

TAAKGERICHT WERKEN IN NEDERLAND EN VLAANDEREN: TOT OP HET BOT ONTLEED

Koen Van Gorp & Joop Wammes

Inleiding

Taakgericht werken is als begrip steeds meer ingeburgerd in Vlaanderen en Nederland. Maar zoals elk modebegrip dreigt het een passepartoutbegrip te worden dat iedereen te pas en te onpas in de mond neemt. Variatie is altijd een verrijking, maar duidelijkheid is vaak ook mooi meegenomen. Dit artikel wil nagaan wat precies de verschillende invullingen van het begrip *taak* zijn. Door het bekijken van voorbeeldtaken krijgt de lezer zicht op de verschillende kenmerken die in Vlaanderen en Nederland maken dat een activiteit een echte taak wordt. Zo proberen we door de bomen het bos te zien en proberen we te achterhalen op welke wijze een Nederlandse taak precies verschilt van een Vlaamse taak.

1 Het publiek

De Nederlandse en Vlaamse deelnemers van de workshop op Het Schoolvak Nederlands op 15 november 2002 verwoordden vrij eensgezind een aantal kenmerken van taakgericht onderwijs. Taakgericht taalonderwijs heeft de bedoeling motiverend en uitdagend te zijn. De leerlingen worden actief betrokken en moeten opdrachten uitvoeren (eerder dan oefeningen) maken waarbij taal aan bod komt en als een groter geheel verwerkt moet worden. Die opdrachten krijgen meestal vorm in samenwerkend leren. Verder worden vooral in Nederland de doelen van die taken vaak geëxpliciteerd naar de leerlingen toe en wordt er didactisch gezien meestal uitgegaan van een model waarop de leerlingen geleerd wordt vooruit te kijken, de taak uit te voeren en er vervolgens op terug te kijken.

2 De taken

Het publiek werd gevraagd om een aantal taken te vergelijken op zoek naar kenmerken van taakgericht taalonderwijs en naar overeenkomsten en verschillen tussen Nederlandse en Vlaamse taken. De volgende taken werden bekeken¹.

Uit de Vlaamse methodes:

- *De Toren van Babel 6B. Nederlands voor de lagere school*: Ben jij een goede detective?
Deze taak komt uit het thema 'Misdad en detectives' waarin de leerlingen van het zesde leerjaar of groep acht in groepjes, net als Sherlock Holmes, moeten achterhalen of de ooievaar of de beer de inbreker is. Daartoe lezen ze de tekst, kijken ze naar een afbeelding en proberen ze door de informatie uit de tekst, de afbeelding en hun eigen kennis van de wereld te combineren, samen tot een oplossing te komen.
- *Taalkit 2. Verdere opvang in de onthaalklas secundair onderwijs*: Zomercursus
Een taak waarin de anderstalige nieuwkomers die in een onthaalklas zitten een zoekopdracht krijgen bij een brochure over een zomercursus. Ze lezen de brochure per twee en schrijven zich individueel in voor één cursus in functie van een aantal opgelegde beperkingen
- *Tatami 6. Taalvaardigheidstaken voor het middelbaar onderwijs*: Kamp Robinson
In 'Kamp Robinson' schrijven de leerlingen uit de tweede graad van het secundair onderwijs een script voor een televisieserie van Expeditie Robinson. Ze gaan daarvoor op zoek naar informatie over overleven op een eiland en over groepsprocessen. In de betreffende taak beschrijven de leerlingen in groepjes de eerste ontmoeting tussen de personages van de serie, rekening houdend met de karaktereigenschappen van de verschillende personages.

Uit de Nederlandse methodes:

- *Zebra. Nederlands als Tweede Taal voor anderstaligen in het voortgezet onderwijs*
- Vragen over vrienden begrijpen (deel 1, thema 2.1 Nieuwe vrienden) (begin ISK = Internationale Schakel Klas)
In deze taalzaak luisteren de anderstalige nieuwkomers naar een tekst waarin Suna praat over haar broer en tellen ze de vragen in de tekst. Daarna zoeken

1 In bijlage zijn slechts een aantal van de besproken taken opgenomen. Niet alle informatie is voorhanden om de taken alle recht aan te doen. Wegens plaatsgebrek is vooral gewerkt met taken uit het werkboek of het leerlingenboek en is dus niet altijd de informatie uit de handleiding toegevoegd. Toch geven de taken en de beschrijving van de taken onder punt 2 de lezer voldoende informatie om een oordeel te vellen.

ze welke neergeschreven antwoorden van Jamal horen bij de neergeschreven vragen van Suna. Tenslotte gaan ze na of ze deze twee opdrachten tot een goed einde wisten te brengen.

