

Taakgericht taalonderwijs: een succes?

BARBARA LINSEN

In de voorbije jaren is er heel wat werk verricht om taakgericht taalonderwijs te integreren in de lessen Nederlands op Vlaamse OVB-scholen¹. De grote kloof tussen het traditionele taalonderwijs en het taakgerichte werken zorgt er echter voor dat de introductie van dat taakgericht taalonderwijs zeker geen eenvoudige zaak is. Zelfs als de invoering succesvol is, kan nog niet van succes gesproken worden. Dat kan pas als ook blijkt dat taakgericht werken aan taal de leerlingen ten goede komt. Op het einde van de rit moet men effect van taakgericht onderwijs op de taalvaardigheid van leerlingen kunnen constateren. Zonder dit effect verwordt taakgericht taalonderwijs immers tot een mooie theoretische verpakking rond een lege doos. In deze bijdrage willen we ingaan op de effecten van taakgericht onderwijs, zowel op het niveau van de leraar als op het niveau van de leerling. We baseren ons daarbij op onderzoek naar de effecten van taakgericht werken op verschillende lagere OVB-scholen in Vlaanderen. We schetsen eerst de achtergronden en opzet van dit onderzoek en gaan daarna in op de resultaten'.

1. Het onderzoek

Voor het effectenonderzoek maakten we een representatieve selectie van twintig scholen, verspreid over heel Vlaanderen. Zestien scholen daarvan zijn op één of andere manier in contact gekomen met het taakgericht taalonderwijs, door hun deelname aan het OVB. Het taakgericht onderwijs werd in het begin van de jaren '90 bij deze scholen geïntroduceerd als oplossing voor het geconstateerde taalvaardigheidsprobleem bij hun leerlingen. De vier niet-OVB-scholen fungeerden als controlescholen. Ze zijn niet of nauwelijks bekend met de principes van taakgericht taalonderwijs.

Om te onderzoeken wat de relatie tussen taakgericht taalonderwijs en taalvaardigheid van leerlingen is, moet op de eerste plaats bepaald worden in welke mate en op welke wijze scholen taakgericht werken. Pas dan kan worden nagegaan of de echt taakgericht werkende scholen ook betere resultaten bereiken bij hun leerlingen. Als de implementatie misloopt, kan er immers weinig verwacht worden van leerlingresultaten. Bij de peiling naar de 'taakgerichtheid' van scholen, keken we niet alleen naar het gebruik van taakgericht materiaal maar ook naar de 'taakgerichtheid' van de onderwijsstijl.

1.1 Gebruik van taakgerichte materialen

Het implementeren van de taakgerichte aanpak is een combinatie van theoretische nascholing van leerkrachten met een praktische ondersteuning door middel van materialen. Het materiaal bestond in de beginfase uit leerkrachtgerichte nascholingspakketten, daarna werd experimenteel *leerlinggericht* lesmateriaal ontwikkeld dat later uitgroeide tot een volledige taakgerichte taalvaardigheidsmethode, *De Toren van Babbel*. Door deze wijze van implementatie probeert men zowel veranderingen teweeg te brengen in de taalactiviteiten in de klas, als in de manier waarop de leerkracht met het leren van de leerling omgaat.

OVB-scholen bepalen zelf of en in hoeverre ze de taakgerichte aanpak invoeren. Zo zijn er een

aantal OVB-scholen die met de vermelde taalmethode werken, maar een ander deel van de OVB-scholen werkt via een andere weg aan de taalvaardigheid van de leerlingen. Bij de selectie van de scholen werd rekening gehouden met wat scholen zelf over hun eigen keuze op dit terrein vermeldden. Acht OVB-scholen beweerden met de taakgerichte taalmethode *De Toren van Babel* te werken tijdens de lessen Nederlands. De andere OVB-scholen kozen niet of minder resoluut voor de taakgerichte manier van werken (scholen 9-16). Zij kozen ervoor om met klassieker materiaal te blijven werken, of om het materiaal dat ze gebruiken, zelf in de taakgerichte richting aan te passen. Toch zijn ook de leerkrachten van deze scholen in zekere mate vertrouwd gemaakt met de principes van taakgericht werken, onder andere door de nascholingen en de leerkrachtgerichte nascholingspakketten.

