

## Boekbespreking

Koen Van Gorp

### Op zoek naar het kind in de interactie

Een bespreking van:

Resi Damhuis, *Interaction and Second Language Acquisition*. Amsterdam: IFOTT, 1995. 332 pp. ISBN 90-74698-19-0

#### 1. Inleiding

"Lk: (Slaat de bladzijde om, 'bakker bij een ovenplaat vol koekjes').

Nou, wat's dat, Driessia?

Kind: Koekj

Lk: Nm, tff, is 't één koek?

Kind: (Schudt nee)

Lk: Wat dan?

Kind: Uhm, vijf.

Lk: Zijn 't eh vijf?

Ja?

Ga dat's tellen voor mij.

Kind: Eén, twee, drie, vier, vijf.

Lk: Keurig!"

(Damhuis, 1995:135)

Deze dialoog ontspint zich tussen een leerkracht en een anderstalige kleuter tijdens het lezen van een prentenboek in een NT2-groepje. Beiden gebruiken taal, de vraag is echter of deze interactie kansen biedt aan Driessia om het Nederlands, dat voor haar een tweede taal is, te leren. Driessia neemt wel deel aan het gesprek. Haar participatie kan uitgedrukt worden in het aantal en de aard van de initiatieven en reacties die ze produceert in de conversatie. De vraag is of ze de conversatie ook mee vorm geeft, met andere woorden of ze op enig moment in de conversatie 'in controle is'.<sup>1</sup> Controle verwijst naar de relatieve verdeling van de participatie over twee gesprekspartners in een conversatie. Controle zegt dus iets over de vrijheid van Driessia om te spreken vergeleken met haar leerkracht.

## 2. Het onderzoek

Participatie en controle zijn de twee concepten die centraal staan in het proefschrift van Resi Damhuis. Beide vallen onder de productieve kant van interactie.

De auteur gaat uit van de hypothese dat hoe minder een kind beperkt wordt in het nemen van initiatieven en hoe meer een kind de conversatie controleert, hoe meer zijn tweede-taalverwerving gestimuleerd wordt.

Deze hypothese vindt Damhuis terug in heel wat (tweede-)taalverwervings-onderzoek dat ze uitvoerig en met oog voor resultaten die elkaar tegenspreken, de revue laat passeren.

Opvallend is dat de meeste onderzoeken descriptief van aard zijn en dat het effect van de bovenstaande hypothese op de taalontwikkeling van kinderen dan ook nooit onomstotelijk (voor zover dit al kan) bewezen is.

Ook dit promotie-onderzoek is niet gericht op het vinden van empirische ondersteuning van de bovenstaande hypothese. Damhuis zet wel een belangrijke stap in het ontwikkelen van een beschrijvingsmodel voor bepaalde aspecten van productie. De belangrijkste aspecten worden geoperationaliseerd langs drie dimensies: globale participatie en controle, beurtwisselings-participatie en beurtwisselings-controle en onderwerps-participatie en onderwerps-controle. Onder globale participatie en controle vallen de hoeveelheid spreekgelegenheid die benut wordt en de wijze waarop die spreekgelegenheid benut wordt. Bij beurtwisselings-participatie en -controle gaat het om de aard van de initiatieven en de hoeveelheid initiatieven van een gesprekspartner bij het innemen van de spreekvloer. Wie het onderwerp bepaalt waarover gesproken wordt, valt onder onderwerps-participatie en -controle.

In haar onderzoek poogt Damhuis drie vragen te beantwoorden:

1. Hoe zijn participatie en controle verdeeld tussen anderstalige kinderen en hun gesprekspartners in verschillende activiteiten in kleutergroepen?  
De volgende typen activiteiten zijn onderzocht: het vrij kringgesprek, het werken in een groepje en de speciale NT2-groep.
2. Beïnvloeden de situationele factoren 'type activiteit', 'observatiemoment' en 'percentage anderstalige kinderen' in de kleutergroep participatie en controle?
3. Welke praktische implicaties voor de verbetering van de gelegenheden tot tweede-taalverwerving in kleutergroepen kunnen afgeleid worden uit de resultaten?

