

## Een handleiding voor taakgericht werken?

An Lanssens

In *Genese* had Jes Leysen het al over de ambitieuze plannen van de VON-werkgroep NT2 en de onvermijdelijke bijsturingen die leidden tot dit themanummer. In de inleiding van de vorige publicatie van de werkgroep *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* (1996) vinden we een gelijkaardige passage: *"Gaandeweg is dat plan echter bijgesteld. Taakgericht werken bleek te jong en te weinig ingeburgerd om het sterk homogene boek dat de redactie op het oog had, mogelijk te maken. Hoewel heel wat mensen in het onderwijsveld overtuigd zijn van het nut van een taakgerichte aanpak, zijn velen nog op zoek naar de juiste toon, leggen ze verschillende accenten, of kleuren ze de basisprincipes anders in. Naarmate taakgericht werken in de praktijk wordt gebracht, komen er ook meer vragen: wat met vormcorrectheid? Hoe differentiëren? Hoe het leerproces controleren? Kan het wel met absolute beginners?... Lang niet al deze vragen kunnen op dit ogenblik eenduidig worden beantwoord, daarvoor is meer praktijkervaring nodig."*

Vier jaar praktijkervaring en vele VON-werkgroepvergaderingen verder zijn nog meer mensen overtuigd van het nut van een taakgerichte aanpak en werden al heel wat vragen beantwoord. Toch wordt nog steeds gezocht naar de juiste toon, worden accenten verlegd en basisprincipes anders ingekleurd. Ook deze publicatie werd geen boek vol eenduidige antwoorden op alle mogelijke vragen over taakgericht werken. Het werd een themanummer met enkele volledig uitgewerkte activiteiten waar lesgevers mee aan de slag kunnen gaan. Hopelijk geven deze lesvoorbeelden en dit inleidend stukje een aanzet tot nieuwe vragen en discussies, maar ook tot nieuwe inzichten en antwoorden.

Voor een uitgebreid theoretisch kader van taakgericht werken en voor een concrete invulling vanuit verschillende standpunten verwijzen we graag naar *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* (VON-werkgroep NT2 1996) en naar *In de lijn van de leerder*, een themanummer van Moer over

taakgericht taalonderwijs (1997). Ook in *VONK* zijn de voorbije jaargangen geregeld artikels over taakgericht onderwijs gepubliceerd (zie o.m. Van den Branden 2000). Met deze inleiding willen we even het geheugen oprispen en lesgevers doen warmlopen voor 'een innige omhelzing tussen de les en de wereld daarbuiten' waarbij de lesgever in de klas reageert, ondersteunt en bemiddelt zoals hij dat ook als volwassene doet in de wereld daarbuiten (Van Avermaet 1996).

### DOE(L)STELLINGEN

Mensen leren taal om er iets mee te doen, om te kunnen communiceren in bepaalde situaties. Lesgevers proberen hun lessen zoveel mogelijk aan te passen aan de behoeften van hun leerders, aan de situaties waarin zij het Nederlands willen gebruiken. Ze proberen het concrete lesverloop nauw

te laten aansluiten bij de interesses van de cursisten door het gebruik van authentiek materiaal, van inhoud die de cursisten aanspreken, van zinvolle visuele ondersteuning. Het bedenken en formuleren van doelstellingen lijkt vaak een eerder theoretische bezigheid waar vooral leerplan- en materiaalontwikkelaars en auteurs van schoolboeken zich druk over maken. Toch begint ook voor de lesgever de omhelzing tussen zijn les en de wereld bij de doelstellingen.

***Door functionele doelstellingen te hanteren, sluit je rechtstreeks aan bij datgene wat de leerders later met de taal zullen moeten doen.***

Door te vertrekken van en regelmatig terug te kijken op functionele doelstellingen kan een lesgever waken over de relevantie en de efficiëntie van zijn lesactiviteiten. De uitbreiding van woordenschat in verband met reizen zou bijvoorbeeld een doelstelling kunnen zijn. Maar wat moeten de leerders uiteindelijk doen met die woordenschat wanneer ze een reisbureau binnenstappen? Ze moeten bijvoorbeeld een reisbeschrijving in een brochure kunnen begrijpen en eventueel bijkomende informatie kunnen vragen aan een reisagent (zie het lesvoorstel *Er tussenuit* van Els Mertens). Door functionele doelstellingen te hanteren, sluit je rechtstreeks aan bij datgene wat de leerders later met de taal zullen moeten doen. Je waakt erover dat de les zich niet toespitst op de woordenschat als dusdanig, maar wel op wat de leerders met die woordenschat moeten kunnen doen.

