

Zeven vragen over taakgericht onderwijs (en een poging tot antwoord erop...)

Kris Van den Branden

Taakgericht onderwijs is in dit tijdschrift al herhaaldelijk aan bod gekomen. Dat is niet geheel onterecht, zeker nu blijkt dat taakgericht onderwijs wereldwijd uitgroeit tot een veelbesproken en steeds meer toegepaste didactiek. Taakgericht onderwijs roept echter geregeld vragen en discussies op, vooral als het gaat om de toepassing ervan in concrete klascontexten. In deze bijdrage wil ik een poging doen om een antwoord te bieden op de meest gehoorde vragen in dat verband. Dit artikel is geen inleiding op taakgericht onderwijs; daarvoor verwijs ik de lezer graag naar andere publicaties die zijn opgenomen in de literatuuropgave (Colpin e.a. 1997; Van den Branden & Kuiken 1997; Van Avermaet & Van den Branden 1996; Long & Crookes 1992).

VRAAG 1: IS TAAKGERICHT ONDERWIJS NU ECHT ZO NIEUW?

Zoals ik al eerder aangaf (Van den Branden 1996) is in de mij bekende publicaties nooit beweerd dat taakgericht onderwijs nieuw zou zijn. Dat neemt echter niet weg dat zowel didactici als leerkrachten zich vaak afzetten tegen de vermeende 'nieuwigheid' van taakgericht onderwijs. '*Niks nieuws onder de zon, oude wijn in nieuwe vaten*', roepen didactici. '*Niks nieuws, dat doen wij allemaal al lang*', roepen leerkrachten.

OUDE WIJN IN NIEUWE VATEN?

Om te beginnen met de didactici: inderdaad, taakgericht onderwijs is niet nieuw. Achter de coulissen van de taakgerichte didactiek ligt een visie op taalverwerving die,

vanuit verwante gebieden als pragmatiek en sociolinguïstiek en vanuit uitgebreid wetenschappelijk onderzoek, steeds meer ingang vindt (zie o.a. Ellis 1994; Gallaway & Richards 1994; Vygotsky 1978; Long & Robinson 1998; Wells 1981). Binnen deze visie wordt de nadruk gelegd op het feit dat mensen taal verwerven *om* er functionele, communicatieve dingen mee te doen en *door* er functionele dingen mee te doen. Al doende leren, met andere woorden, en vanuit dat al doende leren (dat wil zeggen vanuit dat functioneel taalgebruik) de betekenis van woorden en de regels van de grammatica afleiden en verder verfijnen. De term *analytisch* is wel eens op dit leerproces geplakt, maar samen met zijn tegenhanger *synthetisch* zaait die term waarschijnlijk meer verwarring dan duidelijkheid.

Voortbouwend op die visie op taalverwerving is de taakgerichte methode een poging om mensen binnen een onderwijscontext op een 'al doende' manier taal te laten verwerven. Binnen taakgericht onderwijs leren

mensen weginstructies aan een ander geven door weginstructies aan een ander te (pogen) geven, leren ze brieven schrijven door brieven te (pogen) schrijven. Niet dus door eerst expliciet les te krijgen over de woordenschat, de grammaticale constructies of de strategieën die bij het geven van weginstructies en het schrijven van een brief om de hoek komen kijken. De taak waarmee leerders in taakgericht onderwijs worden geconfronteerd, is met andere woorden een directe doorslag van datgene wat leerders in het echte leven of in de rest van het onderwijs (al naargelang hun behoeften) met de doeltaal moeten kunnen doen. In beide gevallen is taal, of beter het begrijpen en produceren van talige boodschappen, een middel om bepaalde wereldse – en vaak niet-talige – doelen

te bereiken: iets interessants te weten komen, een infobrochure te pakken krijgen, een auto kopen, je kennis van de wereld uitbreiden, een poppenhuis in mekaar knutselen, nog

wat langer opblijven... Als er dus al iets nieuws is aan taakgericht onderwijs is het zijn consequente keuze voor functionele taken in de lange lijn die van doelstellingen over onderwijs naar toetsing loopt.

Dat impliceert uiteraard dat taakgericht onderwijs verwant is met communicatief onderwijs en notioneel-functioneel onderwijs, om er naar twee te noemen, alhoewel ook die termen in de loop der decennia zijn uitgegroeid tot parapluetermen die kunnen dienen om zowat iedereen droog te houden. Maar goed, neen dus: vanuit didactisch oogpunt is taakgericht onderwijs niets nieuws en claimt het dus ook niet het patent op principes zoals actief leren, leerlinggericht ondersteunen, en dergelijke. Taakgericht onderwijs is niet meer en niet minder dan het antwoord dat op dit moment door een aantal deskundigen wordt gegeven op de vraag hoe taalonderwijs het meest effi-

ciënt kan worden ingericht opdat alle leerders maximaal taal verwerven. In die zin is taakgericht onderwijs geen dogma, maar een hypothese die ook door haar voorstanders steeds weer in vraag wordt gesteld.

DAGDROOM

Is taakgericht onderwijs nieuw voor de doorsnee leerkracht? Sommige leerkrachten zullen hevig het hoofd beginnen schudden, getuige de bovenvermelde kreet '*dat doen wij toch allemaal al lang*'. En inderdaad, een aantal leerkrachten kan ongetwijfeld bestempeld worden als taakgericht, zelfs *avant la lettre*. De vraag is of die vaststelling opgaat voor het gros van ons leer-

krachtenkorps. Iedere voorstander van taakgericht onderwijs heeft een bepaald beeld van onderwijs voor ogen als hij droomt van hoe het er in de praktijk zou moeten uitzien. Zij zien dan flink gemoti-

veerde leerders die samen actief een uitdaging te lijf gaan, op een zelfontdekkende manier leren, daarbij intensief taal gebruiken en op een leerlinggerichte manier ondersteund worden door een bezielende leerkracht. Als diezelfde voorstanders de klas intrekken en er observaties verrichten, of er de immense lading observatie-onderzoek op naslaan die in de loop van de afgelopen dertig jaar bij mekaar is geharkt, ontkomen ze niet aan de vaststelling dat het doorsnee beeld in de doorsnee klas flink wat verschillen met hun dagdroom vertoont.

Wie de beschrijvingen van klasinteractie van bijvoorbeeld Hajer (1996), Musumeci (1995) of Rymenans & Geudens (1994) vergelijkt met die van Barnes (1973) en Edwards & Furlong (1978) moet met een brok in de keel vaststellen dat de meest recente beschrijvingen als twee druppels water op de oudere gelijken: leerkrachten zijn al der-

De taak waarmee leerders in taakgericht onderwijs worden geconfronteerd, is een directe doorslag van datgene wat leerders in het echte leven of in de rest van het onderwijs met de doeltaal moeten kunnen doen.

tig jaar het meest aan het woord, geven nog steeds de voorkeur aan docerend onderwijs, kappen taal en taalgebruik op in ontelbare kleine houtblokjes; de leerlingen luisteren, absorberen en proberen juiste antwoorden te geven.