Om na te gaan in welke mate de zestien OVB-scholen taakgericht werken, werd aan de hand van de klasagenda's van leerkrachten nagegaan hoeveel tijd zij in hun onderwijs Nederlands besteden aan 'echte' taaltaken. Uit de agenda's werd een steekproef genomen van twee volledige lesweken. Voor alle lestijden Nederlands werd nagegaan welk soort activiteit er werd gegeven. We maakten een onderscheid tussen echte taaltaken en activiteiten die veeleer een plaats hebben in niet-taakgerichte vormen van taalonderwijs. Uit deze agenda's konden conclusies worden getrokken over het aantal uren dat leerkrachten leerlingen taaltaken voorschotelen en dus ook over de intensiteit waarmee leerkrachten taakgericht werken.

1.2 Onderwijsstijl

Natuurlijk kan aan de aard van de activiteiten alleen niet precies afgelezen worden in welke mate een school taakgericht werkt. Taakgericht werken blijkt voornamelijk uit de houding die de leerkracht aanneemt tegenover de leerling (Van Avermaet 1996). Een taakgerichte leerkracht biedt de leerling ruimte om zelf op verkenning te gaan, om zich als actieve leerder op te stellen. Zo'n taakgerichte opstelling moet noodzakelijkerwijze resulteren in een andere benadering van de leerling en dus in verschillen in klassikale interactiepatronen. Het gebruik van taakgerichte materialen is pas zinvol als die andere interactiepatronen ook voorkomen. Vandaar dat we ook hebben nagegaan hoe die interactie in de verschillende scholen gevoerd wordt, en of er een samenhang te bespeuren valt met het gebruik van taakgerichte materialen. We observeerden daarom de interactie in de klas. Daarbij wilden we geen volledige beschrijving van die interactie opstellen, maar wel een indicatie geven van de mate van taakgericht werken. We hebben ervoor gekozen om onze aandacht te richten op het soort vragen dat in de klas wordt gesteld. We kunnen er vanuit gaan dat een leerkracht die taakgericht werkt, zijn leerlingen zoveel mogelijk zelf aan het werk zet bij het uitvoeren van allerlei taken. Zo'n leerkracht zal dan vooral vragen stellen die het denkproces van de leerlingen stimuleren en ondersteunen. Ook de leerlingen zelf zullen meer aan bod komen om vragen te stellen.

Bij de vragen van de leerlingen maakten we enkel een onderscheid tussen *vragen naar de organisatie van de les* ('Mogen we dat met potlood schrijven?', 'Wie mag er beginnen?') en *andere vragen*. Door een zicht te krijgen op het soort en het aantal vragen dat leerlingen stellen tijdens de les, kan worden nagegaan hoe groot de eigen inbreng van de leerlingen in de les is, maar ook waar de leerkracht tijdens de les veel belang aan hecht. Hecht een leerkracht veel belang aan procedures en een geordend verloop van de les, dan zullen leerlingen veel meer organisatorische vragen stellen dan bij leerkrachten waar de nadruk vooral ligt op het inhoudelijke.