## 3. Een paar gegevens

Het weergeven van alle gegevens die uit het onderzoek komen, zou te ver leiden. Ik beperk mij tot een aantal grote lijnen voor de eerste twee onderzoeksvragen en maak daarbij een aantal kanttekeningen.

### *De eerste onderzoeksvraag*

De activiteit die met kop en schouders boven de andere uitsteekt zowel voor participatie als controle, is het werken in een groepje. Verder concludeert Damhuis:

"De speciale NT2-groep is ook erg gunstig wat participatie betreft, maar de minst gunstige activiteit wat controle betreft. Het vrij kringgesprek is de minst gunstige van de drie activiteiten waar het om participatie gaat."

(p. 273)

Het NT2-groepje lijkt met een serieuze voorsprong op het vrij kringgesprek de zilveren medaille gehaald te hebben, maar een aantal onderzoeksgegevens nuanceren deze stevige tweede plaats. Wat betreft globale participatie is de *extent-index* (een maat die moet aangeven in welke mate een kind de geboden spreekgelegenheden ten volle benut) hoger voor het vrij kringgesprek dan voor het NT2-groepje. De beurtwisselingsgegevens leveren een vergelijkbaar beeld op. Het NT2-groepje biedt veel meer spreekgelegenheid in absolute termen, maar de manier waarop in het vrij kringgesprek gepraat wordt, is geschikter voor tweede-taalverwerving. Met andere woorden, voor deze twee dimensies is het NT2-groepje louter kwantitatief gezien het beste voor de interactie, maar het vrij kringgesprek bevat kwalitatief betere interacties.

### *De tweede onderzoeksvraag*

De tweede onderzoeksvraag gaat over de invloed van situationele factoren. 'Type activiteit' (zie de eerste onderzoeksvraag) is de meest invloedrijke factor.

Het moment van observatie laat, zoals te verwachten was, zien dat er een zekere variatie optreedt in de loop van het schooljaar. Omdat tijdens het schooljaar de taalvaardigheid van kinderen kan toenemen, kan 'observatiemoment' (drie meetmomenten in het schooljaar) als een ruwe maat voor taalvaardigheid gezien worden. Taalvaardigheid werd echter niet als variabele in het onderzoek opgenomen.<sup>2</sup> Dat is bijzonder jammer omdat het opnemen van taalvaardigheid in de onderzoeksopzet nu net empirische ondersteuning had kunnen opleveren voor de hypothese dat hoe meer een anderstalig kind participeert en in controle is in de interactie, hoe meer zijn tweede-taalverwerving gestimuleerd wordt. Damhuis geeft zelf aan dat 'taalvaardigheid' naast de factoren 'expertise', 'hiërarchische status' en 'etnolinguïstische status' in verder onderzoek moet worden betrokken.

Ten slotte blijft er het 'percentage anderstalige kinderen' in de kleutergroep over. In de meeste gevallen wordt er een negatief verband gevonden: hoe hoger het percentage allochtone kleuters (vooral boven de 30%), hoe minder gunstig de interactie wordt voor tweede-taalverwerving. Noch de taalvaardigheid<sup>3</sup> van de kinderen noch het aantal deelnemers aan de interactie zijn verantwoordelijk voor dit effect. Damhuis zelf geeft een aantal tentatieve verklaringen die alles te maken hebben met het gedrag van de leerkracht. Zo zou de leerkracht niet in staat zijn om extra aandacht aan anderstalige kinderen te geven als er te veel anderstaligen in de



klas zitten, zou de leerkracht de anderstalige kinderen die minder initiatiefrijk gedrag vertonen dan hun autochtone leeftijdsgenoten op een minder goede wijze in de interactie betrekken en zou de poging om de conversaties bewuster te sturen leiden tot interacties die minder bevorderlijk zijn voor tweede-taalverwerving.