### **LOSSE FLARDEN, LOSSE FLODDERS**

Voor de uitwerking van je lessen kan je als lesgever dus vertrekken van functionele, taakgerichte doelstellingen. Een volgende

stap bestaat dan in het aanpassen van de lesinhoud aan de context waarin hun leerders het Nederlands moeten gebruiken. Ook dat kan op verschillende manieren. Zo kan je de voorzetsels inoefenen aan de hand van een concrete voorbeelden uit het dagelijks leven. Je kan veel voorkomende woorden en constructies uit een reisbrochure plukken om ze in de les aan te leren en in te oefenen. Toch stellen lesgevers regelmatig vast dat leerders er niet altijd in slagen die taalkennis, die woorden, zinnen en constructies ook zelfstandig te gebruiken in communicatieve situaties. Net zoals sommigen onder ons vaststellen dat ze na acht jaar Franse lessen op school aarzelen om een Waalse kennis op te bellen omdat ze bang zijn te struikelen over de vervoeging van een onregelmatig werkwoord, het gebruik van de persoonlijke voornaamwoorden of die beruchte 'subjonctief'. En hoeveel is er blijven hangen van die ellenlange woordenlijsten?

Zo heeft ieder van ons ooit wel lesjes gehad over de onderdelen van een fiets en heeft de ene al minder enthousiast dan de andere de namen van die onderdelen zitten invullen op een mooie tekening van een fiets. Maar hebben die lesjes effect gehad op onze 'fietsvaardigheid'? Hoe hebben we uiteindelijk leren fietsen? Het volstaat met andere woorden niet je lesinhoud aan de behoeften van je cursisten aan te passen, losse flarden uit de wereld rondom ons te plukken en ze in de taalles te laten memoriseren en in te oefenen. Voor iemand die de onderdelen en de mechanismen van een fiets perfect kent, blijft het moeilijk om ook echt op die fiets te stappen en weg te rijden. Zo is het ook voor taalleerders moeilijk om plots zelf al de aangeleerde taalelementen bij elkaar te puzzelen om ze in nieuwe, niet ingeoefende, communicatieve situaties als geheel te gebruiken.

Waarom wordt er in de les zoveel aandacht besteed aan het bestuderen van losse taalelementen? Waarom plukken we enkel taalelementen, regeltjes en strategieën uit het leven en halen we niet ook de grotere gehe-

len de klas binnen? Waarom wordt er ook in de taalles niet vertrokken van de situaties en de taken waarmee de anderstalige buiten de les wordt geconfronteerd? Je zou kunnen overwegen om niet alleen de verschillende onderdelen of taalelementen, maar hele communicatieve situaties de les binnen te halen. Je zorgt ervoor dat de nodige woordenschat, constructies, regels en strategieën in de les aan bod komen, maar je biedt ze aan in grotere gehelen, in duidelijk herkenbare situaties en opdrachten. Zo sluit niet alleen de lesinhoud, maar ook de hele context nauw aan bij de behoeften van de taalleerder.

### TAAKGERICHT TAALLEREN

Om de transfer van de taalles terug naar de werkelijke, communicatieve situaties nog directer en vlotter te laten verlopen, kan je als lesgever nog een stap verder gaan. Je kan naast de doelstellingen, de inhoud en de context van je les ook je methode inspireren op hetgeen er in het dagelijks leven gebeurt. Je kan tewerk gaan op een *taakgerichte* manier. Bij een taakgerichte benadering volstaat het niet dat de taalleeractiviteiten vertrekken van functionele situaties, ingebed zijn in een relevante context of zelfs gebaseerd zijn op authentiek materiaal. Het volstaat niet dat je een levensechte fiets vooraan in de klas zet en uitlegt of toont hoe de leiders hun voeten op de trappers moeten zetten of moeten remmen. Een taakgerichte benadering inspireert zich op de eigenlijke opdrachten die de anderstaligen dagelijks moeten uitvoeren en waarvoor ze het Nederlands nodig hebben. Een taakgerichte methode vertrekt van opdrachten of taken waarbij de taalleerder talige drempels moet overwinnen.