De vragen van leerkrachten deelden we in op basis van twee kenmerken. Enerzijds maakten we een onderscheid tussen *organisatorische vragen* ('Wie is er aan de beurt vandaag?'), *kennisvragen* ('Wat versta jij onder luidruchtig?'), *vragen naar de ervaringen van leerlingen* ('Wie is er al eens in Frankrijk geweest? Hoe vond je het daar?') en *vragen gericht op het probleemoplossende proces* ('Hoe zou je dat nu gaan aanpakken?'). Anderzijds werd de *communicatieve relevantie* van vragen in de observatie betrokken: we deelden de vragen telkens in bij *schoolse vragen* of *echte vragen*. In tegenstelling tot de echte vragen kent de leerkracht het antwoord op schoolse vragen vooraf. Het zijn het soort vragen als 'Hoe noemen we dit zinsdeel?' en 'Wat moet je altijd het eerst doen als je een toets maakt?' Op echte vragen kent de leerkracht het antwoord niet. Het gaat om vragen als 'Wat vinden jullie eigenlijk van het verhaal? Geloven jullie wat Bram vertelt?' en 'Wat versta jij onder 'slenteren'?'.

Door te kijken naar het type vragen dat leerkrachten door de band genomen meer stellen dan andere, kan worden afgelezen in welke mate leerkrachten het taakgericht werken in hun klaspraktijk toepassen. Leerkrachten die meer taakgericht werken en de leerlingen rechtstreeks confronteren met de leerstof, stellen relatief gezien meer echte vragen en neigen ook meer naar procesgerichte vragen. Leerkrachten die een traditionele, klassieke aanpak hanteren, stellen meer schoolse vragen, en stellen ook meer kennisvragen.

Het observatieschema dat uit deze indeling van vragen resulteerde, werd op zijn validiteit getest in een aantal proefklassen. Deze klassen werden door twee onderzoekers geobserveerd aan de hand van het schema. Vergelijking van de resultaten liet zien dat de verkregen gegevens betrouwbaar waren.

Aan de hand van het observatieschema werd bij de zestien leerkrachten van het vierde leerjaar nagegaan in hoeverre hun interactie met de leerlingen getuigde van taakgericht werken. Er werd telkens een volledige klasdag geobserveerd, dit zowel om een grote verscheidenheid aan lessen te observeren zodat de stijl van de leerkracht niet door het lesonderwerp beïnvloed werd, als om na te gaan in hoeverre de leerkracht aspecten van taakgericht onderwijs overnam in andere vakken dan taal. Goed taakgericht werken vereist immers een bepaald klasklimaat en een bepaalde houding van leerkrachten tegenover leerlingen. Dit klimaat blijft bij een taakgerichte leerkracht behouden gedurende de hele dag.

1.3 Leerlingresultaten

Voor het bepalen van de samenhang tussen taakgericht werken en leerlingresultaten was het ook noodzakelijk om de taalvaardigheid van leerlingen in kaart te brengen. Hiervoor werden op vier meetmomenten taalvaardigheidstoetsen afgenomen. Zo konden we zien welke leerlingen grotere vorderingen maakten op het vlak van taalvaardigheid dan andere. Voor de metingen maakten we zowel gebruik van toetsen ontwikkeld op het Steunpunt NT2⁴ als van gestandaardiseerde toetsen van andere instellingen. Op basis van alle toetsen die met betrekking tot een bepaalde (deel)vaardigheid waren afgenomen, werden scores berekend. In dit verslag wordt alleen gebruik gemaakt van een algemene score voor (begrijpend) lezen voor de leerlingen van het vierde leerjaar.

2 Resultaten

2.1 Het niveau van de leerkracht

2.1.1 Materiaalgebruik

Het blijkt niet eenvoudig om een duidelijk onderscheid te maken tussen taakgericht werkende scholen en niet-taakgericht werkende scholen. Van de acht scholen die in het onderzoek werden opgenomen omdat ze van zichzelf zegden met *De Toren van Babel* te werken (scholen 1-8), bleken slechts vijf scholen het grootste deel van hun tijd voor Nederlands aan taakgericht taalonderwijs besteden (scholen 1,2,3,5,6). De drie andere scholen werkten nu en dan wel activiteiten uit *De Toren van Babel* uit, maar besteedden toch een belangrijker deel van hun tijd aan het werken met niet-taakgericht materiaal (scholen 4,7,8). Omgekeerd bleek dat in één school van de acht andere OVB-scholen die in het onderzoek waren opgenomen, nu en dan ook gewerkt werd met activiteiten uit *De Toren van Babel* (school 15).

