

Taakgericht onderwijs: theoretische uitgangspunten¹

1 Taal en taak

Wie als anderstalige terechtkomt in een Nederlandstalige samenleving, zal daarin slechts in heel beperkte mate kunnen functioneren indien hij geen Nederlands spreekt of begrijpt. Wie zich enkel maar kan behelpen met gebaren en blikken zal immers veel van de dingen die hij wil bereiken niet, of slechts met heel veel moeite en heel veel goede wil van de anderen, kunnen realiseren. Hij ziet zich met andere woorden voortdurend voor taken gesteld die hij zeer moeilijk of helemaal niet kan uitvoeren.

Het begrip 'taak' neemt in dit boek een centrale plaats in; het loont dan ook de moeite om er even bij stil te staan. Taken zijn in wezen niets anders dan al die dingen die mensen doen met het oog op het bereiken van een bepaald doel. Een hek schilderen, een brief schrijven, een kilo appels kopen of de weg vragen, zijn stuk voor stuk taken. Zoals uit de voorbeelden blijkt, kunnen sommige taken perfect uitgevoerd worden zonder het gebruik van taal (het schilderen van het hek), terwijl andere bijna volledig 'talig' zijn (een brief schrijven of de weg vragen). Bij weer andere taken is het gebruik van taal optioneel: zo kan iemand die een of ander elektrisch toestel aankoopt dat perfect doen werken zonder de gebruiksaanwijzing te lezen, al zal het voor vele mensen een grote hulp zijn om die wél door te nemen (voor de schrijvers van dit hoofdstuk bijvoorbeeld).

Uiteraard wordt niet ieder mens in dezelfde mate met dezelfde taken geconfronteerd. Naar gelang van zijn beroepskeuze, zijn vrijetijdsbesteding, zijn wensen en verlangens zal ieder individu in een bepaald soort situaties terechtkomen, en bijgevolg een bepaald soort taken veel meer moeten uitvoeren dan andere. Welke taken een mens overwegend dient en wenst uit

te voeren, bepaalt in hoge mate ook het gebruik dat hij van taal maakt. Zo zal een anderstalige buschauffeur zich tijdens zijn werkuren meestal kunnen behelpen met een vrij beperkt aantal standaardformules in het Nederlands, terwijl een anderstalige studente psychologie het academisch jargon van haar profs moet kunnen begrijpen wil zij enige kans op slagen behouden. Taken verschillen dus met betrekking tot de talige eisen die ze stellen. Voor de studente en de buschauffeur geldt echter hetzelfde: een taak wordt des te moeilijker om uit te voeren naarmate de kloof tussen de talige eisen die die taak stelt en de taalvaardigheid van de taalgebruiker groter is.

2 Vertrekken van behoeften

Wie een tweede of een derde taal leert, zal dat doen vanuit bepaalde *behoefden*. Die behoefte houdt in wezen in dat de taalleerder met behulp van de te leren taal bepaalde taken tot een goed einde wil brengen. Door zich voor een cursus in te schrijven of door op school extra veel moeite te doen om de doeltaal onder de knie te krijgen, wenst de taalleerder van het struikelblok dat de taal in het verleden was, een hulpmiddel voor de toekomst te maken.

Het probleem is echter dat iedere cursist (of iedere leerling) zijn eigen, hoogst individueel pakket aan behoeften en interesses naar die cursus (of de les) meebrengt. Het gevaar bestaat dan ook dat de leerkracht met de keuze van zijn onderwerpen en zijn didactische aanpak, kortom met zijn onderwijs, een aantal van zijn cursisten teleurstelt. In het algemeen kunnen we stellen dat leerders het gevoel willen krijgen dat ze wat ze in de klas doen ook "in het echt" kunnen gebruiken en/of dat het aansluit bij hun eigen interesses en noden. Ze zullen des te actiever en geïnteresseerder aan de les deelnemen naarmate dat daadwerkelijk het geval is. De taken die de cursisten en leerlingen willen en/of moeten kunnen uitvoeren, en waarbij een vlot receptief of productief gebruik van de te leren taal wordt vereist, vormen dan ook de meest natuurlijke en meest motiverende basis om de doelstellingen van taalonderwijs te bepalen.