Een fiets gebruik je om je te verplaatsen en je leert het best fietsen door een eindje te rijden. Een beginnende fietser zal zijn evenwicht moeten zoeken, moeten leren stoppen, aller-

lei drempels overwinnen. Dit geldt ook voor een taalleerder. Taal gebruik je om een vraag te stellen aan een winkelier, om een brochure te lezen of om een verlofkaart in te vullen. Door in de les telkens met nieuwe situaties en taken geconfronteerd te worden en drempels te overwinnen, leert de anderstalige het Nederlands effectief te gebruiken.

### OEFENING OF TAAK?

Taakgerichte taallessen zijn minder gericht op het systematisch en in een bepaalde volgorde aanleren van taalelementen. Er wordt een inventaris gemaakt van taalgebruikssituaties, taalhandelingen en taalelementen waarmee de anderstalige geconfronteerd wordt in zijn dagelijks functioneren. Het is aan de materiaalontwikkelaar en aan de lesgever om ervoor te zorgen dat de nodige taalelementen en -handelingen voldoende aan bod komen in het lesmateriaal en in de les en dat de taalleerder ze op verschillende momenten en in verschillende situaties moet gebruiken.

In een taakgerichte taalles wordt er naar functionele doelstellingen toegewerkt met behulp van taken. Anders dan bij traditionele taal oefeningen is het niet de bedoeling dat de cursist na het uitvoeren van een taak al de gebruikte taalelementen en regels onder de knie heeft. Door regelmatig in verschillende taken, situaties en contexten taalelementen nodig te hebben, zal de cursist die elementen wel leren gebruiken. Ook in nieuwe, onbekende situaties.

In een eerder traditionele taalles zal een lesgever bijvoorbeeld samen met zijn cursisten

***Een taakgerichte methode vertrekt van opdrachten of taken waarbij de taalleerder talige drempels moet overwinnen.***

**De taken sluiten  
nauw aan bij wat  
de cursisten in  
situaties buiten de  
les met taal moeten  
doen.**

woordenschat over het thema *wonen* leren en inoefenen. De woorden worden door de lesgever uitgelegd, eventueel aan de hand van foto's of tekeningen. Vervolgens worden er invul- en andere oefeningen gemaakt en controleert de lesgever of iedereen dankzij de oefeningen het gewenste product heeft bereikt: de kennis van de woordenschat over *wonen*.

Op het einde van de les of later buiten de les moeten de cursisten proberen die woordenschat zelf te gebruiken in een dialogje, bij het schrijven van een tekstje of in een levens-echte situatie. Die transfer van kennis van taalelementen naar effectief gebruik in een functionele context is niet vanzelfsprekend.

In een taakgerichte les worden de zaken als het ware omgekeerd: het proces, het uitvoeren van de taak staat centraal. De taken sluiten nauw aan bij wat de cursisten in situaties buiten de les met taal moeten doen. Een taak zou er bijvoorbeeld uit kunnen bestaan dat cursisten samen een geschikte woning moeten zoeken (zie het lesvoorstel *Een baksteen in de maag* van Jes Leysen). De cursisten zullen de *Koopjeskrant* uitpluizen en proberen te begrijpen. Ze discussiëren en 'onderhandelen' over de betekenis van sommige woorden, vormen hypothesen over bepaalde constructies, vragen uitleg aan de lesgever en kiezen met vallen en opstaan een woning die het best beantwoordt aan hun wensen of eventueel fictieve criteria.

**PEDAGOGISCHE TAKEN: OOK  
VOOR VOLWASSENEN?**

In het basis- en secundair onderwijs wordt veelvuldig gebruikgemaakt van pedagogische taken. Dit zijn taken die niet letterlijk uit het leven van de taalleerders zijn gegrepen,

maar die bedacht werden omdat ze spannend, grappig, uitdagend of interessant zijn en een motiverend kader of scenario bieden voor het uitvoeren van andere, vaak minder interessante talige taken (Van Avermaet & Van den Branden 1996). Ook in het volwassenenonderwijs speelt motivatie een belangrijke rol. De motiverende waarde van taken ligt voor volwassen taalleerders – meer dan voor kinderen – hierin dat ze rechtstreeks aansluiten bij de situaties waarin ze de taal buiten de les moeten kunnen gebruiken. Toch kunnen pedagogische taken ook in het volwassenenonderwijs zorgen voor welgekomen afwisseling en animo.