- Een briefje schrijven aan een vriend(in) (deel 4 vmbo, thema 37.1 Reizen in Nederland) (einde ISK)
De leerlingen wordt gevraagd een briefje aan een vriend of vriendin te schrijven om hem of haar uit te nodigen voor een uitstapje in de buurt. De leerlingen bereiden zich voor op het schrijven van de brief (door vragen te beantwoorden en een schrijfplan te maken), schrijven de brief en beoordelen de inhoud en de vorm van de brief aan de hand van een aantal vragen.
- Producten vergelijken (deel 4 vmbo, thema 32.1 Een kwestie van kiezen)
De leerlingen bekijken het verslag van de ‘Wedstrijd voor de jonge consument’ en beantwoorden een aantal vragen. Ze bepalen hoe ze de tekst gaan lezen en lezen die dan ook op de gekozen wijze. Ze trekken conclusies bij de tekst en blikken terug op deze reeks opdrachten. Vervolgens onderzoeken ze in groepjes zelf twee dezelfde producten van verschillende merken op het vlak van smaak en prijs, en werken ze samen om een verslagje te schrijven over welk merk het beste is.
- *Schoolslag. Nederlands voor de basisvorming en het vmbo*
- Een brief naar Kaapstad (thema 14, ver weg)
Elke leerling schrijft een brief naar een leerling uit Kaapstad. Dat gebeurt individueel. Eerst wordt nagedacht over wat er in de brief moet en wordt een schrijfplan opgemaakt. Vervolgens wordt de brief in het klad geschreven waarbij de leerlingen een aantal nieuwe woorden die ze in het thema geleerd hebben moeten schrijven. Tenslotte wordt de brief in tweetallen beoordeeld aan de hand van vragen met betrekking tot doelen, inhoud en vorm.

3 Taakgericht taalonderwijs in Vlaanderen en Nederland: theoretisch kader

3.1 Uitgangspunt taakgericht taalonderwijs²

De taakgerichte aanpak is niet ergens op het einde van de twintigste eeuw uit de lucht komen vallen, maar ligt duidelijk – en ook logischerwijze – in het verlengde van de communicatieve beweging die het taalonderwijs van de voorbije decennia kenmerkte.

2 Deze en de volgende paragraaf is gebaseerd op de inleiding van Colpin e.a. (2000).

Taal is geen doel op zich, dat leerders van naaldje tot draadje moeten leren doorgronden. Taal is eerder een middel dat een mens nodig heeft om te begrijpen wat er in talige vorm op hem afkomt en om zelf aan de talige interactie te kunnen deelnemen: zij het op school of in de maatschappij. Taal is zelfs een erg belangrijk middel in het leven van een mens en van jonge kinderen. Het stelt mensen in staat om de wereld te verkennen en er greep op te krijgen. De wereld wordt bespreekbaar en komt daardoor binnen handbereik. Bovendien stelt taal mensen in staat om hun verlangens en gevoelens mee te delen en te reageren op uitingen van anderen.

En 'taal leren' is dan de confrontatie met de wereld aangaan zodanig dat je iets nieuws met taal kan doen (= begrijpen en/of produceren). Die confrontatie met de wereld gieten methodemakers in de vorm van een taak.

3.2 Vlaanderen: omschrijving van taakgericht werken

Taakgericht taalonderwijs in Vlaanderen kunnen we als volgt omschrijven:

Binnen een positief, veilig klimaat wordt de taalleerder geconfronteerd met betekenisvolle taken (= actieve, zelfontdekkende confrontaties met de wereld) waarbij taal een middel (functioneel en relevant taalgebruik; geïntegreerde taalvaardigheden) is om een motiverend doel te bereiken. Elke taak bevat leerpotentieel / een uitdaging, namelijk iets nieuws dat de leerder met taal moet kunnen doen. Taalleerders voeren deze taken in interactie met elkaar uit. Bij de uitvoering van die taken, en vooral bij problemen, worden leerders ondersteund door andere taalleerders en door de leerkracht.