We willen dus in de eerste plaats dat een anderstalige dingen met taal doet en niet dat hij bepaalde dingen kent of weet over die taal. We streven er

bijvoorbeeld naar dat een leerder een formulier kan invullen om een postchequerekening te openen, althans als dat tot zijn behoeften behoort. We streven er niet naar dat hij parate kennis kan etaleren over de plaats van de werkwoorden of de negatievormen die in dat formulier voorkomen. De doelstellingen van een taalles drukken we dan ook uit in termen van de taken die de cursisten op het einde van die les moeten kunnen uitvoeren, eerder dan in termen van de kennis van bepaalde taalelementen die hij daarvoor nodig heeft.

Dit laatste is niet zo vanzelfsprekend als het misschien mag lijken. Zo heeft het vreemdetalenonderwijs jarenlang de kennis van afzonderlijke taalelementen, en in het bijzonder van grammaticaregels, als doelstelling vooropgezet. Basisfilosofie was hier dat een leerder eerst moest weten hoe een bepaalde regel eruit zag (herinner u: l' accord du participe passé ...) vooraleer hij deze in de praktijk kon omzetten bij het uitvoeren van communicatieve taken. Bij die transfer blijken echter de grootste moeilijkheden te ontstaan: het merendeel van de vreemdetaalleerders lijkt maar nauwelijks in staat te zijn om een grammaticaregel perfect te hanteren als het op meer spontaan taalgebruik aankomt.

Als we in dit verband een sprong naar eerstetaalverwerving maken, merken we dat kinderen al zeer vroeg in staat zijn om een resem grammaticaregels toe te passen zonder ooit expliciet grammaticaonderwijs van hun ouders te hebben gekregen. Eerstetaalverwervers maken zich een regel, en alle uitzonderingen die eraan vastkleven, eigen door die regel te gebruiken bij het uitvoeren van alledaagse talige taken: door te vragen naar koekjes, door te protesteren als ze niet in bad willen, door te vertellen wat ze met hun neefjes hebben uitgespookt op de zolder van hun grootvader.... Het bovenvermelde transferprobleem stelt zich voor deze kinderen dan ook maar pas op het moment dat zij in het basis- en secundair onderwijs plots wél worden geconfronteerd met expliciet regelonderwijs.

3 Taken - processen - elementen

Wat processen van eerstetaalverwerving ons leren, is dat vertrekken van taken niet alleen het gewenste uitgangspunt is bij het vastleggen van de doelstellingen van taalonderwijs, maar ook bij het beantwoorden van de didactische vraag hoe we die doelstellingen kunnen bereiken. Taalleerders leren een taal niet alleen *om* bepaalde taken te kunnen uitvoeren, ze leren een taal ook *door* die taken uit te voeren.

Bij het uitvoeren van taken moet iemand telkens een bepaald *proces* doorlopen. In eerste instantie moet hij een aantal dingen plannen. Vervolgens moet hij de taak uitvoeren en die ten slotte evalueren. Een voorbeeld: om een drankje te kunnen bestellen moet iemand eerst op de kaart kijken wat er te drinken valt en beslissen wat hij wil drinken. Een beginnend taalleerder kan dan even nadenken hoe hij zijn drankje zal bestellen (beleefdheid, begrepen worden, en dergelijke zullen hierbij betrokken worden), daarna zal hij de ober roepen en het gewenste drankje bestellen. Als de ober dat drankje dan ook daadwerkelijk serveert, zal de uitvoering van de taak positief worden geëvalueerd.

Tijdens dit proces maakt diezelfde persoon gebruik van verschillende *taalelementen*. Hiermee bedoelen we onder andere woorden, zinsconstructies, tekst- en taalgebruiksregels (hoe begin ik een gesprek? hoe kan ik iemands aandacht krijgen? gebruik ik 'je' of 'u'? ...), en taalhandelingen (een verzoek uitdrukken, bevestigend antwoorden, twijfel uitdrukken, zich excuseren, vreugde uitdrukken, toestemming verlenen...).

Schematisch geeft dit het volgende model:

TAKEN	PROCES	TAALELEMENTEN
- drankje bestellen	- plannen	- woorden
- krant lezen	- uitvoeren	- taalhandelingen
- brief schrijven	- evalueren	- grammatica
- enz.		- tekstregels