Pedagogische taken kunnen zowel naar vorm als naar inhoud afwijken van authentieke taalgebruikssituaties. Zo kunnen taalleerders in het Nederlands met formuleren leren omgaan door verschillende authentieke documenten gewoon in te vullen, maar de lesgever of de materiaalontwikkelaar kan voor diezelfde formuleren ook andere, pedagogische werkvormen bedenken. Inhoudelijk zullen taalleerders in hun dagdagelijkse doen en laten nooit op zoek moeten gaan naar de dader van een moord, maar heeft een 'pedagogische' lesactiviteit als *De moord op Caroline De Bakker* (Jes Leysen) in de lespraktijk bij volwassenen haar nut en haar motiverend karakter al meerdere malen bewezen.

Bij lesactiviteiten in het algemeen, bij de concrete lesideeën in dit nummer en bij pedagogische taken in het bijzonder is het belangrijk dat de eigenlijke doelstellingen van de les centraal blijven staan. Sommige volwassen taalleerders zien het nut van een moordspel in de taalles ook maar in wanneer ze weten dat ze op die manier in het Nederlands bijvoorbeeld informatie leren verzamelen en beoordelen.

**Pedagogische  
taken kunnen  
zowel naar vorm  
als naar inhoud  
afwijken van  
authentieke taal-  
gebruikssituaties.**

## DE TAALLEERDER IN PROCES

In de taalles staan de doelstellingen centraal, maar toch rijst – zowel bij lesgevers als bij leerders – soms de vraag waar de uitvoering van een taak toe leidt. Wat levert het op? Wat is het resultaat? Sommige leerders zullen een taak rond de *Koopjeskrant* zelfstandig proberen uit te voeren op basis van een krant. Anderen zullen liever nog wat bijkomende vragen stellen over de geschreven teksten en terugvallen op de mondelinge toelichting van hun collega's of van de lesgever. Niet alle cursisten zullen tijdens de uitvoering van de taak dezelfde problemen ondervinden. Ze zullen andere hypothesen vormen, andere woorden en constructies leren. Iedere cursist probeert met de hulp van de lesgever en in interactie met de anderen, maar op zijn eigen manier, in zijn eigen tempo en met de kennis en de vaardigheden waarover hij beschikt, talige problemen aan te pakken en de taak tot een goed einde te brengen. Zo leert hij in de les, maar ook daarbuiten: wanneer hij met nieuwe situaties en talige taken maar met gelijkaardige problemen wordt geconfronteerd, zet het taalleerproces zich gewoon verder.

In een taakgerichte taalles staat het taalleerproces dus centraal. Een taak moet niet uitmonden in één correct eindresultaat en de uitvoering ervan leidt niet automatisch tot de kennis van al de taalelementen die in die taak worden gebruikt. De aangeboden woorden, constructies en talige handelingen zullen in andere lessen en activiteiten opnieuw aan bod komen. Het is niet de bedoeling dat een cursist in de taalles woorden, constructies en strategieën inoefent om ze pas later toe te passen of dat hij zich zodanig op een taak voorbereidt, dat hij haar op eigen houtje zonder enig probleem tot een goed einde kan brengen. Integendeel, geconfronteerd worden met nieuwe taalelementen, talige obstakels overwinnen, zoeken naar oplossingen, hulp vragen aan de lesgever of aan collega's, zelfstandig leren omgaan met nieuwe situaties, het

maakt allemaal deel uit van het taalleerproces. Het is een proces dat door de lesgever op gang wordt getrokken, begeleid en geoptimaliseerd en dat door de leerder zelf wordt verdergezet zowel in de les als in de wereld daarbuiten (Van Avermaet 1996).

## DREMPELS OVERWINNEN

Zoals reeds eerder gezegd, zal de taalleerder bij de uitvoering van de taken geconfronteerd worden met nieuwe talige elementen en handelingen en zal hij talige drempels moeten overwinnen. Zoals een beginnend fietser op een avond misschien vaststelt dat hij niet weet hoe hij zijn fietslicht moet opzetten of een andere fietser zich veiliger voelt als hij weet hoe het mechanisme van zijn handrem precies werkt, zo zal een taalleerder in de verschillende taken nieuwe woorden tegenkomen. Of misschien merkt hij dat vraagzinnen anders worden opgebouwd en wil hij weten hoe dat precies in zijn werk gaat. In sommige gevallen worden zijn vragen beantwoord en zijn problemen opgelost in de interactie met zijn collega's. Op andere momenten wordt hij daarin geholpen door het lesmateriaal bijvoorbeeld dankzij een goede visuele ondersteuning of door een authentieke, betekenisvolle context.

