alsof er geen lesgever of cursisten zijn. M.a.w. bij communicatief of taakgericht taalonderwijs zijn lesgever en cursisten altijd verplicht om op een of andere manier om te gaan met de complexe interactionele eisen die ontstaan. De manier die ze kiezen kan het succesvol verloop van een les hypothekeer.

Naar mijn mening is de lesgever die we hier aan het werk hebben gezien, zich te weinig bewust geweest van dit aspect van de paradox. Anders had ze er misschien voor geopteerd om iemand anders dan zichzelf als gespreksleider aan te duiden, zodat niet elke interventie van de beurtverdeler ook een potentiële interventie van de 'director' kan zijn. Het gesprekstype les had ook meer op de achtergrond kunnen blijven als ze er bij de cursisten had op aangedrongen om begripsproblemen onder elkaar op te lossen. Het lijkt me echter niet zo verwonderlijk dat ze voor dit alles weinig aandacht heeft gehad. Ook in de onderwijsopleidingen en in het onderwijs-onderzoek is de aandacht voor (de invloed van) interactieprocessen in het leerproces of de interactionele effecten van lesgeverinterventies op het lesverloop beperkt. Op dat vlak moet er m.i. nog een hele weg worden afgelegd.

## 6. Conclusie

Centraal in dit artikel stond de vraag wat er gebeurt op het vlak van de beurtwisseling wanneer een discussie als werkvorm wordt gebruikt in een les. Hoe lossen de gespreksdeelnemers op dat ogenblik de tegenstelling op tussen de interactioneel verschillende eisen van beide gesprekstypes? Beïnvloedt hun oplossing het (succesvolle) verloop van de les? In het geval dat hier werd onderzocht, kozen de deelnemers er voor om het gesprekstype les te laten primeren en dat heeft het lesverloop negatief beïnvloed. Andere oplossingen zijn natuurlijk mogelijk. Het is echter belangrijker om te zien dat het onmogelijk is om de interactionele aspecten van het overkoepelende gesprekstype, de les, helemaal weg te cijferen. Wanneer lesgevers voldoende beseffen dat een communicatieve of taakgerichte taalles nog altijd een les is, zullen ze er voor kunnen zorgen dat er op een adequate manier met deze fundamentele tegenstelling wordt omgegaan, d.w.z. op een manier die een succesvol lesverloop in de hand werkt.

## Noten

1. Mijn eigen taak op het ICTL bestaat o.a. uit de coördinatie van deze afdeling, waarbij ik ook de ontwikkeling van nieuw materiaal superviseer. De opgenomen les kaderde in ons eerste project om de handboeken die tot dan toe werden gebruikt te vervangen door eigen materiaal. Achtergrondinformatie over opzet en organisatie van de les heb ik dan ook uit eerste hand.
2. Het gaat hier niet om een integraal lesblok van drie uur: het debat sloot een lesblok af dat bestond uit een aantal werkvormen rond hetzelfde thema - 'Vrouwen & Politiek'.
3. Voor dit artikel werk ik met de categorieën die op het ICTL gangbaar zijn: cursist(en) en lesgever. Om consistent te blijven, gebruik ik deze categorieën ook in de meer theoretische gedeelten (bijv. 3.2). Daar staan de categorieën eventueel voor alle soorten *lerenden* en *lesgevendenden*.
4. Zie de appendix voor de gehanteerde transcriptieconventies. In de voorbeelden wordt de lesgever met k aangeduid, de cursisten met de eerste letter van hun voornaam. De namen in de tekst zijn pseudoniemen.
5. Wie niet vertrouwd is met CA verwijs ik voor een goede inleiding naar Heritage (1984) (hoofdstuk 8) en Heritage (1989).
6. Ik maak hier even abstractie van het feit dat er tussen de I en de R fase meestal nog een sequentie volgt waarin de cursisten om een beurt vragen waarna de lesgever een cursist aanduidt.
7. Een uitgebreide discussie van aangrenzende paren is hier uiteraard niet mogelijk. Zie daarvoor Schegloff & Sacks (1973), of voor een heldere samenvatting Levinson (1983:303-308).
8. Zoals in (2) duidelijk te zien is, is de implicatieve relevantie niet noodzakelijk beperkt tot de eerstvolgende beurt. In die zin mag aangrenzendheid ook niet uitsluitend lineair worden begrepen. Het tweede deel van het AP, het antwoord van Muzaffer volgt pas vanaf regel 15. Het interactioneel werk daartussen is echter niet vrijblijvend, maar wordt ingeperkt door de gestelde vraag. Het is noodzakelijk dat Muzaffer de vraag begrijpt vooraleer hij er een antwoord op kan geven en dus zorgen Tomomi en Muzaffer er eerst samen voor dat aan die voorwaarde is voldaan. Als dat gebeurt is, volgt onmiddellijk het tweede paardeel. Een eerste paardeel creëert m.a.w. wel een context waarbinnen een tweede deel wordt verwacht. Het interactioneel werk dat ertussen gebeurt, verloopt dan ook en wordt beperkt door die *verwachtingshorizon*.
9. Onder 'backchannels' versta ik o.a. het *gehum* en de ja's die hoorders produceren tijdens de beurt van een spreker, zoals in het voorbeeld hieronder.