Ten tweede kon worden vastgesteld dat er op alle scholen enkel tijdens activiteiten uit *De Toren van Babel* sprake was van taakgericht werken. Op deze regel werd slechts één uitzondering aangetroffen: op één van de controlescholen zette een leraar een keer een taakgerichte activiteit op rond een recept. Deze constatering maakt het belang van materiaal duidelijk voor de invoering van een nieuwe werkwijze in het onderwijs: alle OVB-scholen, ook zij die niet met *De Toren van Babel* wensen te werken, hebben uitgebreid scholing gekregen over het taakgericht werken. Sommige scholen hebben zelfs gekozen voor een traject waarin ze probeerden om hun eigen taalonderwijs taakgericht te maken. We moeten hier echter vaststellen dat scholen blijkbaar niet op eigen houtje taakgerichte activiteiten ontwikkelen en invoeren in de klaspraktijk.

2.1.2 Interactiestijl

Als we dan gaan kijken of de aanpak al is geïmplementeerd in het klasgebeuren zelf, verschijnt een al even verscheiden beeld. Uit de analyse van de vragen die in de klas gesteld worden, blijkt duidelijk dat op *alle* scholen het aandeel van vragen dat door leerlingen wordt gesteld, klein is (11%). Het aantal leerlingvragen in scholen die intensief met *De Toren van Babel* werken (vanaf hier type 1-scholen) is daarbij duidelijk hoger dan het aantal leerlingvragen in scholen die in beperkte mate taakgericht werken (type 2-scholen) of die niet met taakgericht materiaal werken (type 3-scholen). In scholen die intensief met taakgerichte materialen werken, is de inbreng van de leerlingen dus groter dan in andere scholen (zie grafiek 1).

Er is ook een duidelijk verschil wat betreft de aard van de vragen die leerlingen stellen. In type 1-klassen zijn de vragen die leerlingen stellen meer dan in de andere scholen inhoudsgericht. Het verschil in aantal leerlingvragen tussen type 1-scholen en type 3-scholen wordt vooral veroorzaakt door een kleiner aantal inhoudelijk gerichte vragen vanwege de leerlingen in type 3-scholen. Het intensief gebruik van taakgerichte materialen blijkt dus samen te gaan met meer activiteit van de leerling en dan vooral ten aanzien van de inhoud van de les, maar die activiteit is zeker nog te beperkt om te kunnen spreken van een volkomen gerealiseerde taakgerichte aanpak.

Het beeld dat uit de leerlingvragen naar voren komt, wordt bevestigd door het soort vragen dat

leraren over het algemeen stellen. Hier overheersen bij alle leraren de schoolse vragen, bij voorkeur gericht op kennis (zie grafiek 2). Nochtans is ook hier een duidelijk verschil tussen de leerkrachten die met taakgericht taalmateriaal werken en degenen die dat niet doen. Wanneer gekeken wordt naar het aandeel van schoolse kennisvragen in het totaal aantal vragen van de leraar, blijkt dat dit aandeel het kleinst is bij vier van de vijf type 1-klassen (1, 3, 5 en 6). Ook de vijfde type 1-klas (klas 2) scoort met betrekking tot die vragen redelijk (zie grafiek 3).

Het is dus duidelijk dat het invoeren van taakgerichte materialen gepaard gaat met een ander interactiepatroon, en dus ook met een andere verhouding tussen leraar en leerling. Belangrijk hierbij is dat we die veranderingen in interactiepatroon niet alleen hebben vastgesteld in de lessen Nederlands, maar dat de gegevens betrekking hebben op een volledige schooldag, dus ook op andere vakken.