Het is dus geen wonder dat, gezien de indrukwekkende bewijslast en de tijdsperiode waarover die is uitgestrooid, vele observatoren het woord 'traditioneel' in de mond nemen. Er is dus, tenminste als het ideaalbeeld van de taakgerichte didacticus nagestreefd dient te worden,

nog werk aan de winkel. Veel leerkrachten staan trouwens zelf te trappelen om dat werk aan te vatten. Dus ja: wat de praktijk betreft, behoren 'taakgerichten' tot het kamp van de leerkrachten, begeleiders en didactici die (eindelijk) nieuwe dingen in de klas willen zien gebeuren.

VRAAG 2:

WAAROM TOCH ALTIJD DIE OMSLACHTIGE INSTRUCTIES EN INGEWIKKELDE WERKVORMEN?

Het is vreemd, maar taakgericht onderwijs wordt door sommigen vereenzelvigd met ingewikkeld groepswerk. Een 'taak' is pas een taak indien er in groepen wordt gewerkt, die dan bij voorkeur om de haverklap worden hersamengesteld (carrousel), en waarbij de informatie nodig om de taak uit te voeren, verdeeld is. Waarom makkelijk als het ook moeilijk kan? Dit is een vereniging en scheef trekking van waar taakgericht onderwijs voor staat en tegelijk een mooie illustratie van hoe termen zoals taakgericht onderwijs, willens nillens, hun eigen leven leiden.

GROEPSWERK ALS HOOFDINGREDIËNT?

Een taak is geen werkvorm; taakgericht onderwijs is bijgevolg geen keuze voor een bepaald soort werkvormen. Een werk-

vorm is uiteindelijk maar een organisatorisch patroon dat het samenspel van de aanwezige actoren in de klas (be)regelt: wie praat er op welk moment met wie? wie doet wat? wie werkt met wie samen? Geen enkele werkvorm is heilig, dat weten we ondertussen wel; geen enkele werkvorm is

krachtig genoeg om voor alle leerders in alle omstandigheden en voor alle doeleinden krachtige leeromgevingen te scheppen en te blijven scheppen. Precies omdat doelstellingen – ook op het vlak van taalvaardigheidsonderwijs – zeer verscheiden zijn, en omdat alle klassen die uit meer dan één leerling bestaan per definitie heterogeen zijn, moet in onderwijs, en dus ook in taakgericht onderwijs, een grote variatie aan werkvormen gehanteerd worden. Onderwijs is dus niet taakgericht omdat er in groepjes wordt gewerkt. En ja, een les kan ook taakgericht zijn als er niet in groepjes wordt gewerkt. Zoals boven gesteld, is de link tussen doelzaak en pedagogische taak een essentieel criterium om 'taakgerichtheid' in te schatten, de gekozen werkvorm is dat veel minder.

Toch is het geen toeval dat in concrete realiseringen van taakgericht onderwijs (zoals bijvoorbeeld de methode *De toren van Babel* voor het basisonderwijs of de *Tatami*-reeks voor het secundair onderwijs) er zo vaak groepswerk voorkomt. Een voor de hand liggende aanleiding hiervoor is het feit dat in de doelstellingen van die cursussen de ontwikkeling van de productieve vaardigheden, met name spreekvaardig-

Iedere voorstander van taakgericht onderwijs heeft een bepaald beeld van onderwijs voor ogen als hij droomt van hoe het er in de praktijk zou moeten uitzien. Zij zien dan flink gemotiveerde leerders die samen actief een uitdaging te lijf gaan, op een zelfontdekkende manier leren, daarbij intensief taal gebruiken en op een leerlinggerichte manier ondersteund worden door een bezielende leerkracht.

heid, een belangrijke plaats inneemt. In lijn met het taakgericht denken kunnen we stellen dat om spreekvaardig te worden, een leerder veel moet spreken. Of om Merrill Swains (1985) banale, maar ondertussen wel historische uitspraak nog eens te citeren: *'One learns to speak by speaking'*.

In een klas kan echter niet iedereen vrijelijk aan het woord komen. Om onderwijsprocessen ordelijk te laten verlopen, zeker klas-

sikale processen, is het aangewezen dat op elk moment slechts één partij aan het woord is. Dat uit het boven aangehaald interactie-onderzoek blijkt dat dit overwegend de leerkracht is, laat ik hier zelfs buiten

beschouwing. Zelfs als leerlingen altijd aan het woord zouden zijn, dan nog zou tijdens klassikale momenten in een klas van 25 de individuele spreektijd van leerders behoorlijk kort blijven. Groepswork wordt dan ook vaak naar voren geschoven als een middel om op hetzelfde moment meerdere leerders aan het woord te kunnen laten en die leerders zo al doende hun productieve vaardigheid te laten ontwikkelen.

Deze theoretische mogelijkheid maakt groepswork echter niet per definitie zalig. Ik heb zelf, en anderen voor mij (bijvoorbeeld De Schryver e.a. 1998), gewezen op de potentiële contraproductiviteit die sommige groepswerken hebben, bijvoorbeeld omdat de opdracht slecht gekozen is of de instructies onduidelijk gegeven worden, of omdat een lid van de groep steeds het woord neemt en daardoor de spreekkansen van de anderen verpulvert. Precies aan dat laatste gevaar kan met het principe van de *verdeelde informatie* verholpen worden: door ieder lid een eigen stukje informatie te bezorgen dat de andere leden niet hebben, en door ieder lid te verplichten zijn stuk informatie over te brengen, is iets meer garantie geboden dat iedereen wel degelijk

aan het woord komt. Uiteraard zijn ook hier weer geen spijkerharde garanties te bieden (die bestaan in het onderwijs immers niet) en zijn er ook andere werkvormen te bedenken om vele leden aan het woord te laten.

Om te vermijden dat ik nieuwe mythes de lucht injaag, wil ik hier benadrukken dat groepswork ook bijzonder vruchtbaar kan werken naar de ontwikkeling van de receptieve vaardigheden. Zo sta je soms als klas-

observator je duimen en vingers af te likken als je ziet hoe vaardig sommige groepjes leerlingen met allerlei informatiebronnen (teksten, internet-sites, jeugdcyclopedieën, cd-rom's)

om kunnen gaan, wat voor een schat aan inzichten ze daaruit halen en hoe snel ze leren, tenminste als ze de ruimte krijgen om een stukje wereld zelf te exploreren en als ze intrinsiek geïnteresseerd zijn in dat stukje wereld. Samenwerking met anderen kan hier bijzonder vruchtbaar werken: het maakt dat leerlingen in het omgaan met informatiebronnen mekaar kunnen aanvullen (*'Hé, ik heb nog iets gevonden!'*), over gevonden informatie van gedachten kunnen wisselen, gezamenlijk de betekenis van sommige woorden en flarden tekst kunnen construeren, hun eigen mening moeten verdedigen, gezamenlijk kunnen werken aan rapportage enzovoort. Opnieuw kan de werkvorm en bijvoorbeeld die van de verdeelde informatie helpen om intense interactie te bevorderen, maar het is zeker geen must. Een voetbalmatch is ook een voetbalmatch als er geen spectaculaire doelpunten worden gescoord. Taakgericht onderwijs kan soms heel simpel worden gerealiseerd, zonder carrousels, zonder groepen, zonder achterwaartse retro's in de winkelhaak. Taakgericht onderwijs kan zelfs heel klassikaal, of moet ik zeggen 'klassiek' ogen. Maar dan heb ik het over klassiek in de vorm, en zoals u weet: een goeie discussie over onderwijs en een

Groepswork wordt dan ook vaak naar voren geschoven als een middel om op hetzelfde moment meerdere leerders aan het woord te kunnen laten en die leerders zo al doende hun productieve vaardigheid te laten ontwikkelen.

discussie over goed onderwijs gaan niet over vorm, maar over inhoud. Een taart is niet lekker omdat ze rond is, maar omdat ze de juiste ingrediënten bevat.