Binnen taakgericht taalonderwijs staat het principe 'al doende leren' centraal: leerders leren voor hen relevante dingen doen met taal door de taken uit te voeren. Daarbij is het doel van de taak, geen talig doel voor de leerder, maar een motiverend doel op een ander vlak. Hij voert een taak uit omdat hij een probleem wil oplossen (Wie is de dief?), iets te weten wil komen (voor welke cursus hij zich deze zomer kan inschrijven), om iets te bereiken (een goed script schrijven voor de televisieserie Expeditie Robinson), ...

Binnen taakgericht taalonderwijs wordt altijd eerst een antwoord gezocht op de vraag: met welke taken worden de leerders in de realiteit geconfronteerd? Welke taken moeten leerders talig kunnen uitvoeren om goed te kunnen functioneren op school of in de maatschappij? Die taken worden als doelstellingen vooropgesteld en vormen de basis van het taakgerichte curriculum.

Vervolgens stelt zich de tweede, didactische vraag: door middel van welke taken in de les kunnen we de leerders de nodige taalvaardigheid bijbrengen? Taken binnen taakgericht taalonderwijs spreken de actieve leerder aan: de leerders moeten talige boodschappen begrijpen of produceren om de taken te kunnen uitvoeren. Bij die taakuitvoering moeten de leerders blijk geven van de taalvaardigheid die zij tot dan toe hebben verworven. Om hen te motiveren zich van hun taalvaardigste kant te laten zien, worden de taken zo uitdagend mogelijk gemaakt, en wordt gebruik gemaakt van teksten die aansluiten bij de leefwereld van de leerders. Het gaat om natuurlijke ('authentieke') en relevante teksten – 'tekst' is hier zeer ruim te interpreteren – waarin de leerders zichzelf en hun interesses of achtergrond herkennen, teksten die ze willen horen, lezen, uitspreken of schrijven. Bovendien biedt dat motiverende aspect ook de mogelijkheid om de taken altijd net iets moeilijker te maken dan wat de leerders al kunnen. Doordat ze de taken tot een goed einde willen brengen, zullen ze hun taalvaardigheid zelf, en in samenwerking en interactie met hun medeleerders, op een hoger niveau tillen en zo echt leren. Leerders mogen daarbij experimenteren, fouten maken, elkaar helpen en verbeteren, en worden - eerder dan geleid of bij de hand genomen - geruggensteund of begeleid door hun leerkracht of docent, die waar nodig bemiddelt tussen de leerder en de taak en de ingebouwde kloof helpt overbruggen.

Een taakgerichte aanpak kiest dan ook bewust voor leerlingendifferentiatie, eerder dan leerstofdifferentiatie (in termen van andere taken voor andere leerlingen, herhalings- of verdiepingstaken). Leerlingendifferentiatie betekent dan dat de heterogeniteit van de groep bewust wordt gebruikt om zoveel mogelijk aan dezelfde taken en doelen te werken en dat de leerkracht de zwakkere leerders extra ondersteunt opdat ook zij de taak tot een goed einde weten te brengen.

3.3 *Nederland: omschrijving van taakgericht werken*

De onderstaande beschrijving van taakgericht werken in Nederland is gebaseerd op twee methodes³: *Zebra*, een basisleergang NT2 voor 12-16jarige neveninstromers in voortgezet onderwijs, en *Taalverhaal*, een taal- en spellingmethode voor het basisonderwijs.

Zebra

Zebra is opgezet vanuit ideeën over een taaltaakgerichte aanpak. Taalleerders leren een taal om bepaalde taken uit te voeren. De taken die in de les geoefend worden, moeten aansluiten bij de activiteiten van alledag en bij de opdrachten die de leerlingen op school krijgen.

3 De informatie voor *Zebra* is gebaseerd op de docentenhandleiding bij de methode. De informatie voor *Taalverhaal* is gebaseerd op het informatiebulletin van de taal- en spellingmethode *Taalverhaal* (episode 4).

In Zebra wordt een taaltaak opgevat als een reeks communicatieve handelingen waarbij een of meerdere taalgebruikers betrokken zijn en die gericht is op het bereiken van een bepaald doel.