#### 4. Bedenkingen bij de gemaakte keuzes

Een onderzoek uitvoeren betekent keuzes maken. Damhuis koos ervoor om de productieve kant van interactie te onderzoeken, wat niet betekent dat ze het belang van *input* of *feedback* (de andere aspecten van interactie zoals onderscheiden door Damhuis, 1988) niet erkent. Tevens koos de auteur drie dimensies van participatie en controle voor haar onderzoek. Een belangrijke vierde dimensie, namelijk sequentie-participatie en -controle, werd wegens tijdgebrek niet onderzocht. Dat is jammer omdat deze dimensie net rekening houdt 'met kenmerken van een groep interactie-eenheden die verband houden met elkaar' (p. 276).

Een andere dimensie die rekening houdt met grotere interactie-eenheden is betekenisonderhandeling. Deze dimensie komt wel in de literatuurstudie aan bod, maar is afwezig in het onderzoek.

Door rekening te houden met een dimensie als sequentie-participatie en -controle of betekenisonderhandeling zou de analyse van interactie mijns inziens dieper kunnen gaan.

De bovenstaande bedenkingen hebben te maken met de relevantie van de gemaakte keuzes in dit onderzoek. Deze bedenkingen zijn een beetje vijgen na Pasen, maar vormen wel een pleidooi dat hopelijk toekomstige onderzoekers inspireert. Wat ik mis in dit onderzoek is het kind zelf. Het onderzoek is degelijk opgezet en uitgevoerd, maar het is mij te kwantitatief. Het geeft een vrij mechanistisch beeld van interactie. Het kind zelf en vooral de interactie met de leerkracht en de andere kinderen komt amper aan bod. Hier en daar bespreekt Damhuis de interacties zelf en dat levert telkens opnieuw boeiende lectuur op. Zo krijg je op pagina 125 een leerkracht die in een gesprekje over eten alleen maar expressieve uitingen produceert als 'lekker' en 'Mmm heerlijk'. Dergelijke reacties zetten de kinderen niet echt aan om meer te vertellen over hun eetervaringen, maar misschien was het de bedoeling van de leerkracht om alleen maar zoveel mogelijk kinderen aan het woord te laten en niet om de uitingen van de kinderen optimaal te benutten naar tweede-taalverwerving toe.

Kwantitatieve en kwalitatieve gegevens komen ook niet altijd overeen. In het NT2-groepje worden bijvoorbeeld meer *okay passes* geproduceerd dan in de twee andere typen activiteiten (p. 153). Bovendien bestaan deze signalen van goedkeuring uit volledige fragmenten of volledige units, terwijl het in de andere activiteiten om minimale uitingen gaat. Op het eerste gezicht een pluspunt voor het NT2-groepje. Maar Damhuis merkt op dat deze uitingen niets anders zijn dan

herhalingen van wat de leerkracht gezegd heeft. Het is maar de vraag of deze veelgebruikte lestechiek zo'n goed punt is naar taalontwikkeling toe.

Met het stellen van die vraag ben ik bij de derde onderzoeksvraag aanbeland: wat zijn de praktische implicaties voor de kleuterklas?

## 5. Implicaties voor de klaspraktijk

Hoewel de derde onderzoeksvraag slechts vier pagina's toebedeeld krijgt, is het voor de auteur toch een belangrijk aandachtspunt. Deze vraag verbindt haar onderzoek immers rechtstreeks met de klaspraktijk en kan op die manier een aanzet zijn tot verbetering van het bestaande onderwijs.

Het onderwijs moet een actieve rol spelen in het intentioneel bevorderen van tweede-taalverwerving. Hiertoe moeten volgens de auteur de ontwikkelingsgerichte en programmagerichte benadering al vanaf groep 1 gecombineerd worden. Omdat er slechts relatief weinig tijd kan worden besteed aan een programmagerichte invulling van NT2-onderwijs, moet de ontwikkelingsgerichte invulling bestaan uit 'het scheppen van interacties die gunstig zijn voor tweede-taalverwerving tijdens alle activiteiten in school, inclusief activiteiten met andere leerdoelen en communicatieve doelen' (p. 281).