DRUKPERS OF DINOSAURUS?

Ik wil hier nog aan toevoegen dat de zogenaamde 'ingewikkeldheid' binnen taakgericht onderwijs niet alleen ontstaat via de werkvormen, maar ook via de fictieve werelden die er soms in worden opgeroepen. Van cursisten wordt binnen sommige taakgerichte methoden verwacht dat zij zich verplaatsen in de wereld van Braziliaanse straatkinderen, misdadigers en detectives, astronauten, ontdekkingsreizigers en sprekende afwasmachines. Hierdoor zou de indruk kunnen gewekt worden dat taakgerichte lesmaterialen zondigen tegen een van de basisbeginselen van het taakgericht onderwijs, namelijk de directe link tussen doeltaken en pedagogische taken. Dat hoeft echter niet per se het geval te zijn; het gaat hier immers vooral om wat een leerder binnen een taak met taal moet doen en minder over de contextuele inbedding van die taak.

Het probleem is dat niet alle dingen die leerders met taal zouden moeten kunnen doen (cf. doelstellingen), even interessant of boeiend voor die leerders klinken. Zo moeten adolescenten, zeker in de huidige informatiemaatschappij, in staat zijn om vanuit

verschillende bronnen informatie rond een bepaald onderwerp te verzamelen en op basis daarvan kort verslag uit te brengen aan anderen. Dat klinkt als doelzaak niet meteen opbeurend, zeker niet als het gaat om informatie rond de structuur van moleculen of de geschiedenis van de drukpers.

De situatie verandert natuurlijk helemaal als die informatie te maken heeft met trucs om

je weg in een labyrint te vinden of theorieën over het verdwijnen van de dinosaurus van de aardbodem. In dit laatste geval zal de motivatie van de leerder om informatie te verzamelen en daarover te rapporteren veel groter zijn. De talige eisen die in de dinotaak aan de leerder worden gesteld kunnen echter, als de tekst en de taak goed gekozen zijn, volkomen overeenstemmen met die in de molecule of drukperstaak: uit in academische taal geschreven teksten (vol met schoolse constructies, impliciete verbanden en tussentitels) de kernboodschap halen, die boodschap vergelijken met informatie uit andere bronnen, een overzichtelijk en helder gestructureerd verslag opstellen, etc. Motivatie, door sommigen gebombardeerd tot de motor achter taalverwerving, wordt binnen taakgericht onderwijs opgedreven om leerders energie te doen investeren in het uitvoeren van bepaalde taken; motivatie wordt zo een uiterst belangrijk criterium om pedagogische taken van doeltaken af te leiden.

Maar opnieuw, ook als er geen fictieve werelden worden gebruikt om de motivatie van leerders op te krikken, ook als er geen

Een voetbalmatch is ook een voetbalmatch als er geen spectaculaire doelpunten worden gescoord. Taakgericht onderwijs kan soms heel simpel worden gerealiseerd, zonder carrousels, zonder groepen, zonder achterwaartse retro's in de winkelhaak.

bebaarde zeerover of een wandelende boom door het beeld lopen, kan onderwijs taakgericht zijn. Zo heb ik ooit in een basisschool leerlingen van het derde leerjaar aan het werk gezien die naar aanleiding van het grootouderfeest een

wegbeschrijving voor hun oma en opa aan het schrijven waren. Die beschrijving moest ervoor zorgen dat de grootouders de weg van de schoolpoort naar de feestzaal moeiteloos konden vinden. Niks fictieus, alles levensecht. En heel taakgericht. Uiteraard moeten hier kosten-batenanalyses gemaakt worden: als fictieve werelden eerder een rem vormen voor het 'doen' van de leerder of als leerders zo verblind worden door de

fictieve wereld dat ze de essentie van de taalkaak uit het oog verliezen, kan beter gekozen worden voor levensechte taken zonder toeters en bellen. Anderzijds: als fictieve werelden dienstig kunnen zijn aan het principe van het al doende leren, omdat ze leiders aanzetten tot 'doen' (en volhouden bij dat doen), moet je de wandelende boom niet aan de deur laten staan...

Ook als er geen fictieve werelden worden gebruikt om de motivatie van leiders op te krikken, ook als er geen bebaarde zeerover of een wandelende boom door het beeld lopen, kan onderwijs taakgericht zijn.

schijnselen of slaapziekte) en het werkt op dit moment aan een taakgerichte multimediale basiscursus voor laaggeschoolde volwassenen. Daarmee heb ik en passant ook de mythe uit de wereld geholpen dat laaggeschoolden niet met multimedia aan de slag zouden kunnen (cf. Vanmontfort 1999).

MEER NOOD AAN STRUCTUUR?

Het derde argument, namelijk dat laaggeschoolden moeilijk al doende leren en structuren moeten krijgen aangereikt, is dus het enige dat echt serieus is te nemen. Het boort namelijk recht de diepte in, naar de basisvisie van hoe laaggeschoolde volwassenen taal verwerven. Het mij bekende onderzoek biedt echter geen bevestiging voor de hypothese dat laaggeschoolden meer gebaat zijn met een gestructureerde, expliciete cursus. Het probleem is dat er sowieso weinig onderzoek naar taalverwerving door laaggeschoolde volwassenen is gebeurd, maar het beschikbare empirisch materiaal lijkt wel te suggereren dat net hooggeschoolden het makkelijkst uit de voeten kunnen met expliciet onderwijs (Larsen-Freeman & Long 1991; Ellis 1999). Een van de redenen waarom hooggeschoolden het tot hooggeschoolden hebben gebracht, is net dat zij goed met expliciete, abstracte informatie overweg kunnen.

'ZE VRAGEN EROM'

Soms wordt hiertegen opgeworpen dat laaggeschoolden om expliciet onderwijs vragen. Dat heeft uiteraard te maken met het feit dat het onderwijs dat zij in het verleden hebben genoten, precies zo docerend en expliciet was. Mensen bouwen nu eenmaal vaak een perceptie op van hoe iets hoort te zijn vanuit hun ervaringen van hoe

VRAAG 3:

KAN TAAKGERICHT ONDERWIJS OOK MET LAAGGESCHOOLDE VOLWASSENEN?

Er wordt regelmatig gesuggereerd dat taakgericht onderwijs niet mogelijk is voor laaggeschoolden. De redenen die hiervoor het vaakst worden aangegeven, zijn:

- (1) laaggeschoolden hebben moeite met al die moeilijke werkvormen;
- (2) laaggeschoolden hebben moeite om zich in te leven in fictieve werelden die in taken worden opgeroepen;
- (3) laaggeschoolden hebben nood aan meer structuur, zij kunnen moeilijk(er) impliciet taalleren.