Soms is de drempel te hoog, wordt de uitvoering van de taak door één of ander probleem belemmerd of wil de cursist meer weten over één of ander taalelement. Dan is het aan de lesgever om in te spelen op vragen en op eerder impliciete, verbale of non-verbale signalen van de leerder. De lesgever kan dan stilstaan bij een uitleg geven over de elementen of handelingen waar cursisten over struikelen of zich vragen bij stellen tijdens het uitvoeren van een taak. De uitleg over woorden, grammatica of andere taal-

***In een taakgerichte taalles staat het taalleerproces centraal.***

elementen mag het verloop van een taak echter nooit belemmeren. Zo kan het stilleggen van een activiteit voor een klassikale uitleg over een grammaticaregel of voor een klassikaal woordenschatmoment nefaste gevolgen hebben voor de uitvoering van de taak. In sommige gevallen kan de lesgever

***Bij deze aanpak wordt de cursist niet onnodig overrompeld door abstracte uiteenzettingen en oefeningen over het taalsysteem.***

***Hij krijgt de juiste informatie op het gepaste moment en kan die dadelijk integreren in de taak waar hij mee bezig is.***

met een individuele uitleg of een korte tussenkomst in één groepje sneller en efficiënter inspelen op vragen en problemen en de cursisten verderhelpen bij de uitvoering van hun taak.

Bij deze aanpak wordt de cursist niet onnodig overrompeld door abstracte uiteenzettingen en oefeningen over het taalsysteem. Hij krijgt de juiste informatie op het gepaste moment en kan die dadelijk inte-

greren en uitproberen in de taak waar hij mee bezig is (zie ook Goossens 2000). De lesgever moet dus inspelen op 'signalen' van zijn leerders; hij moet de 'juiste informatie' op het 'gepaste moment' geven. Maar welke signalen, welke informatie, welk moment en waarom worden deze vragen niet beantwoord in de lesvoorstellen in dit nummer?

Het antwoord op die vragen is afhankelijk van de concrete doelgroep, van de individuele leerders, van de lesgever, van de aard van de activiteit, van het moment in het taaltraject en in de les. Het is met andere woorden per definitie onmogelijk om los van de concrete lespraktijk eenduidige en pasklare oplossingen aan te reiken voor dat probleem. Toch kan je in diezelfde concrete praktijk vaststellen dat veel lesgevers spontaan en vaak onbewust voortdurend inspelen op allerlei vragen en problemen van leerders. Die gezonde lesgeversreflex is het

ideale vertrekpunt voor een meer bewuste en verder doorgedreven impliciete aanpak, voor een taakgerichte integratie van grammatica en woordenschat in de lesactiviteiten. Zo zou een lesgever een activiteit rond een moordspel waarbij de leerders elkaar moeten interviewen, kunnen aangrijpen om stil te staan bij het stellen van vragen en de mogelijke vraagconstructies in het Nederlands. In plaats van de les te beginnen met de grammaticaregels over de vraagzin, zal hij echter vertrekken van de activiteit en inspelen op signalen van de leerders.

## IN HET PELOTON

Op die manier kan de lesgever ook op een flexibele en efficiënte manier inspelen op de vragen van de cursisten zonder zich zorgen te moeten maken over de heterogeniteit van de groep. In het taalonderwijs worden vaak verwoede pogingen ondernomen om cursistengroepen zo homogeen mogelijk samen te stellen. Men probeert dan tevergeefs al de cursisten in die groep op een gelijk tempo en op een identieke manier door een taaltraject en als peloton over de eindmeet te loodsen. Maar het is niet altijd mogelijk om met homogene groepen aan de slag te gaan en zelfs in homogene groepen wordt de lesgever vaak snel geconfronteerd met verschillen. De ene cursist spreekt bij het begin van de cursus misschien al wat beter Nederlands, de andere leert snel en bouwt na enkele weken al een lichte voorsprong op, nog een andere heeft na het werk veel contact met Nederlandstalige vrienden en gaat er zienderogen op vooruit. Allemaal omstandigheden en factoren waar je als taallesgever weinig of geen vat op hebt.