Voor het verbeteren van het onderwijs doet Damhuis twee aanbevelingen. Enerzijds moet, om de tweede-taalverwerving van de anderstalige kinderen te stimuleren, de keuze van activiteiten waaraan die kinderen deelnemen, gebaseerd zijn op de kracht van de activiteiten voor het bevorderen van tweede-taalverwerving. Anderzijds kunnen leerkrachten door bepaalde interactie-technieken te gebruiken, gangbare interacties veranderen in interacties die veel gunstiger zijn. Dit onderzoek bevat informatie om beide manieren invulling te geven.

De geschiktheid van het werken in groepjes staat buiten kijf. Verder beveelt Damhuis aan om anderstalige kinderen meer deel te laten nemen aan de speciale NT2-groep (goed voor participatie) en de minder gunstige resultaten voor controle om te buigen door de interactie te veranderen. Het vrij kringgesprek ten slotte zou vervangen moeten worden door kleine-groep activiteiten of zou minder tijd toebedeeld moeten krijgen.

Om de aard van de interacties te veranderen stelt de auteur voor dat er een beknopte cursus in conversatietechnieken voor participatie en controle ontwikkeld zou worden. De operationalisaties uit haar onderzoek kunnen de basis vormen voor zo'n cursus. Op een stapsgewijze manier kunnen leerkrachten zich eerst bewust worden van bepaalde interactiekenmerken, ze vervolgens leren herkennen in hun klaspraktijk, om ten slotte hun interacties te leren verbeteren.

### *Een aantal bedenkingen*

De eerste aanbeveling (het kiezen van taalstimulerende activiteiten) die de auteur doet lijkt me te steriel. Eerder dan de anderstalige kleuters vooral aan bepaalde

activiteiten te laten deelnemen, moeten alle activiteiten waaraan anderstalige kleuters deelnemen geoptimaliseerd worden met betrekking tot interactie. Om dit te realiseren moet het basisonderwijs kiezen voor het radicaal uitbouwen van taalvaardigheidsonderwijs in de kleuterklas. Onder taalvaardigheidsonderwijs versta ik onderwijs waarbij taal op een communicatief zinvolle wijze aan alle activiteiten of taken in de kleuterklas wordt opgehangen. Het bezig zijn met taal is niet het doel op zich, maar taal komt de hele dag op een natuurlijke wijze bij de uitvoering van zinvolle taken aan bod. Een taak kan betrekking hebben op alles wat er in de kleuterklas omgaat. Elk spelmoment, bijvoorbeeld in de poppenhoek, of elke opdracht, bijvoorbeeld aan de watertafel, is een taaltaak op voorwaarde dat er een groot, natuurlijk en begrijpelijk taalaanbod aan gekoppeld is, de kinderen gemotiveerd zijn om de taak tot een goed einde te brengen en er interactiemogelijkheden zijn.

Dat wil zeggen dat de leerkracht ervoor moet zorgen dat elk moment van de dag kansen op taalverwerving biedt aan alle kleuters. Dit vraagt om een mentaliteitswijziging bij de leerkracht.

Nog te vaak blijft het stimuleren van taalverwerving beperkt tot (al dan niet NT2) 'taalactiviteiten'. Het is opvallend dat het onderwijs aan kleuters dat van nature een meer ervaringsgerichte, holistische visie op leren heeft, op het moment dat de ontwikkeling van kleuters bedreigd wordt, overschakelt op een meer programmagerichte, gestructureerde visie (Jaspaert, 1996). Men verliest als het ware het vertrouwen in het natuurlijke vermogen van het kind om taal te verwerven op basis van het taalaanbod en de interactiegelegenheden die zich tijdens de hele dag voordoen. 'Taalverwerving' wordt vervangen door 'taalleren', om het in termen van Krashen (1981) te zeggen. En het 'taalleren' wordt vaak beperkt tot het uitvoeren van een aantal speciale taalactiviteiten. In die poging om meer greep te krijgen op het onderwijs, glippen een aantal positieve aspecten door de vingers.