Het antwoord op (1) en (2) is snel gegeven: het vertrekt gewoon van een verkeerd beeld van waar taakgericht onderwijs voor staat. Zoals hierboven aangegeven, kan taakgericht onderwijs perfect gerealiseerd worden met eenvoudige werkvormen en zonder fictieve werelden. Wat die fictieve werelden betreft, is het zelfs zo dat de motivatie van laaggeschoolden net aangescherpt kan worden door taken een sterk realiteitsgehalte mee te geven. Het Steunpunt NT2 heeft in het verleden reeds meerdere taakgerichte cursussen voor laaggeschoolde volwassenen ontwikkeld (en voorlopig hebben we nog geen meldingen van vergiftigingsver-

iets was. Leerkrachten doen er goed aan die vraag naar explicitering niet zomaar onder de mat te vegen. De verzuchtingen van cursisten moeten enerzijds au sérieux genomen worden, maar mogen anderzijds geen handrem vormen voor de zoektocht naar de methode die op lange termijn de taalverwerving van laaggeschoolden het sterkst bevordert en hen zo goed mogelijk in staat stelt om datgene met taal te leren doen wat ze zouden moeten kunnen. Met andere woorden, de klant is in dit verhaal wel een belangrijke participant met wiens wensen moet rekening gehouden worden, maar hij is geen dictatoriale koning. De kans is reëel dat een eenzijdige nadruk op grammaticaonderwijs net bij laaggeschoolden voor onoverkomelijke transferproblemen zorgt. In de praktijk moet dus gezocht worden naar manieren om – al is het maar om de motivatie van de cursisten hoog te houden – in te spelen op hun vraag naar explicitering, maar dan op zo'n manier dat hun taalverwerving (= de groei van hun vaardigheid om de taal functioneel te begrijpen en produceren) niet in het gedrang komt. Ik ga daar bij het antwoord op de volgende vraag dieper op in.

VRAAG 4:

IS ER PLAATS VOOR GRAMMATICA BINNEN TAAKGERICHT ONDERWIJS?

Vaak wordt beweerd dat taakgericht onderwijs de antipode is van expliciet grammaticaonderwijs, expliciet woordenschatonderwijs, kortom van alles wat door de voorstanders van taakgericht onderwijs als 'traditioneel' wordt afgedaan. Wie echter de literatuur volgt, weet dat zulks (opnieuw) een onnodige scheeftrekking van de werkelijkheid is (cf. Long & Robinson 1998; Skehan 1998; Van den Branden

1995; Van Gorp 1997). Kern van de zaak is dat expliciete aandacht voor hoe een grammaticaregel in mekaar steekt of voor wat een bepaald woord nu precies betekent, volstrekt niet uit den boze is binnen taakgericht onderwijs. Long (1998) plaatst taakgericht onderwijs in dat verband trouwens pal in het midden tussen het meest traditionele vormgerichte grammaticaonderwijs aan de ene kant en exclusief betekenisgericht onderwijs aan de andere kant. Dat lijkt mij geen onlogische voorstelling van zaken. De kwestie draait mijns inziens vooral om (1) hoe en wanneer die expliciete uitleg wordt gegeven, en (2) welk gevolg aan die uitleg door de leerder gegeven moet worden.

HOT SPOTS

Wat (1) betreft, is het essentieel dat taakgericht onderwijs systematisch vertrekt van betekenisvolle taken. Leerders worden in een functionele context gevraagd bepaalde boodschappen te begrijpen en te produceren. Nu is het een kenmerk van een goede taak, of van een krachtige leeromgeving, dat er een uitdaging in zit: iets nieuws, een kloof tussen wat de leerder al met de doeltaal kan aanvangen en wat hij met diezelfde taal moet kunnen om de taak uit te voeren. Een kloof kan bijvoorbeeld opduiken in bepaald taalaanbod dat de leerder niet begrijpt, of in bepaalde boodschappen die hij maar niet gezegd krijgt zoals hij het wil of zoals het zou moeten. Nelson (1981) heeft dit soort problemen binnen functionele, motiverende contexten *hot spots* voor taal leren genoemd, want net dan bestaat de mogelijkheid dat de leerder de grenzen van zijn eigen kunnen verlegt. Welnu, indien een leerder binnen een betekenisvolle taak zoals het luisteren naar een weerbericht of het begrijpend lezen van een tekst, aan een ander de betekenis vraagt

De klant is in dit verhaal wel een belangrijke participant met wiens wensen moet rekening gehouden worden, maar hij is geen dictatoriale koning.

van een woord dat een essentiële rol in de taak speelt, kan expliciete uitleg niet alleen perfect van pas komen, maar ook meteen in een functionele gebruikscontext geïntegreerd worden. Net zo met grammatica. Wie binnen een bepaalde taak vergelijkingen moet maken tussen verschillende fenomenen, zal tegen de vorming van de trappen van vergelijking aanbotsen en zich daar misschien vragen over stellen. Wat uitleg daarover kan voor de leerder op dat moment verhelderend werken en soms zelfs helpen om bepaalde passages beter te begrijpen of bepaalde boodschappen beter te formuleren.

Het bovenstaande geeft wel aan dat het in eerste instantie de leerder is die bepaalt wanneer er op vorm (grammatica, woordbetekenis) wordt ingezoomd en niet de leerkracht of de methode. Expliciete informatie wordt met andere woorden geënt op het functioneel gebruik van de taal door de leerder en op datgene wat de leerder tijdens dat proces opmerkt. Dat duurt bij de verschillende leerders in een klas wel eens te verschillen. Taalverwerving is immers een grillig, eigenzinnig pad dat iedere leerder (onbewust en bewust) voor zichzelf uittekent. Eenheidsworst komt er bij sommigen gegarandeerd weer uit en blijft bij anderen onaangeroerd op het bord liggen.

BETEKENISVOLLE LUCHTBEL

Hoe de leerder verwacht wordt op de gegeven expliciete informatie te reageren (bovenvermeld punt (2)) is hier onlosmakelijk mee verbonden. In het klassieke grammaticaonderwijs wordt na het verstrekken van expliciete info (al dan niet vanuit concrete voorbeelden) om productie of reproductie gevraagd. De leerder krijgt te horen hoe een bepaalde regel in mekaar zit en moet prompt, om te bewijzen dat hij het wel

degelijk begrepen heeft, een aantal keer de juiste regel (re)produceren binnen bepaalde oefeningen. Om ervoor te zorgen dat de oefening wel degelijk toelaat om het begrip van die bepaalde regel te controleren en dat de aandacht van de leerder niet van diezelfde regel wordt afgeleid, gaat het hier in de regel om geïsoleerde oefeningen. Ook binnen woordenschat- en strategieënonderwijs kan vaak hetzelfde patroon worden vastgesteld.

