

NEDERLANDSE TAAL,
DE WET EN HET BELEID

Het ligt voor de hand een deugdelijk beleid te verwachten met het van kracht worden van de wet op het basisonderwijs. De auteurs zijn erin geslaagd om vanuit de taaie wetsartikelen de consequenties voor het taalonderwijs aan te geven: een redelijke wet die het werken met een traditionele taalmethode terugdringt.

De uitwerking van de wet is echter incoherent. Dat geldt het sterkst voor de Arbo-adviezen en het zorgverbredingsbeleid. De nascholingscursus Lezen blijkt bijvoorbeeld organisatorisch wankel en inhoudelijk eenzijdig gericht. De beleidsmaatregelen benadelen begeleiders, nascholers en leerkrachten.

Ria Milder en Leen Speelman, beiden werkzaam in de onderwijsverzorgingssector, vragen zich af waarom de klant (de school) geen koning mag blijven.

Twee artikelen in de wet op het basisonderwijs, de WBO, zijn rechtstreeks en inhoudelijk van belang voor het onderwijs in de Nederlandse taal. Het zijn de artikelen 8 en 9.

Het eerste geeft algemene richtlijnen voor de basisschool en het tweede omschrijft op welke vormingsgebieden er onderwijs wordt gegeven. Op beide wetsartikelen gaan we hieronder nader in, waarna we ook het beleid op het gebied van zorgverbreding zullen analyseren.

Artikel 8

In lid 1 lezen we: 'Het onderwijs wordt zodanig ingericht, dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het

wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.'

Dit eerste lid heeft als hoofddoel om het breukvlak kleuterschool/lagere school op te heffen. Daarnaast lezen we in de memorie van toelichting dat dit eerste lid ook wil suggereren, dat bepaalde leerinhouden via verschillende leerwegen worden aangeboden.

Het heeft tot nu toe al heel wat mensen in beweging gebracht, doordat de omschrijving verwijst naar individualisering en dus ook naar differentiatie. Er wordt immers gesproken over ontwikkelingsproces en over de voortgang ervan. Maar: wat is de voortgang in de ontwikkeling van vierjarigen? Hoe speel je daarop in? Wat is de bijdrage van het onderwijs aan die ontwikkeling? Voor je

het weet, zit je in de problematiek van aanleg en milieu, van niveaugroepen, van kindgericht en leerstofgericht onderwijs, van individueel onderwijs, van heterogene of homogene leeftijdsgroepen, van differentiatie modellen en van zorgverbreding.

Duidelijk is in ieder geval, dat leerstofgericht, klassikaal onderwijs niet de bedoeling is van de wetgever. En aangezien taalmethoden tot nu toe erg klassikaal opgezet zijn met veel gesloten opdrachten en weinig differentiatie, zou je je in een zonnige bui kunnen afvragen: 'Betekent dit het terugdringen van de taalmethoden tot hulpmiddel?'

Lid 2 van artikel 8 luidt: 'Het onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling en op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van de sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden.'

Het maakt duidelijk dat het onderwijs een breed terrein dient te bestrijken. Iets wat het tot nu toe trouwens ook altijd al gedaan heeft. Het ontwikkelen van 'hoofd, hart en hand' is niet het voorrecht van de jaren tachtig. De wet heeft het hoogstens weer eens anders gezegd. En zoals de SLO in *Wat krijgen ze op de basisschool?* constateert, niet echt handig. In feite worden er drie zaken onderscheiden: ontwikkeling, het verwerven van kennis en het verwerven van vaardigheden.

Het lijkt alsof die gebieden niets met elkaar te maken hebben. De memorie van toelichting maakt echter duidelijk dat met name noodzakelijke kennis ondersteunend is ten aanzien van de ontwikkeling van vaardigheden. Hierbij waarschuwend voor intellectualisering en het aanbrenge van kennis als doel. Kennis zal functioneel moeten zijn.

Het is de moeite waard om de huidige taalmethoden eens tegen dat licht te bekijken. We hebben de indruk, dat er wel wat weggelaten zou kunnen worden. Duidelijk is, dat een taalonderwijs dat breed gericht is (hoofd, hart en hand) en dat kinderen actief in het leerproces betreft, heel goed gedragen wordt door de wet.

Lid 3 besluit artikel 8 met: 'Het onderwijs gaat er mede vanuit dat de leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving.'

Tot nu toe wordt er aan de multi-, inter-, zo u wilt polyculturele samenleving veel aandacht besteed in die situaties waarin het direct speelt. In gebieden of scholen waar geen niet-Nederlandsta-

ligen, zo u wilt, allochtonen, deel uitmaken van de schoolbevolking, besteedt het onderwijs er in de regel weinig aandacht aan. Dat de aandacht tot nu toe niet landelijk is, weerspiegelt zich ook in de methoden die er op de markt zijn.

Zeker in taalmethoden komt de problematiek niet tot nauwelijks of slecht aan de orde. Er is dus nog aardig wat werk te verzetten voor methodemakers, voor scholen, voor begeleidingsinstellingen, voor PABO's en landelijke centra. Hopelijk komen er voor dit werk faciliteiten beschikbaar.