Het sterk naar voren schuiven van het NT2-groepje als een belangrijke activiteit voor tweede-taalverwerving, lijkt me dan ook niet zonder gevaar te zijn. Het bevestigt eerder een taalleervisie, terwijl leerkrachten nu net bewust moeten worden gemaakt van het taalverwervingsvermogen dat kinderen van nature mee brengen. Door leerkrachten te wijzen op de belangrijkste principes die aan taalverwerving ten grondslag liggen, door hen aan de hand van concrete voorbeelden te tonen hoe die principes de hele dag door tijdens alle activiteiten (van wc-bezoek tot het lezen van een prentenboek) gerealiseerd kunnen worden, door met andere woorden een mentaliteitsverandering teweeg te brengen, kunnen de kansen tot taalverwerving geoptimaliseerd worden.

De maatregelen die Damhuis voorstelt zijn te technisch en betwistbaar. Uit het onderzoek komt het werken in een groepje naar voren als het meest bevorderlijk voor participatie en controle door een anderstalig kind. Maar werken in een groepje is een verzamelnaam voor heel wat verschillende typen activiteiten. Die verschillende typen (vrij spel, werken met ontwikkelingsmateriaal, ...) zorgen voor



aanzienlijk wat variatie. Deze variatie is statistisch verwerkt, maar niet inhoudelijk bestudeerd. Slechts een grondige analyse van deze verschillende typen activiteiten zou waardevolle gegevens kunnen opleveren voor de klaspraktijk. Maar zelfs als we over al die gegevens zouden beschikken, blijft de vraag of een rangorde wel een goed idee is. En of die rangorde ook niet erg afhankelijk is van andere factoren, zoals bijvoorbeeld de vaardigheden van de leerkrachten.

Ook met betrekking tot het NT2-groepje zal deze variatie optreden. Een mooi voorbeeld is de kwalitatieve analyse die Damhuis van twee NT2-lesjes maakt. Het ene lesje is een erg gestructureerd taallesje (p. 218) waarin het benoemen van elementen op de plaatjes centraal staat, terwijl de leerkracht bij het bekijken van een prentenboek (p. 220) veel meer op de persoonlijke ervaringen en gevoelens van de kinderen ingaat. Bovendien blijkt een NT2-groepje alleen maar goed te zijn omdat het zoveel spreekgelegenheid biedt. De kwaliteit van de interacties laat ook hier te wensen over (denk aan het gesprek tussen Driessia en haar leerkracht).

Om de kwaliteit van de interactie te verbeteren lijkt een cursus in conversatietechnieken me trouwens niet het meest ideale middel te zijn. Indien we leerkrachten technieken aanleren, is het gevaar groot dat ze zich gekunsteld gaan gedragen. Het idee om via bewuste manipulatie van de interacties het taalverwervingsklimaat op school te veranderen, wordt mijns inziens door de bevindingen van het onderzoek zelf tegengesproken. Uit het onderzoek komt een aantal keren naar voren dat het bewust sturen van de conversatie de kwaliteit van de interacties niet ten goede komt. Damhuis geeft dit zelf als tentatieve verklaring voor het negatieve verband tussen het percentage allochtone kinderen in een groep en de interactie (zie boven).

Ook voor het verbeteren van de interactie lijkt een meer ervaringsgerichte weg aangewezen om de houding van de leerkrachten te veranderen. Geen ingewikkelde technieken gebaseerd op een gedetailleerde analyse van interactie, maar veeleer een bewustwording van een aantal problemen en concretisering aan de hand van voorbeelden, met aandacht voor de kwaliteit van interactie via betekenisonderhandeling.<sup>4</sup> Betekenisonderhandeling is daartoe uitermate geschikt omdat ze meer is dan een didactische techniek die de leerkracht moet intraineren en vervolgens op zijn leerlingen kan loslaten. Ze weerspiegelt de houding van de leerkracht om op elk moment in een zinvolle conversatie te treden met de kleuters, oog te hebben voor momenten van onbegrip (onbegrip dat de kleuters mogen en durven signaleren) en daarover een onderhandeling op te zetten.