Bij een taakgerichte aanpak is het echter niet nodig dat alle taalleerders op ieder moment van de cursus over dezelfde taalkennis beschikken of dezelfde taalelementen beheersen. Het is evenmin de bedoeling

dat alle cursisten op dezelfde manier oefeningen maken of op het einde van de les tot eenzelfde oplossing komen. Iedere cursist fietst op zijn eigen manier door de taak. Vaak ontstaat er een boeiende interactie wanneer cursisten elkaar verderhelpen, feedback en input geven. Ze kunnen in elkaars wiel rijden en elkaar uit de wind zetten. Bovendien moeten sterke cursisten niet voortdurend wachten op het hele peloton (zie ook Bogaert & Van Gorp 2000). Afhankelijk van de taak kunnen zij wat dieper gaan of extra drempels proberen te overwinnen.

gen, door drempels te overwinnen. Met de lesvoorbeelden in dit nummer kan je experimenteren, tot nieuwe inzichten komen, een eigen toon en eigen accenten leggen en verleggen. Voor sommige drempels of problemen kan je terugval- len op de interactie met collega's, op input uit lesmateriaal, op ondersteuning en feedback in artikels, handleidingen of bijscholingen. Het gaat in de lespraktijk zoals het gaat in het taakgericht onderwijs: al doende leert men.

***Taakgericht onderwijs: imperfect en onvoorspelbaar. Net als de lespraktijk en ... de rest van de wereld.***

### EN IN DE PRAKTIJK?

Allemaal goed en wel, maar in de praktijk blijft het een stuk lastiger en rijzen er telkens weer vragen en problemen. Hoe ga je daar dan als lesgever mee om? Misschien is het met lesgeven net als met fietsen en met taalleren. Je leert het niet door in een artikel of een handleiding regeltjes of lesverlopen in te studeren om het daarna volgens het boekje uit te voeren. Je kan bij je lesvoorbeelden niet anticiperen op alle mogelijke problemen die zich in de les zullen voordoen. Niet iedere lesgever stoot op dezelfde drempels en gaat er op dezelfde manier mee om. Je leert het door met je leerders aan de slag te gaan, door je eigen grenzen en die van je leerders af tasten en te verleg-

### CONCLUSIE

In 1996 was taakgericht onderwijs te jong om er een homogeen boek over te schrijven. In 1997 sloten Gevaerts, Leysen & Van den Hauwe een artikel over taakgericht werken af met het zinnetje 'Wie taakgericht werkt, leeft met imperfectie en onvoorspelbaarheid'. Taakgericht onderwijs: imperfect en onvoorspelbaar. Net als de lespraktijk en ... de rest van de wereld. Hopelijk blijft het taakgericht onderwijs te jong om te vatten in een boek en flexibel en energiek genoeg om in te spelen op de onvoorspelbare maar daardoor juist zo boeiende praktijk.

An Lanssens  
Steunpunt NT2  
Blijde Inkomststraat 7  
3000 Leuven  
an.lanssens@arts.kuleuven.ac.be

## Bibliografie

Bogaert, N. & K. Van Gorp: Ja, ik wil! Taakgericht vakkenonderwijs is vooral een kwestie van motiveren. In: M. Colpin e.a. (2000).

Colpin, M. e.a. (red.): *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht onderwijs*. Leuven: Garant, 2000 (te versch.)

Gevaerts, A., J. Leysen & J. Van den Hauwe: Huis te koop! Taakgericht werken met volwassenen. *Moer* 1997/6.

Goossens, G.: Expliciter dan je denkt! De rol van 'focus on form' in taakgericht taalvaardigheidsonderwijs. In: M. Colpin e.a. (2000).

*Moer* 1997/6. Themanummer *In de lijn van de leerder. Taakgericht taalonderwijs*.

Van Avermaet, P.: Een innige omhelzing tussen de les en de wereld daarbuiten. De rol van de leerkracht in taakgericht onderwijs. In: VON-werkgroep NT2 (1996), p. 227-267.

Van Avermaet, P. & K. Van den Branden: Taakgericht onderwijs. Theoretische uitgangspunten. In: VON-werkgroep NT2 (1996), p. 9-20.

Van den Branden, K.: Zeven vragen over taakgericht onderwijs (en een poging tot antwoord erop...). *VONK* 29/3 (jan.-feb. 2000), p. 3-19.

VON-werkgroep NT2 (red.): *Taakgericht taalonderwijs. Een onmogelijke taak?* Deurne: Plantyn, 1996.