In taakgericht onderwijs vertrekken we zowel bij het kiezen van doelstellingen als bij het kiezen van didactische werkvormen aan de linkerkant van dit schema. We gaan als het ware van het geheel naar de delen. De leerkracht laat de leerder taken in zinvolle contexten uitvoeren en stuurt bij of daalt af tot het niveau van de elementen indien dat nodig blijkt te zijn. In een taakgerichte benadering ligt de nadruk dus in de eerste plaats op de betekenis van de gehanteerde taal. Het gaat er vooral om dat leerders door middel van taal weten te bereiken wat ze willen of moeten bereiken, zelfs als op het vlak van de correcte vorm daarvoor soms wat oneffenheden door de vingers moeten worden gezien. Dat neemt echter niet weg dat er op bepaalde momenten in het proces bij de vorm van de boodschap, dus bij bepaalde taalelementen, kan of moet worden stilgestaan. Indien het voor de uitvoering van een bepaalde taak noodzakelijk is dat de leerders een bepaalde grammaticaregel juist kunnen toepassen, kan met de hele klas, of enkel met diegenen die het moeilijk hebben met die regel, de nodige aandacht aan dit vormaspect worden besteed. Op dat moment wordt de kennis van die grammaticaregel immers zo relevant en zo belangrijk, en bestaat er bovendien zo'n duidelijke link tussen de regel en zijn toepassing in een bepaalde talige taak, dat de kans zeer groot is dat de leerder die bepaalde taalkennis op gepaste wijze zal weten toe te passen.

Het is in het onderwijs uiteraard mogelijk (en zelfs dagelijkse kost) om het schema in de andere richting te bewandelen, namelijk van de delen naar het geheel. Dan vertrek je als leerkracht van het stapsgewijs leren van woorden of grammatica, waarna je verbindingen legt naar de taken. Bij zulk een benadering moet de leerder dus meestal zelf de transfer van de elementen naar de taken maken. Hij moet zelf leren om geleerde taalelementen in allerlei taalsituaties te kunnen toepassen en gebruiken. Bij een taakgerichte aanpak daarentegen vloeit het verwerven van elementen automatisch - en voor een groot gedeelte onbewust - voort uit het succesvol uitvoeren van de taak. De taalleerder verwerft bijvoorbeeld de vorming van de verleden tijd, enerzijds door te begrijpen wat anderen hem over het verleden willen duidelijk maken, anderzijds door zelf op een begrijpelijke manier te vertellen wat hij gisteren heeft gedaan of wat er gisteren is gebeurd, kortom door veelvuldig receptief en productief gebruik te maken van verledentijdsvormen in zinvolle communicatieve contexten.

Hierbij moet worden aangestipt dat werken van het geheel naar de delen enerzijds en werken van de delen naar het geheel anderzijds geen absolute tegengestelden zijn. De twee benaderingen sluiten mekaar immers niet volledig uit. In de onderwijspraktijk kan dat er bijvoorbeeld toe leiden dat een leerkracht zich wel taakgerichte doelstellingen stelt (bijvoorbeeld, mijn leerders moeten op het einde van de les aan iemand anders de weg kunnen vragen en uitleggen), maar dat hij bij het kiezen van de didactische werkvorm voor het bereiken van die doelstelling eerder van taalelementen vertrekt: de leerkracht introduceert bijvoorbeeld eerst expliciet woordenschat zoals 'kruispunt', 'verkeerslichten' en een aantal geijkte formules ('De eerste straat rechts'), om pas aan het einde van de les een echte communicatieve activiteit te voorzien waarin de leerlingen aan de hand van een plattegrondje tot echte dialoges komen waarin ze aan mekaar de weg vragen en wijzen. Veel leerkrachten zullen deze aanpak meteen herkennen als een vorm van 'communicatief taalonderwijs': ook al wordt er eerst zeer expliciet bij elementen stilgestaan, toch wordt er als het ware toegewerkt naar een communicatieve activiteit. Deze aanpak is echter niet echt taakgericht te noemen. In een taakgerichte aanpak wordt, met dezelfde doelstelling voor ogen, 'de communicatieve dimensie veel consequenter doorgetrokken: de weg vragen en wijzen is niet alleen de doelstelling van de les, het is ook de centrale taak die de leerders in de les krijgen voorgeschoteld. Er wordt dus niet zozeer naar een communicatieve opdracht toegewerkt, maar *vanuit* een communicatieve opdracht vertrokken. Zo kunnen de studenten of leerlingen reeds aan het begin van deze les in paren worden opgedeeld. Eén mogelijke werkvorm² bestaat erin dat beide partners de plattegrond van een stad krijgen; op de plattegrond van partner A staat een route die langs een aantal adressen leidt waar pakjes moeten worden rondgebracht; partner B heeft de adressen, noch de route, maar beschikt dan weer over een recentere plattegrond. De bedoeling is dat partner A zijn route aan partner B beschrijft, maar gaandeweg zal blijken dat A dat niet kan zonder de informatie van B (bijvoorbeeld, een bepaalde straat ligt opgebroken, het oude postkantoor is een bibliotheek geworden terwijl het nieuwe postkantoor nu over de spoorweg ligt, enz.). Voor de uitvoering van deze taak zijn beide partners dus aangewezen op de informatie die ze van de ander krijgen, en moeten zij beide informatie in verband met wegbeschrijvingen begrijpen en produceren. Bij specifieke