"Het bevorderen van betekenisonderhandeling in de klas is niet iets dat je doet zonder de rest van je onderwijs kritisch onder de loep te nemen. (...) Bevorderen van betekenisonderhandeling heeft minstens evenveel met tactiek te maken, nl. het scheppen van omstandigheden waaronder die betekenisonderhandeling spontaan optreedt." (Van den Branden, 1996:13)

In Vlaanderen zijn er voor dit doel op het Steunpunt NT2 navormingsmodules (Rossenbacker & Van Gorp, 1992) en bronnenboeken (Jaspaert, 1994, 1995, 1997) ontwikkeld. Harde bewijzen voor het succes van die aanpak zijn er nog niet, maar de leerkrachten die ermee werken stellen

"een grote toename vast in taalvaardigheid tussen tweeënhalf- en vijfjarigen.

Andere activiteiten worden toegankelijker en allochtone kleuters participeren meer en meer talig aan het totale klasgebeuren." (Paelman, 1996:34)

## 6. Besluit

De auteur stelt in haar literatuuronderzoek dat de huidige stand van zaken wat betreft onderzoek en theorievorming onvoldoende is voor het geven van adequaat advies over optimaal taalonderwijs (p. 27).

*Interaction and second language acquisition* is een stevig onderzoek dat alle lof verdient en dat iets aan de bovenvermelde tekortkoming wil doen. Het is bijzonder waardevol naar theorievorming toe en legt een aantal interessante lijnen voor verder onderzoek bloot. Er wordt in het Nederlandstalig gebied nog veel te weinig onderzoek naar interactie op school uitgevoerd (hoewel daar de laatste jaren een beetje verandering in lijkt te komen, (zie Morris, 1994; Temmerman, 1994; Van den Branden, 1995; Hajer, 1996) en zeker veel te weinig onderzoek naar interactie in de kleutergroepen. Damhuis heeft op dit domein echter een stevige reputatie opgebouwd, zeker wat betreft meer kwantitatieve analyses van verschillende interactieaspecten. De operationalisaties die zij daarbij grotendeels op basis van reeds bestaande taxonomieën heeft ontwikkeld, zijn valide en betrouwbaar. De onderzoeker die de gehanteerde dimensies in de toekomst wil onderzoeken, zal moeilijk deze degelijke maar erg technische beschrijvingsmodellen kunnen negeren. Hierbij zou ik er wel voor willen pleiten om in toekomstig onderzoek kwantitatieve gegevens met kwalitatieve analyses te combineren en deze steeds te koppelen aan taalvaardigheidsvorderingen.

Het is jammer dat dit onderzoek op de literatuurstudie, de conclusies en de zeldzame kwalitatieve beschrijvingen na, zo ontoegankelijk is. Zelfs de gespecialiseerde lezer dreigt zijn weg te verliezen in de kwantitatieve analyses en de technische operationalisaties.

Wat betreft het advies over optimaal taalonderwijs dat naar aanleiding van de resultaten geformuleerd wordt, laat de auteur mijns inziens een aantal steken vallen. Veel meer dan op technieken of het kiezen van de juiste activiteiten moeten we vertrouwen op de vaardigheden van de leerkracht om meer en beter met de kinderen te praten. Over die vaardigheden beschikt iedere leerkracht in de kleutergroepen, maar in een onderwijscontext worden die soms te snel opzij geschoven en worden kinderen vaak te weinig als volwaardige gesprekspartners behandeld. Om



dit te verhelpen moeten we de leerkrachten ervan bewust maken dat kleuters taal (ook een tweede taal) 'verwerven' eerder dan 'leren'. En taal wordt verworven in communicatie.