Er worden 14 taaltaken onderscheiden die bij veelvuldige herhaling in de 40 thema's aan de orde komen. In elk thema wordt aandacht besteed aan één of meerdere taaltaken. Voorbeelden van taaltaken zijn: een vraag begrijpen en beantwoorden, vragen om informatie, deelnemen aan een gesprek, een formulier invullen, een brief schrijven. Aan deze taken wordt in de thema's een wisselende invulling gegeven. Zo wordt de taaltaak 'vragen en opdrachten begrijpen' in thema 1 op de volgende manieren uitgewerkt: opdrachten in de klas begrijpen, opdrachten op school begrijpen, vragen in de klas begrijpen en vragen en opdrachten bij een spel begrijpen. Daarbij is geprobeerd om een zo logisch mogelijke koppeling tussen taaltaken en thema's tot stand te brengen. De moeilijkheidsgraad van de taaltaken neemt in de loop van de leergang toe.

Binnen een taaltaak komen de verschillende (deel)vaardigheden zo veel mogelijk geïntegreerd aan bod. Elke taaltaak is opgebouwd volgens het VUT-model (Voorbereiden, Uitvoeren, Terugkijken of in de methode 'Hoe moet het? Doen! Hoe gaat het?').

Taaltaken en bouwstenen (taalfuncties, woorden en structuren) wisselen elkaar af. De bouwstenen betreffen de ingrediënten die de leerlingen nodig hebben voor de uitvoering van de taaltaken. Bouwstenen kunnen zowel vooraf (aanbod) gaan aan een taaltaak als erop volgen (consolidatie).

Zebra kan ook *inhoudsgericht* genoemd worden. Inhoudelijke doelen (bv. inhoud van zaakvakken) en taalvaardigheidsdoelen worden met elkaar geïntegreerd.

Verder worden leerlingen in Zebra zoveel mogelijk voorbereid op *zelfstandig leren*. Alleen in de eerste 5 thema's is voor een vrij dwingende docentafhankelijke aanpak gekozen. Daarna kunnen de leerlingen de oefeningen in principe zelfstandig doen. Zelfstandig is wel niets synoniem aan individueel, want op verschillende momenten moeten leerlingen opdrachten in tweetallen en in kleinere of grotere groepen uitvoeren. Voor deze vorm is gekozen vanuit de gedachte dat een taal vooral in interactie geleerd wordt.

Qua variatie en differentiatie kiest men in Zebra voor

- 1) veel variatie in oefen- en werkvormen om tegemoet te komen aan de heterogeniteit van de leerlingen op vlak van verwachtingen, behoeften en manieren van leren;
- 2) zelfstandig leren, om zo verschillen in leertempo en niveau op te vangen;

- 3) aanbieden van herhalings- en verdiepingsstof;
- 4) klasseorganisatie in 'eilanden' of 'hoeken', zodat de leerkracht zijn aandacht nu eens op het ene, dan weer op het andere groepje kan richten.

Taalverhaal

In Taalverhaal wordt een taalzaakgerichte aanpak gecombineerd met het gebruik van strategieën. De (taal)vaardigheden die in de lessen worden verworven – een stapsgewijze aanpak van taaltaken en gebruik van strategieën – kunnen in vergelijkbare schoolse en buitenschoolse situaties worden gebruikt.

Een taalzaak is altijd gekoppeld aan een leerlijn. In elk hoofdstuk werken leerlingen gemiddeld aan een vier taaltaken, met de hele klas, in een groepje, in tweetallen, alleen.

Een taalzaak is opgebouwd rondom een tekst. Door deze koppeling wordt aan een belangrijke randvoorwaarde van taaltaken voldaan: de taken sluiten aan bij de belevingswereld van kinderen en zijn zeer motiverend.

Elke taalzaak is opgedeeld in drie stappen: bedenken, doen en terugkijken. Dit betekent dat leerlingen leren (communicatieve) taken altijd gefaseerd uit te voeren. Een taalzaak is dus altijd verdeeld over minimaal drie opdrachten. Door het leren van strategische stapjes zijn de kinderen in staat om ingewikkelde taken voor zichzelf te vereenvoudigen en om geen essentiële onderdelen van een opdracht te vergeten. Met behulp van de kleine stapjes krijgen ze nooit meer te verwerken dan ze aankunnen. Deze combinatie van taalzaakgerichte aanpak en strategieën sluit aan bij de natuurlijke taalontwikkeling van kinderen.