Op leerdersniveau heeft de oefening de bedoeling dat het geleerde geautomatiseerd wordt (cf. Anderson 1983). Vanuit die automatisering zou de leerder dan in staat zijn om het geleerde toe te passen in meer eisende, communicatieve contexten. Maar daar wringt precies het schoentje: er

is ondertussen behoorlijk wat onderzoek (Bimmel 1999; Larsen-Freeman & Long 1991; Long & Robinson 1998) dat aantoon

dat voor heel veel leerders de overgang van geïsoleerd inoefenen naar het gebruik van de ingeoefende elementen in natuurlijk taalgebruik, waar de toepassing van het ingeoefende element geïntegreerd moet verlopen met de toepassing van tal van andere normen en regels, verre van eenvoudig is.

Binnen taakgericht onderwijs wordt aan het verstrekken van expliciete info geen onmiddellijk waarneembaar effect verbonden. De leerder hoeft het woord waarover hij expliciete info heeft gekregen niet in een goed zinnetje gebruiken of er een definitie van te geven. De leerder moet de regel niet tien keer toepassen in een oefening. Het gaat er in eerste instantie om dat de aandacht van de leerder door een bepaald item is getrokken, zo sterk dat hij daarover meer wil weten; expliciete info komt aan die behoefte tegemoet. Niet meer, niet minder. Binnen taakgericht onderwijs is er van geïsoleerde expliciete info dus weinig tot geen sprake: geen isolément bij het aanbieden van de

expliciete info en ook geen kunstmatig isollement bij het zogezegd automatiseren van die expliciete kennis. Nee, alles speelt zich af binnen dezelfde betekenisvolle luchtbel; wie daarbuiten wil treden, zal moeten vaststellen dat de bel onherroepelijk spat.

streven leerkrachtgedragingen, hoe meer je het gevoel krijgt dat je de ingrediënten van een soep beschrijft in een poging te vertellen hoe lekker ze wel is. Soep ja, want net zoals je met één lepel kan vertellen dat je de soep lekker vindt of niet, zo kan je vaak na een luttele vijf minuten vaststellen hoe goed een leerkracht wel is.

VRAAG 5: WORDT ER NIET VEEL VAN DE LEERKRACHT VERWACHT?

Ik zou het me voor wat deze vraag betreft, heel makkelijk kunnen maken en gewoon antwoorden: natuurlijk! De maatschappij heeft toch het recht om veel van leerkrachten te verwachten! Van een metser verwacht je toch ook dat zijn muren loodrecht en oerdegelijk in mekaar staan. Ik weet echter dat ik met dit antwoord op het hart van veel leerkrachten trap, want het suggereert dat sommige leerkrachten de neiging zouden vertonen om aan hun job hun voeten (of iets anders) te vegen, en dat is een mythe die ik nog veel meer verfoei dan enkele van de mythes die er over taakgericht onderwijs de wereld worden ingezonden.

Maar hoe meer je poogt om lijsten aan te leggen van na te streven leerkrachtgedragingen, hoe meer je het gevoel krijgt dat je de ingrediënten van een soep beschrijft in een poging te vertellen hoe lekker ze wel is.

Vaak heb ik het gevoel dat taakgericht lesgeven, of moet ik zeggen goed lesgeven, veel meer met een bepaalde attitude dan met specifieke vaardigheden te maken heeft. Mag de leerder al doende leren? Krijgt hij daartoe de ruimte? Mag de leerder in onvervalste ontdekkersstijl, gewapend met machete en schatkaart, en zich vastklampend aan de mouw van zijn kompanen, zijn eigen stappen wagen in de jungle, of wordt hij door de touroperator op een bus gezet en nare winkels ingeduwde waar hem lederen jassen en tapijten in de strot worden geduwd waarom hij helemaal niet heeft gevraagd? Gelooft de leerkracht voldoende in de leerkracht van de leerder, of blijft hij halsstarrig al zijn geld inzetten op zijn eigen – mythische – onderwijskracht? Gelooft de leerkracht in de gezamenlijke leerkracht van een groep van leerders, in hun potentieel om mekaar aan te vullen, op te tillen, voort te duwen?

IMPROVISATIETHEATER

Wat wordt er binnen taakgericht taalonderwijs dan precies van de leerkracht verwacht? Ondanks de reserme nascholingssessies die ik rond dit thema al heb gegeven, blijf ik het moeilijk vinden om dat duidelijk onder woorden te brengen. De termen *motiveren*, *ondersteunen*, *leerlinggerichtheid*, *differentiëren* vallen dan en de negatieve termen *niet domineren*, *niet teveel doceren*, *niet teveel corrigeren*... Maar hoe meer je poogt om lijsten aan te leggen van na te

Het lijstje verwante vragen kan aangevuld worden, maar de geest van het verhaal is hopelijk duidelijk. Leerkrachten bereiken mijns inziens meer als ze hun leerlingen niet in de eerste plaats zien als personen die iets al wel of niet kunnen, maar als personen die in staat zijn om iets te leren. Voor sommige lezers mag het verschil op het eerste gezicht triviaal zijn, toch is het dat niet. De eerste basishouding (kan hij het of kan hij het niet) drukt de leerkracht in de rol van de evaluator, de controleur, de selecteerder; de

tweede basishouding impliceert een leerkracht die leerders tot actie stimuleert, hen observeert en ondersteunt waar nodig. De rol van de leerkracht is in taakgericht onderwijs dus minstens even centraal als in leerkrachtgedomineerd onderwijs. Alleen staat de rol van de leerkracht minder uitgeschreven: hier geen scenario dat slaafs gevolgd moet worden, hier geen draaiboek dat letterlijk wordt afgedramd, hier wat meer improvisatietheater, hier veel meer inspelen op wat de andere acteurs (de leerlingen) doen, zien, zeggen. En iedere individuele acteur een gepast

antwoord geven op zijn specifieke vraag. Hier schuilt de differentiatie binnen taakgericht onderwijs: die is niet zozeer leerstofgericht (groep A de moeilijke tekst en groep B de gemakkelijke), maar leerlingge-

richt (alle leerlingen de rijke tekst met veel exploratiemogelijkheden en iedere leerling ondersteund op zijn niveau).

HET HOUVAST?

Bij het horen van dit soort raadgevingen voelen sommige leerkrachten de grond onder hun voeten bewegen. Waar vind je binnen dit kader nog een houvast? Mijns inziens is die gelegen in de doelstellingen. Leerkrachten die, binnen specifieke taken en over taken heen, een duidelijk zicht hebben op wat hun leerders uiteindelijk met de doeltaal moeten kunnen doen, proberen bij de ondersteuning van leerders ook duidelijk vast te stellen wat die leerder, binnen een taak en over taken heen, met taal al kan. Het is de kloof tussen die twee (leerder en taak) die overbrugd dient te worden. De leerkracht is als het ware de levende brug waarlangs de leerder omhoog kruipt. Het houvast van de leerkracht, de paal waaraan de leerkracht zich vasthoudt om als brug te

De leerkracht is als het ware de levende brug waarlangs de leerder omhoog kruipt. Het houvast van de leerkracht, de paal waaraan de leerkracht zich vasthoudt om als brug te kunnen fungeren, wordt gevormd door de doelstellingen van specifieke taken en van de cursus in het algemeen.

kunnen fungeren, wordt gevormd door de doelstellingen van specifieke taken en van de cursus in het algemeen.