"Communicatie mét kwaliteit. Vanuit de kinderen gezien is die er als er welbevinden en betrokkenheid is. Vanuit de beleving van de leerkracht gezien zouden we het zo willen stellen. Er is een grote(re) kans op kwaliteit als ze een plezierig contact heeft met de kinderen over iets zinnigs, als ze aan de communicatie en aan de gesprekken zelf lol beleeft." (Laevers & Van Sanden, 1996:7)

## Noten

1. 'In controle zijn' is een letterlijke vertaling uit het Engels. Ik neem hier echter de terminologie van Damhuis over.
2. Aan het einde van het schooljaar werden bij 28 anderstalige kinderen productieve woordenschattoetsen afgenomen. Voor de andere meetmomenten en voor de andere 93 allochtone en 27 autochtone kinderen zijn er geen taalvaardigheidsdata beschikbaar.
3. De productieve woordenschattoetsen werden afgenomen bij bijna alle kinderen die deelnamen aan de speciale NT2-groep. Dit laat toe om het verband tussen taalvaardigheid en percentage anderstaligen voor de NT2-groep na te gaan. Op basis van die toetsen werd er geen significante correlatie vastgesteld tussen de testcores van de anderstaligen in de speciale NT2-groep en het percentage anderstaligen in de groep. Voor de andere typen activiteiten kon dit verband niet onderzocht worden.
4. Het promotie-onderzoek van Van den Branden (1995) toont aan dat betekenis-onderhandeling autochtone en allochtone kinderen in staat stelt zowel een receptieve taak als een productieve taak talig beter uit te voeren.

## Bibliografie

- Damhuis, R. (1988). *Tweede-taalverwerving in kleutergroepen: Een onderzoek naar de gelegenheid tot het leren van het Nederlands door Turkse en Marokkaanse kleuters*. SCO rapport 164. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek.
- Hajer, M. (1996). *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Jaspaert, K. (red.) (1994). *Taal-Materiaal. Talig omgaan met materialen in de kleuterklas*. Deurne: Plantyn.
- Jaspaert, K. (red.) (1995). *Taal-Verhaal. Prentenboeken, verhalen en drama in de kleuterklas*. Deurne: Plantyn.
- Jaspaert, K. (1996). Second-Language Learning Approach in Flemish Schools: Practice and First Results. In: F.W. Spliethoff (Ed.), *Second Language Acquisition in Europe*. 's-Hertogenbosch: KPC, 23-37.
- Jaspaert, K. (red.) (1997). *Taal-Centraal. Taalbeschouwing in de kleuterklas*. Deurne: Plantyn.

- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Laevers, F. & P. Van Sanden (1996). Werken met migranten: hetzelfde... maar ook anders. *Kleuters & Ik* 16, 1, 6-9.
- Morris, I. (1994). *Talige interactie in de kleuterklas*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling Katholieke Universiteit Leuven.
- Rossenbacker, K. & K. Van Gorp (1992). *Nascholingspakket Nederlands als tweede taal voor het kleuteronderwijs*. Deurne: Plantyn/Novum.
- Paelman, F. (1996). Een kleuterschool aan het werk met 'Taal-Verhaal' en 'Taal-Materiaal'. *Samenwijs* 16, 10, 33-34.
- Temmerman, M. (1994). *Definities in schooltaal. Communicatieve, cognitieve en tekstuele aspecten van definiëren in de derde graad van het basisonderwijs*. Ongepubliceerd proefschrift Universitaire Instelling Antwerpen.
- Van den Branden, K. (1995). *Negotiation of Meaning in Second Language Acquisition: a study of primary school classes*. Ongepubliceerd proefschrift Katholieke Universiteit Leuven.
- Van den Branden, K. (1996). Betekenisonderhandeling in de klas: techniek of tactiek? *Vonk* 26, 2, 3-18.