4 Nederlandse en Vlaamse taken vergeleken

4.1 Opvallende overeenkomsten

Een eerste belangrijke overeenkomst is dat er over *taken* gesproken wordt en dat taken toch gezien worden als zinvolle communicatieve opdrachten waarin zoveel mogelijk wordt gestreefd naar een *integratie van luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid*. Kortom, een taak bevat een grote *taalrijkdom* waaruit verschillende taalleerders ook verschillende talige dingen kunnen leren. Hierbij wordt een minder strakke lineaire visie (eerst-dit-dan-dat) op taalleren gehanteerd en wordt

taalverwerven meer gezien als een chaotisch, niet-lineair proces waarbij de materiaalontwikkelaars geen strakke controle uitoefenen op wat er precies geleerd moet worden, maar waarbij elke leerling in een taak wel aan een relevant taalleerdoel kan werken. De taken laten de taalleerders toe om taalvaardigheid op te bouwen aan de hand van de opdracht en verschillen sterk van de traditionele taaloefeningen (invuloefeningen, wat hoort bij wat, ...) die eerder gericht zijn op het toetsen van de al aanwezige taalkennis. Taken sluiten dan ook meer aan bij het natuurlijke taalverwervingsproces.

Het gevolg is dat de taalleerder ook als *actieve leerder* wordt aangesproken. Er valt heel wat te doen en te beleven en bij de taakuitvoering gaat de taalleerder ook *in interactie* met medeleerlingen. Om het taalleerpotentieel ten volle te realiseren wordt er meer in *heterogene groepjes* gewerkt, eerder dan in homogene groepen of individueel te werken. Zeker voor Nederlandse ISK-klassen, maar ook voor heel wat klassen in Vlaanderen, betekent dit een breuk met het werken met klassiekere (homogene) niveaugroepen⁴.

Ten slotte wordt er in beide landen gestreefd om de taken zo *motiverend en uitdagend* mogelijk te maken.

4.2 Opvallende verschillen

De verschillen die uit de vergelijking Vlaanderen-Nederland naar boven komen zijn dat in Nederland sprake is van *taaltaken*, terwijl er in Vlaanderen gesproken wordt over taken. Dit onderscheid heeft te maken met de middel-doel relatie. Terwijl in Vlaanderen taal voor de leerder zelf veel meer een middel is om via de taakuitvoering een ander dan talig doel te bereiken, ligt in Nederland veel meer de nadruk op de taal zelf. Voor de Nederlandse leerlingen worden *talige doelen heel expliciet* naar voren geschoven. In Vlaanderen wordt erg veel belang gehecht aan het werken aan relevante talige doelen, en dat moet ook voor de leerkracht heel duidelijk zijn, maar het is niet erg dat de leerling daar in eerste instantie niet expliciet mee bezig is. Tijdens de uitvoering van de taak merkt de leerling of de leerkracht wel of de talige middelen aanwezig zijn om de taak tot een goed einde te brengen. In Nederland wordt de leerling daar voortdurend op aangesproken. Beschikt hij wel over de nodige talige middelen? Soms worden in de taak ook expliciet handvaten aangereikt, bijvoorbeeld in de vorm van taalstructuren om te zeggen of je het ergens niet mee eens bent: *dat denk ik niet. Dat is niet waar. Dat ben ik niet met je eens.*

Het didactische *VUT-model* benadrukt dat nog. De leerder wordt steeds gedwongen te reflecteren op zijn eigen talig handelen tijdens een in drie stappen (bedenken,