(i)	01	t	ja een eh specifiek nummer			
	02		[ (0.9) ]			
→	03	m	[ m <sup>^</sup> m ]			
	04	t	van vrouwen (-) vijftig			
	05		(2.0)			
	06		ja vijftig vrouw (-) [percent	[en vijftig	[percent	
			(-) [quota's			
→	07	m		[ m <sup>^</sup> m	[ m <sup>^</sup> m	[m <sup>^</sup> m
			[>ja<			
	08	nee				

10. Deze geprogrammeerde zelfselecties komen ook voor in andere gesprekstypes, zoals bijv. in vergaderingen (Joosten, 1995) en zijn waarschijnlijk niet zozeer uniek voor lessen als wel een kenmerk van alle gesprekken - ook informele - met meer dan twee deelnemers.



11. Zoals steeds in een CA-benadering gaat het er niet om wat de gerechtvaardigde of - politiek - correcte interpretatie/betekenis is, maar wel om de interpretatie/betekenis die de gespreksdeelnemers in de volgende beurt(en) accepteren of *officialiseren*.
12. Het is uiteraard niet zo verwonderlijk dat de blikrichting in belangrijke mate bepaalt wie uitgekozen wordt als aanspreekpunt. Oogcontact is in het algemeen erg belangrijk voor de interactie - zie o.a. Kendon (1990). Cursisten kijken dan ook vaak heel bewust weg als ze geen beurt willen krijgen.
13. Er zijn ook reparatiesequenties waarbij de hoofdactiviteit niet wordt onderbroken. Dat is zeker het geval wanneer een spreker zichzelf *verbetert* in dezelfde beurt, maar het gebeurt ook wanneer iemand anders een repair doet. Jefferson (1987) spreekt in verband met dat laatste van 'embedded correction'.
14. Co-constructie gaat dan soms zelfs veel verder. Goodwin (1979) bijv. presenteert een zeer gedetailleerde analyse van de interactieve opbouw van een zin in een informeel gesprek. Zijn analyse toont op overtuigende wijze hoe één enkele zin ontstaat in een gesprek als het resultaat van de samenwerking tussen twee gespreksdeelnemers.
15. Zie o.a. Van Avermaet & Van den Branden (1996), VON-werkgroep NT2 (1995; 1996) en voor de Angelsaksische inspiratie Long & Crookes (1992).

## Appendix: transcriptieconventies

[	begin overlapping
]	einde overlapping
=	overgang die sneller is dan normaal
,	intonatie waaruit kan worden afgeleid dat de spreker door zal gaan
.	dalende intonatie waaruit afgeleid kan worden dat de spreker klaar is
?	stijgende intonatie waaruit afgeleid kan worden dat de spreker klaar is
!	stijgende intonatie
^	stijgende + dalende intonatie
>xxxx<	sneller dan normaal spreektempo
°xxx°	stiller dan normale volume
°hhhh	hoorbare inademing
(-)	hoorbare pauze van minder dan 0.5 seconden
(1.0)	gemeten pauze in seconden en tienden van een seconde (> halve seconde)
((xxx))	commentaar
(xxx)	twijfel bij transcriptie
@ m → k	blikrichting (in dit geval richt Muzaffer zijn blik op de lesgever)

## Bibliografie

- Avermaet, P. Van & K. Van den Branden (1996). Taakgericht onderwijs theoretische uitgangspunten. In: VON-werkgroep NT2 (red.), 9-20.
- Branden, K. Van den (1996). Ieder zijn zeg... Werkvormen om productie van taalleerders te bevorderen. In: VON-werkgroep NT2 (red.), 121-146.
- Button, G. & J. R. Lee (eds.) (1987). *Talk and social organization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ehlich, K. & J. Rehbein (Hrsg.) (1983). *Kommunikation in Schule und Hochschule*. Tübingen: Narr.

- Goodwin, C. (1979). The interactive construction of a sentence in natural conversation. In: Psathas (ed.), 97-121.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. (1989). Current developments in conversation analysis. In: Roger & Bull (eds.), 21-47.
- Houtkoop-Steenstra, H. (1983). Beurtwisseling en beurtopbouw in forumdiscussies. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 5, 114-130.
- Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. In Button & Lee (eds.), 86-100.
- Joosten, A. (1995). Over beurttoewijzing in vergaderingen. In: Mazeland & Sauer (eds.), 43-63.
- Kendon, A. (1990). *Conducting interaction: Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leyssen, J., A. Gevaerts, D. Wouters & V. Frateur (1997). Aan het werk: Taakgerichte werkvormen voor hooggeschoolde volwassenen. In: R. Rymenans & De Jonghe (red.). *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie*. Amsterdam: Stichting Het Schoolvak Nederlands, 199-206.
- Long, M. H. & G. Crookes (1992). Three approaches to taks-based syllabus design. *Tesol Quarterly*, 26.
- Mazeland, H. (1983). Sprekerwechsel in der Schule. In: Ehlich & Rehbein (eds.), 77-101.
- Mazeland, H. & C. Sauer (eds.) (1995). *Communiceren, waarnemen, analyseren: bijdragen tot het taalbeheersingsonderzoek*. Groningen: Rijksuniversiteit, Vakgroep Taal en Communicatie.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183-213.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Psathas, G. (ed.) (1979). *Everyday language: Studies in ethnomethodology*. New York: Irvington Publishers.
- Roger, D. & P. Bull (eds.) (1989). *Conversation: An interdisciplinary perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sacks, H., E. A. Schegloff & G. Jefferson (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A. & H. Sacks (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 7, 289-327.
- Schegloff, E. A., G. Jefferson and H. Sacks (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, p 361-382.
- VON-werkgroep NT2 (1995). Taakgericht onderwijs. In: *Vonk*, 24, 3-9.
- VON-werkgroep NT2 (red.) (1996). *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Antwerpen: Plantyn.
- Weeks, P. (1985). Error-correction techniques and sequences in instructional settings: towards a comparative framework. In: *Human Studies*, 8, 195-233.