taalelementen ('kruispunt', 'eerste straat rechts') wordt pas expliciet stilgestaan op het moment dat deze elementen voor problemen zorgen bij het uitvoeren van de taak. Het stilstaan bij elementen wordt dan essentieel, niet zozeer omdat die elementen nu eenmaal tot het arsenaal van begrippen bij die bepaalde doelstelling of dat bepaald thema behoren, maar omdat zonder een vaardig gebruik van die elementen de taak niet naar behoren kan worden uitgevoerd. Voor de taalleerder vormt de taak - en meer bepaald, het probleem om de taak uit te voeren - het motiverende en uitdagende kader waarbinnen het stilstaan bij elementen communicatieve zin krijgt.

Dit alles impliceert dat binnen taakgericht onderwijs het uitvoeren van een bepaalde taak niet alleen centraal staat bij het bepalen van doelstellingen en het kiezen van didactische werkvormen, maar ook bij het evalueren van leerders en taallessen. Immers, als onze doelstelling erin bestaat dat onze leerlingen/cursisten een ander de weg leren vragen/wijzen, en wij hen tijdens de les de taak geven dat ook daadwerkelijk te doen, dan ligt het voor de hand dat wij onze leerders ook evalueren op basis van de mate waarin zij aan een ander op een duidelijke en gepaste manier de weg hebben gevraagd/gewezen.

4 Pedagogische taken

Om al het voorgaande verder te verduidelijken, geven we hieronder nog drie voorbeelden van taakgericht onderwijs in de praktijk. Het eerste voorbeeld is bedoeld voor het basisonderwijs³, de twee andere voor het volwassenen-onderwijs⁴.

Een klas leerlingen van het hoogste jaar van het basisonderwijs krijgt een spannend verhaal te lezen over een detective die in een luguber kasteel op zoek is naar een schat. In elke kamer die hij binnenstapt heeft hij een aantal keuzemogelijkheden, maar slechts een van die mogelijkheden leidt hem verder naar de schat. De andere mogelijkheden hebben voor de detective kwalijke gevolgen. De leerlingen worden in groepjes verdeeld. Zij krijgen de opdracht het verhaal te lezen en bij elke kamer een balans op te maken van de daden die de detective kan stellen en de gevolgen van die verschillende

mogelijkheden; op basis van die 'balans van oorzaken en gevolgen' moeten de groepen dan telkens beslissen wat de detective in die bepaalde kamer moet doen. Uiteindelijk komt het er voor elke groep op neer zoveel mogelijk goede keuzen te maken, en zich op die wijze te profileren tot uitstekende assistent-detectives.

Op het einde van zulk een opdracht, wanneer de detective bij de schat is aangekomen, zullen de leerlingen bijna spelenderwijze de begrippen 'oorzaak en gevolg' verworven hebben. Essentieel is echter dat dit verwervingsproces ingebed zat in het uitvoeren van een voor de leerlingen interessante en intellectueel uitdagende taak: samen beslissen wat de detective in de verschillende kamers van het kasteel moet doen. Deze uitdagende taak werd dus eigenlijk in het leven geroepen om alle leerlingen een goede reden te geven om rond de begrippen 'oorzaak en gevolg' actief bezig te zijn (uiteraard biedt een dergelijke taak aan de leerders de kans om nog veel ander taalaanbod te verwerven dan enkel maar die twee begrippen, om met mekaar in discussie te treden, om vragen ter verduidelijking te leren stellen, enz., kortom om op een zeer intensieve manier de doeltaal receptief en productief te gebruiken).

We noemen zulk een taak een *pedagogische taak*, omdat het niet meteen het soort taak is waarmee de leerders in de buitenwereld zullen worden geconfronteerd (tenzij ze criminologie gaan studeren of avontuurlijk aangelegd zijn), maar die een interessant en intellectueel uitdagend scenario biedt voor het uitvoeren van andere, vaak minder interessante talige taken. Aan een pedagogische taak is dus steeds een motiverend aspect verbonden: de taak is zo spannend, grappig, uitdagend of interessant dat de motivatie om ze uit te voeren als het ware is ingebakken.