2.1.3 Bespreking

Voor de verklaring van de samenhang tussen het gebruik van taakgerichte materialen en taakgerichte interactievormen, kunnen we twee kanten uit. Ofwel gaan we ervan uit dat de introductie van taakgerichte materialen leraren in een andere positie ten aanzien van hun leerlingen heeft geplaatst, en dat die verandering van positie effect heeft gehad op de wijze waarop leraren en leerlingen met elkaar interageren. Dan kunnen we deze samenhang beschouwen als een indicatie van het succes van de gevolgde implementatiestrategie. We hebben immers bij de introductie van taakgericht onderwijs veel werk gemaakt van het ter beschikking stellen van materiaal aan de leerkrachten. Als nu blijkt dat het werken met dat materiaal een positief effect heeft op de taakgerichtheid van de onderwijsstijl, betekent dit dat de gevolgde implementatieweg werkt.

Er is echter ook een tweede benadering van de gevonden samenhang mogelijk. Men zou er vanuit kunnen gaan dat de interactie die werd opgetekend, niet het gevolg is van de aanwezigheid van taakgerichte materialen, maar er veeleer als oorzaak aan voorafgaat. Men gaat er dan vanuit dat taakgerichte materialen vooral aanslaan bij leraren die al een min of meer taakgerichte onderwijsstijl hadden. Dat kan bijvoorbeeld de positie van de type 2-scholen verklaren. Alhoewel deze scholen voor een taakgerichte aanpak Nederlands op taakgerichte hebben gekozen, gebruiken die leerkrachten het taakgerichte materiaal toch maar in beperkte mate. Tegelijkertijd is hun interactiestijl veel minder 'taakgericht' dan die van de andere scholen, ook van de scholen die helemaal niet taakgericht werken. Misschien hebben we hier wel te maken met de botsing van de principes van een traditionele leraar met de principes van taakgerichte materialen die aan die leraar zijn opgelegd. Het compromis dat in de klas wordt uitgewerkt is om wel met de opgelegde materialen te werken, maar daarnaast nog zoveel mogelijk andere zaken te organiseren.

Aangezien we geen gegevens hebben over de interactiegewoontes van de leraren vóór de introductie van de taakgerichte materialen, is het niet mogelijk om te bepalen welke van bovenstaande verklaringen aangenomen moet worden. Wellicht moeten we in beide richtingen zoeken, en hebben we te maken met een soort wederzijdse beïnvloeding van materiaal en interactiestijl. Dat er daarbij zeker ook sprake is van het taakgericht leren van leerkrachten blijkt duidelijk uit de vele commentaren die wij uit het veld krijgen. Nogal wat leraren wijzen vrij expliciet op het effect dat het taakgericht materiaal heeft op hun benaderingswijze van hun leerlingen. In elk geval wijst de samenhang erop dat de gevolgde implementatiestrategie ervoor

gezorgd heeft dat het onderwijs Nederlands in een aantal OVB-scholen een stuk in de richting van het taakgerichte werken is opgeschoven.

2.2 Het niveau van de leerling

Ook wat de leerlingresultaten betreft, valt op het eerste gezicht vooral de grote verscheidenheid op, zowel voor de autochtone (niet-doelgroep leerlingen OVB) als de allochtone leerlingen (doelgroep leerlingen OVB). De essentiële vraag is natuurlijk: heeft taakgericht taalonderwijs iets te maken heeft met positieve taalvaardigheidsresultaten van leerlingen? We proberen deze vraag te beantwoorden aan de hand van de scores voor leesvaardigheid in het vierde leerjaar.

Op het eerste gezicht zijn de resultaten voor begrijpend lezen weinig overtuigend (zie grafiek 4). De type 1-scholen scoren niet significant goed of zwak in vergelijking met de andere OVB-scholen of de controlescholen, noch voor de allochtone leerlingen, noch voor de autochtone leerlingen. Hieruit kan niet zondermeer afgeleid worden dat taakgericht werken weinig effect sorteert op de leesvaardigheid van leerlingen. We hebben er al op gewezen dat taakgericht werken meer impliceert dan het gebruik maken van bepaalde materialen. Met name de wijze waarop de leraar met de leerlingen interageert werd als de essentie van echt taakgericht werken gepresenteerd. Daarom is het interessant om de resultaten voor begrijpend lezen te koppelen aan de gegevens over die interactie uit het observatiegedeelte van het onderzoek (zie grafiek 5).