4 Voor meer informatie over de zinvolheid van heterogene groepen bij NT2-beginners, zie Wammes (te verschijnen).

doen en terugkijken in *Taalverhaal* of *Hoe moet het? Doen! Hoe gaat het?* in *Zebra*) ingedeeld leerproces. Dit maakt wel dat de leerder de taken zelfstandig kan aanpakken, als het ware zonder hulp van de leerkracht. Zo wordt bijvoorbeeld ook het schrijfproces heel expliciet *in stappen opgedeeld* en wordt de leerder erg bij de hand genomen bij de totstandkoming van zijn schrijfproduct. Op die manier wordt een wat complexere taak vereenvoudigd en herleid tot het uitvoeren van subtaken. In Vlaanderen wordt er eerder voor gekozen om de leerder voor een stuk zijn eigen weg te laten zoeken in zo'n complexe taak (een meer impliciete fase) en te reflecteren op de problemen die de leerder op zijn weg tegenkomt (een expliciete fase meer geënt op zelfervaren hindernissen). Die explicitering kan dan wel naar een volgende gelijkaardige taak meegenomen worden, maar er wordt bewust vermeden om er een te strak stappenplan van te maken. Vaak merken we dat leerlingen zo'n stappenplan (bv. voor lezen of schrijven) als een verplicht nummertje of een mechanisme gaan zien, dat echter weinig invloed heeft als ze zelfstandig en buiten de context van de methode lees- of schrijftaken aanpakken. Met andere woorden, er is soms weinig sprake van transfer of van een echt leereffect. Het gevolg hiervan is wel dat de *leerkracht* in Vlaanderen meer gewicht op zijn schouders krijgt. Hij moet adequaat kunnen inspelen op het leerproces van de leerlingen. In Nederland kunnen de leerlingen *zelfstandiger* aan de slag en vinden ze *meer sturing en ondersteuning in de methode zelf*.

Ten slotte wordt er in Vlaanderen meer gebruik gemaakt van de aanwezige (*taal*)heterogeniteit. De kloof tussen de beginsituatie van de leerlingen en de vaardigheden die de taak vereist worden gezien als vruchtbaar eerder dan als een probleem. In Nederland wordt er iets minder vaak groepswork gehanteerd. De nadruk ligt meer op zelfstandig leren, dat hoewel niet altijd als individueel bedoeld is, wel vaak zo gerealiseerd wordt. Voor differentiatie wordt dan weer iets sneller geopteerd voor homogene niveaugroepen (zie boven) en leerstofdifferentiatie.

4.3 Besluit

Het publiek stelde twee vragen die de verschilpunten die hierboven besproken zijn in de verf zetten:

- Is het niet beter om de erg expliciete sturing die gevonden wordt in het Nederlandse materiaal over te nemen?
- En waarom wordt in de Vlaamse taakgerichte aanpak zoveel belang gehecht aan groepswork?

De antwoorden op deze vragen zijn terug te vinden in de bovenstaande omschrijvingen van taakgericht werken in Nederland en Vlaanderen. Eén opmerking uit het publiek vormt een mooie afsluiter van dit artikel. Iemand

merkte op dat het toch niet eenvoudig is om echt goede taken op papier te krijgen. Met andere woorden, de theorievorming rond taakgericht werken is prachtig, maar de vertaalslag naar de praktijk toe is niet altijd evident. De lezer die de voorbeelden in bijlage grondig bestudeerd en naast de theorie in dit artikel legt, zal zeker dezelfde bedenking maken.

Literatuur

Alons, L., Bienfait, N., Kraal, A., Kuiken, F., Molendijk, M. & W. Vernout (2001), *Zebra. Nederlands als tweede taal voor anderstaligen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht/zutphen: Thiememeulenhoff.

Colpin, M., N. Bogaert, J. Devlieghere, G. Goossens, P. Van Avermaet, K. Van den Branden, M. Vandenbroucke en K. Van Gorp (2000), *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht onderwijs*. Leuven: Garant.

Jaspaert, K. (1995), *De Toren van Babel. Nederlands voor de lagere school*. Deurne: Wolters Plantyn.

Schoolslag. Methode voor de basisvorming en het vmbo. Utrecht/zutphen: Thiememeulenhoff.

Taalverhaal. Taal- en spellingsmethode basisonderwijs. Utrecht/zutphen: Thiememeulenhoff.

Vandommele, G., N. Bogaert & G. Smet (2001), *Tatami 6. Kamp Robinson. Taalvaardigheidstaken voor het middelbaar onderwijs*. Leuven: Steunpunt NT2.

Wammes, J. (te verschijnen) Heterogeniteit als winstpunt bij NT2-beginners. In: Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de vijftiende conferentie.

Werkgroep Anderstalige Nieuwkomers (2000). *Taalkit 2. Verdere opvang in de onthaalklas. Secundair Onderwijs*. Reeks: Anderstalige Nieuwkomers 6. Leuven: K.U.Leuven, Centrum voor Taal en Migratie, Steunpunt NT2.