Het belang van *motivatie* bij het gestuurd leren van een taal mag immers niet onderschat worden. Wie niet geïnteresseerd is in wat de leerkracht hem tracht te vertellen, of wie teksten op zijn bord krijgt die hem weinig boeien, zal nauwelijks moeite doen om al dat taalaanbod te begrijpen. Wie in een les het gevoel heeft dat zijn persoonlijke mondelinge bijdrage er toch niets toe doet, zal wijselijk zijn mond houden of zijn antwoorden beperken tot hele korte zinnen. Een leerkracht die door zijn aanpak de leerling/cursist tot

ongeïnteresseerde luisteraar maakt in plaats van tot weetgierige deelnemer aan de communicatie, zal vaak passiviteit oogsten.

In het volwassenenonderwijs ligt de motiverende waarde van taken vaak hierin dat ze rechtstreeks aansluiten bij wat de studenten in de buitenwereld met de te leren taal aan moeten. Een voorbeeld: de leerkracht brengt een aantal reclamefolders mee van gereedschap, apparaten of materialen (naargelang de interesses van de doelgroep), of vraagt de cursisten om dat te doen. De cursisten worden in groepjes verdeeld en krijgen de opdracht om de beste aankoop te selecteren, rekening houdend met de informatie die de folders bieden met betrekking tot de prijs, de kwaliteit van het product en de bereikbaarheid van de winkel. Aan verschillende groepjes kan hierbij gevraagd worden om verschillende normen te hanteren bij het maken van hun keuze: het ene groepje kan vooral letten op de prijs, een ander groepje vooral op de kwaliteit, enz. Vervolgens wordt er klassikaal teruggekoppeld en klassikaal beslist welk product zal worden aangekocht. Aansluitend kunnen de cursisten de opdracht krijgen om het product telefonisch, per brief of in een heuse dialoog met de handelaar te bestellen.

In het volgende voorbeeld tonen we dat ook bij volwassenen vanuit pedagogische taken gewerkt kan worden. Zo kan aan de cursisten worden gevraagd om als jury op te treden in een rechtszaak. Het proces behandelt het ontslag van een werknemster nadat deze een elektriciteitspanne heeft veroorzaakt in het bedrijf waar ze werkte. In verschillende fasen van een luisteroefening krijgen de juryleden de weergave van de feiten te horen. Eerst geeft de rechter uitleg over de samenstelling en de taak van de jury, en vat hij samen wat er precies in het bedrijf is gebeurd. Dan volgen de pleidooien van de advocaat van het betrokken bedrijf en de advocaat van de ontslagen werknemster. Na elke spreker wordt een begripsoefening ingelast: bijvoorbeeld, na het relaas van het gebeurde door de rechter kunnen deze feiten aan de cursisten in een foute volgorde worden gepresenteerd. De cursisten krijgen dan de opdracht om de juiste volgorde weer aan te brengen. Deze oefening kan eerst in tweetallen en daarna klassikaal afgehandeld worden. Als alle sprekers de revue zijn gepasseerd, werken de cursisten in groepen van vier samen, en beslissen ze welk oordeel ze zullen vellen. In een

afsluitend plenair moment leest elke groep zijn besluit voor aan de andere groepen, en kan eventueel nog discussie volgen.

Zoals mag blijken uit de drie bovenstaande voorbeelden, heeft taakgericht werken voor de taalleerder niet alleen een sterk motiverende waarde, maar ook een uitgesproken *activerend* aspect. Taken worden in taakgericht onderwijs zo uitgewerkt dat de opbrengst qua taalgebruik - en dus qua potentieel aan taalverwerving - voor iedere individuele leerling maximaal is. Daartoe worden zoveel mogelijk garanties ingebouwd dat *alle* leerders een *actieve rol* krijgen toebedeeld in het uitvoeren van de taak, zodat iedere afzonderlijke taalleerder (op zijn niveau) zoveel mogelijk uit de taak weet te halen.

Groepswork zal in dit verband vaak veel mogelijkheden bieden. Op die manier kunnen alle leerlingen tegelijk aan het werk, en kan tussen de taalleeders veel interactie worden losgeweekt. In het voorbeeld van de detective in het kasteel zou de interactie nog kunnen worden geïntensifieerd indien elk lid van een groepje slechts een stuk van de informatie over de keuzemogelijkheden in een bepaalde kamer krijgt: leerling A zou bijvoorbeeld weten dat als de detective in de badkamer de waterkraan openzet er zeer gevaarlijke gassen ontsnappen, leerling B weet dat er in het kastje boven de spiegel een giftige slang zit, leerling C weet dat het scheerapparaat is voorzien van dodelijke messen, enz. Op die manier zijn de leden van de groep wel verplicht om met elkaar in interactie te treden en zeer intens naar elkaar te luisteren: ze hebben immers belangrijke informatie uit te wisselen.