Over het algemeen lopen de gemiddelde scores qua leesvaardigheid van zowel de groep autochtone als de groep allochtone leerlingen, duidelijk parallel met de taakgerichtheid van de vraagstelling door de leraar (die noemden we in de grafiek 'appèl aan actieve leerde?'). Op deze regel zijn twee groepen uitzonderingen: in een aantal scholen scoren de autochtone leerlingen beter dan op basis van die interactie verwacht werd, en op een aantal scholen scoren de allochtone leerlingen lager dan op basis van die interactie te verwachten viel.

De hoog scorende autochtonen blijken, bij controle van hun achtergrond, afkomstig te zijn uit een relatief hogere sociale laag van autochtone leerlingen. Deze constatering suggereert dat het voor deze groep leerlingen veel minder uitmaakt of de school hen kansen biedt om zich als actieve leerders op te stellen. Wellicht krijgen ze buiten de school voldoende mogelijkheden om die houding aan te nemen. Dit geldt voor vier van de zes scholen waar dit verschijnsel zich voordoet. De vijfde school in dit geval is de school die vrij intensief met *De Toren van Babel* werkt, maar die veel minder dan de andere type 1-scholen het 'taakgerichte' interactiepatroon liet zien (school 2). We hebben hier te maken met een leraar die zich zeer onzeker voelt over deze manier van werken, maar die werkt in een school waar met heel wat enthousiasme taakgericht gewerkt wordt. Misschien krijgen we hier wel het gecombineerde effect te zien van een minder taakgerichte leerkracht in een taakgericht werkende school. Dit zou ook de verklaring kunnen zijn voor de resultaten van de zesde school in dit cluster (school 7).

De tweede groep uitzonderingen zijn niet alleen veel moeilijker te verklaren, ze zijn ook heel wat zorgwekkender. De suggestie die er van uit schijnt te gaan is dat het taakgerichte werken wel effect heeft bij sterkere (lees in dit geval autochtone) leerlingen, maar dat de zwakkere er niet echt beter van worden. Deze conclusie is zeker veel te sterk. Ten eerste laat school 1 duidelijk zien dat ook met allochtone leerlingen in een taakgerichte aanpak een zeer goed resultaat gehaald kan worden: als concentratieschool haalt school 1 met zijn allochtone leerlingen de beste

resultaten van alle scholen in het onderzoek. Daarnaast is het zo dat de autochtone leerlingen in al de scholen in deze groep zeker niet gezien mogen worden als leerlingen in een sterkere sociale positie: nogal wat van deze leerlingen komen uit een sociaal zwakkere groep. Voor school 3 kan worden aangevoerd dat de resultaten betrekking hebben op een zeer kleine groep leerlingen (slechts 2 autochtone leerlingen). De kans dat het hier bij toeval om zwakkere leerlingen gaat, is natuurlijk reëel. Voor school 5 geldt deze verklaring niet. Enerzijds is er daar sprake van een relatief omvangrijke groep allochtone leerlingen, anderzijds kan de kloof tussen de autochtone en de allochtone leerlingen van deze school ook in andere leerjaren worden geconstateerd. Het ziet ernaar uit dat hier iets veel fundamenteelers aan de hand is. Over wat dit dan kan zijn hebben we op dit ogenblik geen indicatie.