Essentieel is dat binnen taakgericht onderwijs een doelstelling niet in termen van elementen worden uitgedrukt (die specifieke woordenschat of die bepaalde regel), maar in termen van vaardigheden. En essentieel is evenzeer dat een vaardigheid niet iets is dat je aan anderen overdraagt, maar iets dat je anderen zelf laat ontwikkelen. Het competentiegevoel van de leerkracht lijkt

me in dit soort onderwijs dan ook het sterkst te worden opgekrikt op het moment dat die leerkracht het competentiegevoel van de leerling aanzwengelt. Het doet me heel sterk denken aan de ouder die zijn dochter voor de eerste keer de verte in

ziet duiken op haar tweewielige fiets. Ook al heb je er uren achter gelopen en twintig keer moeten zeggen: 'Voor je kijken, doortrappen!', toch denk je dan als ouder: 'Daar gaat ze, ze kan het, dat heeft ze toch maar mooi geklaard...' En de dochter? Die denkt: 'Hier ga ik, ik kan het, dat heb ik toch maar mooi geklaard...'

VRAAG 6:

IS TAAKGERICHT ONDERWIJS NIET TYPISCH EEN NT2-DIDACTIEK?

Om maar meteen op de vraag te antwoorden: taakgericht onderwijs is in wezen geen taaldidactiek. De onmiddellijke aanleiding tot deze vraag is uiteraard de vaststelling dat de meeste literatuur over taakgericht onderwijs te vinden is in het veld van de toegepaste linguïstiek, met name die over tweedetaalonderwijs. Ook in Vlaanderen is taakgericht onderwijs binnengeslopen via

het poortje van het NT2-onderwijs en is vervolgens aan een leven binnen het NT1-onderwijs begonnen. Wat de integratie van NT1 en NT2 betreft, stel ik vast dat er in het Vlaams basis- en secundair onderwijs steeds minder apartheidsdenken aanwezig is. Dat is maar goed ook: aangezien de doelstellingen die op taalvaardigheidsniveau aan allochtone en autochtone leerlingen gesteld worden, dezelfde zijn (de eindtermen), aangezien zowel allochtone en autochtone leerlingen, vooral die uit kansarme gezinnen, het moeilijk hebben met de eisen die de school aan taalvaardigheid stelt, en aangezien zowel allochtonen als autochtonen ervan kunnen profiteren om met andere leerders, vooral die van andere taalvaardigheidsniveaus, samen te werken (Slavin 1994; Van den Branden 1997; Van den Branden in press), valt er steeds minder te zeggen om NT1 en NT2 in aparte hokjes te steken.

Maar het hoeft niet zo nodig tot taal beperkt te blijven. De principes die achter taakgericht onderwijs steken, zijn zonder enig probleem over te dragen op andere vakken en vakgebieden. Ook binnen het zaakvakkenonderwijs valt er veel te zeggen voor een activerende didactiek, waarin leerlingen al doende inzichten opdoen over hoe de wereld eruit ziet en in mekaar steekt, en waarbij de leerkracht vooral tot taak heeft die leerervaringen van de leerlingen maximaal te ondersteunen. Ook hier valt veel te zeggen voor een veel minder docerende rol van de leerkracht en een veel meer explorerende rol van de leerlingen. Een aantal projecten voor het zaakvakkenonderwijs hebben die boodschap alvast begrepen. Het WOP-project, gesubsidieerd door het Onderwijsvoorrangsgebiedenbeleid Limburg (OVGB) past de taakgerichte didactiek toe op het wereldoriëntatie-onderwijs van

de derde graad basisonderwijs. In *Klasse 98* (oktober 99) kan de lezer de enthousias-

te leerkracht Hubert Crals hierover bezighoren. Het door de VLOR begeleidde CLIM-project, dat beoogt leerders van het basis- en secundair via co-operatief leren met wereldoriënterende projecten te confronteren, is taakgericht. Ook de manier waarop bin-

nen het ervaringsgericht onderwijs en projectonderwijs aan wereldoriëntatie en zaakvakkenonderwijs wordt gewerkt, heeft veel raakpunten met de taakgerichte principes.

Ook op het niveau van het hoger onderwijs, bijvoorbeeld in sommige lerarenopleidingen, neigt de didactiek steeds meer in de richting van een activerende didactiek. De namen die hierop geplakt worden, zijn divers, gaande van *probleemgestuurd leren* tot *begeleid zelfstandig werken*, maar wat de aanpakken gemeen hebben, is dat ze onderwijs minder zien in termen van eenrichtingsverkeer (van de leerkracht naar de leerlingen) en als transmissie van kennis, maar veeleer als een context waarbinnen leerders zelf – en samen – tot constructie van betekenissen kunnen komen. De leerder staat centraal en krijgt de kans om een rechtstreekse confrontatie met een stukje wereld aan te gaan. Al doende leren dus.

VRAAG 7:

IS ER EIGENLIJK AL ENIG EFFECT VAN TAAK-GERICHT ONDERWIJS WAAR TE NEMEN?

Onder 'effect' verstaat men meestal dat met taakgerichte taalmethoden leerders snel en goed taal verwerven. In onze op efficiëntie gerichte maatschappij wordt daar dan meteen achter geplakt: beter dan met

andere methoden. Op wetenschappelijke wijze een onomstotelijke band vaststellen tussen taalverwerving en een bepaalde didactiek is echter andere koek. Het mooiste bewijs hiervoor is dat, vanuit methodologisch oogpunt, methodevergelijkend onderzoek inmiddels failliet is verklaard. Er blijken immers zoveel

factoren mee te spelen die niet direct zijn terug te voeren op de gekozen methode en die elk hun eigen effect zouden kunnen hebben op het uiteindelijke leerresultaat, dat al wie anno 1999 durft te verklaren dat methode *a* voor leerder *x* effect *y* heeft gehad zich op zeer glad ijs begeeft.

Zo valt het bijvoorbeeld heel moeilijk te bepalen of een bepaalde methode al dan niet in de praktijk is omgezet. Is materiaal dat zichzelf taakgericht noemt wel taakgericht of slechts gedeeltelijk? Gebruikt de leerkracht dat materiaal wel op de geëigende manier of brouwt hij er zijn eigen bier mee? Dit laatste aspect alleen al valt niet te onderschatten: observatie-onderzoeken tonen duidelijk genoeg aan dat, als twee leerkrachten eenzelfde les uit eenzelfde methode geven, daar twee verschillende lessen uit volgen. Dat is ook logisch, zeker voor wie rekening houdt met het feit dat onderwijs ontstaat door de interactie van unieke individuen. En de toetsen waarmee taalvaardigheid getoetst wordt, zijn die wel valide en betrouwbaar? Ik zou zo nog een eind kunnen doorgaan, maar dat zou de lezer niet echt verder leiden.

Het lijkt me hier zinvoller om erop te wijzen dat, als men het over effect van taakgericht onderwijs heeft, men effect breed moet definiëren. Effect moet gezocht en dus onderzocht worden op ten minste vijf niveaus:

De leerder staat centraal en krijgt de kans om een rechtstreekse confrontatie met een stukje wereld aan te gaan. Al doende leren dus.