De rol van de leerkracht in dit alles zal niet die zijn van de dominante allesweter die de interactie in de klas monopoliseert, maar eerder die van de begeleider die passende taken voor zijn taalleeders selecteert of ontwikkelt, die taalleeders aanzet om taken uit te voeren, en die hen intensief en gedifferentieerd ondersteunt als de taak te moeilijk blijkt te zijn. Dat laatste zal in taakgericht onderwijs per definitie het geval zijn. Taken bevatten naast een motiverend en activerend aspect immers ook steeds een *kloof* tussen de taalvaardigheid die de leerder reeds bezit en de taalvaardigheid die de taak vereist. Als er geen kloof is, valt er voor de taalleerder immers niets te leren. De opdracht van de leerkracht zal er dan in bestaan de leerder te helpen die

kloof te overbruggen, zeker als de leerder er niet in slaagt dat zelfstandig of in interactie met andere taalleerders te doen.

Het is op die manier dat taalonderwijs echt *taakgericht onderwijs* wordt: taalleerders verwerven een taal door met succes communicatief relevante taken uit te voeren die het gebruik van de doeltaal niet alleen noodzakelijk, maar die met betrekking tot dat taalgebruik ook een leerpotentieel bevatten. Al doende, dit wil zeggen door de interactie met andere taalgebruikers, verwerven taalleerders de vaardigheid om aan de talige eisen die zij zichzelf stellen of die de omgeving aan hen stelt, en die aanvankelijk hun taalvaardigheidsniveau te boven gaan, tegemoet te komen.

Taakgericht onderwijs is dus per definitie direct en probleemoplossend in haar aanpak. Het gaat ervan uit dat wie wil leren zwemmen best het water in kan, in plaats van eerst nog een vier uur durende uiteenzetting te krijgen over de bewegingen van de spieren, de wet van de zwaartekracht en de ideale temperatuur van het water.

Literatuur

Creusen, J. en H. De Niel (1994), *Schakelcursus Nederlandse Taalvaardigheid Anderstalige Volwassenen. Algemeen Technisch Deel*. Cursus samengesteld door het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal in een samenwerkingsverband met VDAB en BLM.

Crookes, G. and S. Gass (ed.) (1993a), *Tasks and language learning. Integrating theory and practice*. Multilingual Matters 93, Clevedon.

Crookes, G. and S. Gass (ed.) (1993b), *Tasks in a pedagogical context. Integrating theory and practice*. Multilingual Matters 94, Clevedon.

Long, M.H. (1985), A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In: Hyltenstam, K. and M. Pienemann (ed.), *Modelling and assessing second language acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon.

Long, M.H. and G. Crookes (1992), Three approaches to task-based syllabus design. In: *Tesol Quarterly*, vol. 26, no. 1.

- Prabhu, N.S. (1987), *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press, Oxford.
- Van den Branden, K. (1995), *Negotiation of meaning in second language acquisition: a study of primary school classes*. Proefschrift ingediend aan de Katholieke Universiteit Leuven.
- Yule, G. and D. MacDonald (1990), Resolving referential conflicts in L2 interaction: the effect of proficiency and interactive role. In: *Language Learning*, vol. 40, no. 4.

Eindnoten

1. De theoretische uitgangspunten van taakgericht onderwijs werden eind jaren tachtig en begin jaren negentig in de Angelsaksische literatuur geïntroduceerd. Belangrijke referenties zijn Long (1985), Prabhu (1987), Long and Crookes (1992), en Crookes and Gass (1993 - 2 bundels). Deze werken vormen dan ook de belangrijkste inspiratiebronnen voor dit hoofdstuk.
2. Deze werkvorm hebben we ontleend aan Yule and MacDonald (1990).
3. Dit voorbeeld komt uit Van den Branden (1995). Uit de praktijk bleek dat deze taak door leerlingen van het vijfde leerjaar (in Nederland: groep zeven) met zeer veel enthousiasme werd afgewerkt.
4. Deze twee voorbeelden hebben we ontleend aan Creusen en De Niel (1994).