3. Conclusie

Uit de resultaten van het onderzoek kunnen enkele conclusies getrokken worden:

1. De gevolgde implementatiestrategie heeft duidelijk effect gehad. Een aantal scholen hebben hun taalonderwijs op een andere leest geschoeid dan wat ze gewoon waren. Daarbij is eveneens duidelijk dat de effecten van de implementatie sterk van school tot school verschillen, zowel wat betreft de invoering van taakgerichte activiteiten, als het bij het materiaal horende appèl op de leerling.
2. De invoering van taakgericht materiaal blijkt een zeer belangrijk onderdeel van de implementatie te zijn. Alleen scholen die taakgericht materiaal invoeren, werken ook daadwerkelijk met taken. Vervolgens is het ook zo dat met name op scholen die intensief met taakgericht materiaal werken in sterkere mate een beroep wordt gedaan op de leerling als actieve leerder. Dat dit appèl op de actieve leerling niet beperkt blijft tot de lessen taal wijst op de mogelijkheden om algemene pedagogische principes ingang te doen vinden via een zeer concrete werking op één domein.
3. Materiaal blijkt niet te werken als een soort talisman. Het is niet voldoende dat een leraar taakgerichte materialen gebruikt om automatisch van leersucces bij de leerlingen verzekerd te zijn. Alleen in klassen waar die taakgerichte materialen ook gepaard gaan met een appèl op de actieve leerder in de leerling, is er ook duidelijk een effect te zien bij leerlingen die voor hun taalvaardigheidsopbouw afhankelijk zijn van het onderwijs. Een en ander lijkt er op te wijzen dat introductie van materiaal weliswaar een sterk implementatiemiddel kan zijn, maar dat de kern van de verandering naar taakgericht werken veeleer ligt in de houding die de leraar aanneemt tegenover de leerling als actieve verkenner van de leerstof.

Noten

- OVB: Onderwijsvoorangsbeleid
- 2 In deze bijdrage beperken we ons tot de resultaten uit het vierde leerjaar.
 - 3 We betrokken hierbij enkel de vragen die strikt bij het lesgebeuren hoorden. Vragen als 'Wie moet er zijn melkbonnetje nog afgeven?' werden niet geturfd.
 - 4 Het gaat hierbij om toetsen die op een directe, integratieve wijze taalvaardigheid meten. Voor een beschrijving van de kenmerken van dit soort toetsen zie Cucchiari & Jaspaert (1996).

Bibliografie

Cucchiari, C. & K. Jaspaert. 'Tien voor taal? Toetsen van taalvaardigheid.' In: VON-werkgroep NT2 (red.), *Taakgericht onderwijs: een onmogelijke taak?*, in de reeks *Taalcahiers*. Deurne: Uitgeverij Plantyn 1996. Blz.195-226.

Jaspaert, K. (Red.), M. Colpin, K. De Croon, B. Linsen, K. Rossenbacker, M. Vandenbroucke, K. Van Gorp en M. Verhelst. *De Toren van Babel. Nederlands voor de lagere school*. Deurne: Uitgeverij Plantyn 1995-1996.

Linsen, B. 'Met vallen en opstaan: de introductie van taakgericht taalonderwijs. Een praktijkbeschrijving uit het basisonderwijs in Vlaanderen.' in: S. Kroon & T. Vallen (eds.): *Nederlands als tweede taal in het onderwijs. Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie Voorzeten 46, 's-Gravenhage 1994. Blz. 131-159.

Linsen, B. 'De NT2-praktijk in het Vlaamse onderwijs: een kijkje in de klas.' In: Van Iseghem, J. & H. de Jonghe (Eds.) 1995. *Het schoolvak Nederlands. Verslag van de achtste conferentie, Leuven, 7 en 8 oktober 1994*. Acco, Leuven, 151-159.

Van Avermaet, P. 'Een innige omhelzing tussen de les en de wereld daarbuiten. De rol van de lesgever in taakgericht onderwijs.' In: VON-werkgroep NT2 (red.). *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* in de reeks *Taalcahiers*. Deurne: Uitgeverij Plantyn, 1996. Blz. 227-267.

Van den Goor, K. *Implementatie van NT2 in het lager onderwijs: evaluatie op basis van observaties in de lespraktijk*. Eindverhandeling KU Leuven, 1995.