(1) DE PERCEPTIE VAN LEERKRACHTEN

Hoe reageren leerkrachten op taakgerichte ideeën en materialen? In hoeverre ervaren zij een breuk met hun eigen

leerkrachtstijl? Wat is de invloed van taakgerichte ideeën en materialen op hun welbevinden en betrokkenheid? Hoe kij-

ken zij tegen hun leerlingen aan? Wat zijn hun verwachtingen ten opzichte van zwakke leerders?

(2) HET GEDRAG VAN LEERKRACHTEN IN DE KLAS

In hoeverre passen leerkrachten hun interactiestijl in de klas aan? Hoe differentiëren zij? Zijn zij in staat zwakke leerders te ondersteunen? Scheppen zij een veilig klasklimaat en krachtige leeromgevingen?

(3) DE PERCEPTIE VAN LEERLINGEN

Hoe reageren leerlingen op nieuwe materialen en werkvormen? Vinden zij taakgericht taalonderwijs uitdagend? Motiverend? Leerrijk? Ervaren zij een breuk met het onderwijs dat ze voordien genoten? Wat is de invloed van diverse onderwijsvormen op het welbevinden en de betrokkenheid van de leerders?

(4) HET GEDRAG VAN LEERLINGEN IN DE KLAS

Voeren de leerlingen de taken uit? Doen zij moeite om kloven te overbruggen? Komen alle leerlingen op het productieve vlak voldoende aan bod? Onderhandelen zij met mekaar?

(5) LEEREFFECTEN (EFFECTEN OP TAALVERWERVING NEDERLANDS)

Worden leerders spreek-, schrijf-, luister- en leesvaardiger in het Nederlands? Onder welke omstandigheden groeit hun taalverwerving het snelst? Is die groei afhankelijk van leerder- of contextfactoren?

Op elk van deze niveaus is, wat onderzoek betreft, slechts sprake van brokken en fragmenten. Op het eerste niveau blijkt inderdaad dat taakgericht onderwijs in haar fundamenteën voor een 'breuk' zorgt met de heersende ideeën van veel leerkrachten (Duran 1994; Linsen 1994; Markee 1997). Dat wordt niet door alle leerkrachten als problematisch ervaren, alhoewel weerstanden ook niet uit de lucht zijn. Nascholing en begeleiding dienen hier op een gepaste wijze mee om te gaan; een dogmatische houding waarbij taakgericht onderwijs wordt voorgesteld als te nemen of te laten, of als het enige heilige goed, lijkt me niet de meest aangewezen strategie te zijn. Er valt meer te zeggen voor een begeleiding die vertrekt vanuit de beginsituatie en de specifieke behoeften van de leerkrachten/scholen in kwestie, en die daarop op een interactieve wijze, met participatie van alle partijen, vernieuwing tracht te enten.

Op het tweede niveau is er weinig onderzoek voorhanden. Jaspaert & Linsen (1997) en een aantal kleinschalige observatie-onderzoeken (bijvoorbeeld Mariën 1999; Brijker 1999) tonen aan dat de heterogeniteit onder leerkrachten groot is: sommige leerkrachten vinden in taakgericht materiaal en de taakgerichte visie de hefboom die ze nodig hebben om inderdaad anders te gaan lesgeven; anderen bedden taakgerichte materialen gewoon in hun ouwe-getrouwe doceerstijl in. Wat het veranderen van leerkrachtgedrag betreft, blijkt dat een combinatie van invoering van materialen en gepaste nascholing wellicht het meest zoden aan de dijk brengt.

Door de invoering van materialen kunnen leerkrachten concreet aan de slag; de nascholing kan daarbij helpen om hun gedrag te verfijnen en het inzicht in de achterliggende principes verder op te bouwen. Zeker hier moet benadrukt worden dat

Sommige leerkrachten vinden in taakgericht materiaal en de taakgerichte visie de hefboom die ze nodig hebben om inderdaad anders te gaan lesgeven; anderen bedden taakgerichte materialen gewoon in hun ouwe-getrouwe doceerstijl in.

voldoende schoolhabij en praktijkgericht moet zijn. Nascholing waarbij een leerkracht op video wordt opgenomen en de video-opname nadien met de nascholer wordt besproken, lijkt mij een voorbeeld van een krachtige werkvorm in dit verband. De werkvorm vertrekt immers van het concrete handelen van de leerkracht; de bespreking zet de leerkracht spontaan aan om over zijn eigen handelen zeer bewust te reflecteren, het in vraag te stellen en naar alternatieven te zoeken.

Wat (3) de percepties en (4) het gedrag van leerlingen betreft, wordt in een aantal publicaties en kleinschalige onderzoeken het enthousiasme van de leerlingen voor taakgerichte lessen bevestigd (Colpin & Van Gorp 1997; Van den Branden 1995; Timmermans & Van Eekelen 1999). Dat heeft op zijn beurt dan ook weer een gunstig effect op het welbevinden van de leerkracht. De Pauw (1999) deed een kleinschalig onderzoek naar de perceptie van laaggeschoolde volwassenen tijdens een taalcursus en stelde vast dat vooral het onderwerp van de les voor hen belangrijk was. Naarmate het onderwerp aansloot bij hun behoeften, waren zij enthousiast over de les. Vanmontfort (1999) rapporteert over het grote enthousiasme van laaggeschoolde cursisten die met taakgerichte multimediale leermiddelen aan de slag mogen. De motiverende kracht van taken blijkt dus zeer vaak het gewenste effect op te leveren.

Op het niveau van de leerresultaten ten slotte is er, om de redenen die ik hierboven heb

uiteengezet, niet veel onderzoek aanwezig dat direct op de gestelde vraag antwoordt. Wel is er veel indirect onderzoek aan te halen. Van den Branden's onderzoek (1997) toont aan dat leerlin-

gen van een taakgerichte opdracht met informatiekloof wel degelijk op productief

vlak leren en dat zij, mits zij goede ondersteuning krijgen van de leerkracht of van een andere leerling, ook via motiverende taken begrip van taalaanbod opbouwen dat ze voordien niet begrepen (Van den Branden 1995b; Van den Branden in press). Doughty & Williams (1998) presenteren een reeks onderzoeken waaruit blijkt dat vormgerichtheid binnen betekenisvolle contexten een positievere invloed op de grammaticale ontwikkeling van taalleerders heeft dan het oude uitleg en drill-onderwijs. Long (1999) voegt daar een indrukwekkende lijst onderzoek aan toe waaruit blijkt dat impliciete herformuleringen ('*Been gebreekt!*' '*Heeft die zijn been gebroken?*') meer effect hebben op de correctheid van productie dan expliciete verbeteringen ('*Been gebreekt!*' '*Gebroken!*'). Wat de directe link taakgericht onderwijs-taalverwerving betreft, durven enkel Jaspaert & Linsen (1997) voorzichtige positieve conclusies trekken uit hun evaluatie-onderzoek; toch zijn ook zij zich zeer bewust van de wankel empirische basis waarop ze zich bevinden, en de methodologische haken en ogen aan dit soort onderzoek.

Hoe dan ook helt de balans naar het positieve over. In vergelijking met pakweg tien jaar geleden zijn steeds meer leerkrachten ervan overtuigd dat een didactiek die de actieve leerder centraal stelt, nodig en nuttig is, en zijn er ook meer leerkrachten die zich binnen de interactie met hun leerlingen anders proberen te gedragen. En dat laatste wordt door de leerlingen dan weer fel gesmaakt...

TOT SLOT

De centrale vraag van dit soort artikelen is en blijft of het onderwijs erin slaagt krachtige leeromgevingen te scheppen waarbinnen alle leerders de doelvaardigheden maximaal kunnen ontplooien. Of een les dan strikt genomen aan de kenmerken van 'taakgericht' onderwijs beantwoordt, is van minder belang. Ook hier geldt het aloude motto: het is niet omdat er UNOX of CAMPBELL op het etiket staat dat de soep lekker is...

Kris Van den Branden
Steunpunt NT2
Blijde-Inkomststraat 7
3000 Leuven

kris.vandenbranden@arts.kuleuven.ac.be

Bibliografie

Anderson, J.: *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

Barnes, D.: *Language in the classroom*. Walton Hall: Open University Press, 1973.

Brijker, M.: *Vanzelfsprekend leren. Een onderzoek naar mogelijkheden voor een optimale interactie in de klas*. Licentiaatsthesis. Katholieke Universiteit Leuven/Groningen, 1999.

Colpin, M., B. Linsen & K. Van Gorp: Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs. In: *Gids voor het basisonderwijs*. Diegem: Kluwer Editorial, 1997, p. CURR 3030/1-29.

De Pauw, V.: *Een kleinschalig experiment over expliciet-impliciet taalonderwijs voor laaggeschoolde, anderstalige volwassen tweedetaalleerders*. Leuven: Steunpunt NT2, Intern document, 1999.

De Schryver, A., J. Leysen & J. Van den Hauwe: Waar moet ik gaan zitten? Wat moet ik doen? Het geven van duidelijke instructies bij taken. *Vonk* 27/3 (1998), p. 33-41.

Doughty, C. & J. Williams: *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Duran, G.: Wegen en omwegen naar een grotere taalvaardigheid Nederlands. Een praktijkbeschrijving uit het secundair onderwijs in Vlaanderen. In: S. Kroon & T. Vallen (red.): *Nederlands als tweede taal in het onderwijs. Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen*. 's Gravenhage: Nederlandse Taalunie, Voorzetten 46, 1994.

Edwards, A. & V. Furlong: *The language of teaching. Meaning in classroom interaction*. London: Heineman Publishers, 1978.

Ellis, N.: *Implicit second language learning. Issues and implications*. Paper gepresenteerd op AILA 99, Tokyo, 1999.

Ellis, R.: *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

Callaway, C. & B. Richards (Eds): *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1994.

Hajer, M.: *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1996.

Jaspaert, K. & B. Linsen: Succes verzekerd? Effecten van taakgericht onderwijs. *Moer* 1997/6, p. 362-373.

Larsen-Freeman, D. & M.H. Long: *An introduction tot second language acquisition research*. New York: Longman, 1991.

Linsen, B.: Met vallen en opstaan: de introductie van taakgericht taalonderwijs. Een praktijkbeschrijving uit het basisonderwijs in Vlaanderen. In: S. Kroon & T. Vallen (red.): *Nederlands als tweede taal in het onderwijs. Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen*. 's Gravenhage: Nederlandse Taalunie, Voorzetten 46, 1994.

Long, M.H.: Focus on form in task-based language teaching. *ESL, University of Hawaii Working Papers*, 1998, p. 35-49.

Long, M.H. & G. Crookes: Three approaches to task-based syllabus design. *Tesol Quarterly* 26/1, 1992, p. 27-55.

Long, M.H.: *Recasts in SLA. The story so far*. Paper gepresenteerd op AILA 99, Tokyo, 1999.

Long, M.H. & P. Robinson: Focus on form. Theory, research and practice. In: Doughty & Williams (1998), p. 33-55.

Mariën, F.: *Interactie in de onthaalklas. Een onderzoek naar de invloed van lesmateriaal, de leerkracht en de leerlingen*. Licentiaatsverhandeling. Katholieke Universiteit Leuven, 1999.

Markee, N.: Second language acquisition research. A resource for changing teachers' professional cultures? *The Modern Language Journal* 81, 1997, p. 80-93.

Musumeci, D.: Teacher-learner negotiation in content-based instruction. Communication at cross-purposes? *Applied Linguistics* 17/3, 1995, p. 286-325.

Nelson, K.: Toward a rare-event cognitive comparison theory of syntax acquisition. Insights from work with recasts. In: P. Dale & D. Ingram (Eds): *Child language. An international perspective*. Baltimore: University Park Press, 1981.

Rymenans, R. & V. Geudens: Taalgebruik in de klas: zijn daar nog vragen over? In: R. Appel (red.): *Het Nederlands in de niet-taalklassen. Lezingen van de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren 1992*. Den Haag: Nederlandse Taalunie, Voorzetten 42, 1994.

Skehan, P.: *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

Slavin, R.: *Preventing early school failure: research, policy and practice*. Boston: Allyn and Bacon, 1994.

Swain, M.: Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. Gass & C. Madden (Eds): *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, 1985.

Timmermans, S. & Y. Van Eekelen: 'Juf, ik stop niet meer als ik lees!' Taakgericht Remediërend lezen in de basisschool. In: R. Rymenans & H. de Jonghe (red.): *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie*. Beigem/Amsterdam: Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands, 1999, p. 390-395.

Van Avermaet, P. & K. Van den Branden: Taakgericht onderwijs: theoretische uitgangspunten. In: VON-werkgroep NT2 (red.): *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne: Uitgeverij Plantyn, 1996, blz. 9-20.

Van den Branden, K.: *Negotiation of meaning in second language acquisition: a study of primary school classes*. Dissertatie. Katholieke Universiteit Leuven, 1995a.

Van den Branden, K.: Begrijp wie kan! Over onbegripsproblemen bij leerlingen en hoe ermee omgaan... *Spiegel* 13, 1995b, p. 31-47.

Van den Branden, K.: Taakgericht onderwijs: de puntjes op de i. In: *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de negende conferentie*. Utrecht: APS, 1996, p. 51-60.

Van den Branden, K.: Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning* 47/4, 1997.

Van den Branden, K.: Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of multilingual primary school classes. *Reading Research Quarterly* (in press, Spring Issue 2000).

Van den Branden, K. & F. Kuiken: Taakgericht taalonderwijs: een nieuw geluid? *Moer* 1997/6, p. 281-290.

Van Gorp, K.: Ogen vol verwondering. Contouren van een taalbeschouwingsdidactiek (waarom, wat en hoe). In: H. Ringnalda (red.): *Taalbeschouwing in het basisonderwijs. Verslag van twee studiedagen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie, 1996.

Vanmontfort, M.: Een kwestie van drempels. De computer als bijkomende ondersteuning voor laaggeschoolde anderstalige volwassenen in de taalles Nederlands. In: E. Huls & B. Weltens (red.): *Artikelen van de derde sociolinguïstische conferentie*. Delft: Uitgeverij Eburon, 1999, p. 463-473.

Vygotsky, L.: *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Wells, G.: *Learning through interaction. The study of language development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.