Ook dit laatste lid van artikel 3 laat zien, dat het traditionele taalonderwijs de bedoeling van de wetgever onvoldoende realiseert. Kindgericht, ervarend, holistisch, cognitief en affectief taalonderwijs (*Moer*: beleidsnota) vinden zeker geen beletsel in de wet; het tegendeel van traditioneel taalonderwijs wordt juist mogelijk gemaakt.

Artikel 9

Van artikel 9 geven we alleen die onderdelen die direct te maken hebben met taalonderwijs.

De WBO noemt Nederlandse taal, Engelse taal en expressie-activiteiten, waaronder de bevordering van het taalgebruik. Voorts lezen we in de wet:

'Op de scholen in de provincie Friesland wordt tevens onderwijs gegeven in de Friese taal, tenzij gedeputeerde staten op verzoek van het bevoegd gezag ontheffing van deze verplichting hebben verleend. Daar waar naast de Nederlandse taal, de Friese taal of een streektaal in levend gebruik is, kan de Friese taal of de streektaal mede als voertaal bij het onderwijs worden gebruikt. Voor de opvang in en de aansluiting bij het Nederlandse onderwijs van leerlingen met niet-Nederlandse culturele achtergrond kan de taal van het land van oorsprong mede als voertaal bij het onderwijs worden gebruikt.'

Het meest opmerkelijke van dit artikel 9 is, dat basisscholen verplicht worden om het onderwijs in samenhang te geven. Dit betekent, dat het streven om meer oog te hebben voor de rol van taal bij andere vakken door de wet sterk ondersteund wordt. De wet vult dit zelf één maal in en wel bij expressie-activiteiten, waar de bevordering van het taalgebruik wordt genoemd.

Hoewel we er begrip voor hebben, dat dit bij expressie naar voren wordt gebracht, willen we toch ook waarschuwen voor deze splitsing. Het zou tot gevolg kunnen hebben, dat taalonderwijs uit-

eenvalt in spreken en stellen (expressie) enerzijds en de rest anderzijds.

Een ander opmerkelijk feit in dit artikel 9 is, dat in Friesland op de scholen Fries gegeven moet worden. Iets wat voor scholen met niet-Friese kinderen geen gemakkelijke opgave zal zijn. Problemen zullen er zeker zijn als in die gevallen Fries als voertaal wordt gehanteerd. Dit alles neemt niet weg, dat we de mogelijkheid om streektaalen en Fries in het onderwijs als voertaal te gebruiken van harte toejuichen.

Dit laatste geldt ook voor het feit dat bij niet-Nederlandstaligen de taal van het land van oorsprong kan worden gebruikt. Deze wettelijke suggestie is eens te meer waardevol nu uit het onderzoek van René Appel¹ naar voren komt, dat het gebruik van de taal van het land van oorsprong een sterk positieve invloed heeft op het aanleren van de taal van het land waar je woont (doeltaal).

Een wet is niet alleen interessant door wat er staat, maar ook door wat er niet staat.

Zo merken we op dat lezen verdwenen is en ook de technische vaardigheid schrijven niet meer als afzonderlijk gebied in artikel 9 voorkomt. Dit laatste is een slechte zaak, omdat schrijven niet zonder meer en logisch thuishoort binnen een van de in de wet genoemde gebieden. Dat lezen niet meer genoemd wordt, vinden we daarentegen positief. Immers, lezen maakt een logisch en integraal onderdeel uit van taalonderwijs.

Blijkbaar is de wetgever toch enigszins geschrokken van zijn eigen wet, want in de circulaire 'Het schoolwerkplan onder de Wet op het Basisonderwijs' (mei 1984) lezen we bij de leer- en vormingsgebieden 3.2. Nederlandse taal: 3.2.1. taal, 3.2.2. schrijven, 3.2.3. lezen. We zullen niet verder mijmeren over het verschil tussen Nederlandse taal en taal. We richten ons direct op de voor de hand liggende interpretatie: onder taal valt alles behalve lezen, dat een apart gebied is geworden. Alleen nu binnen Nederlandse taal, terwijl het vóór de WBO helemaal apart stond.

De technische vaardigheid schrijven staat ook niet meer apart, maar blijkt nu onder Nederlandse taal te vallen.

Alles bij elkaar een slechte ontwikkeling, zeker gezien de opzet van artikel 9. Jammer, dat de SLO met haar *Wat krijgen ze op de basisschool?*² de uitwerking van de wet, zoals gegeven in de circulaire, ondersteunt.

De circulaire 'Het activiteitenplan onder de Wet

op het Basisonderwijs' (februari 1985) vergroot overigens de chaos nog verder door onder het kopje Taalontwikkelingsactiviteiten (1) de volgende indeling te geven: Nederlandse taal, lezen, schrijven, Nederlands als tweede taal, Engelse taal. Lezen valt nu zelfs niet meer binnen Nederlandse taal, maar staat er als apart gebied naast. En binnen Nederlandse taal blijkt nu ineens taal niet meer te bestaan.

Onze conclusie luidt dan ook, dat een wat Nederlandse taal betreft heel redelijke wet heel slecht en incoherent is uitgewerkt. Dat het beleid, alle goede bedoelingen ten spijt, deze fout vaker maakt, blijkt uit de hiernavolgende bespreking van het centralistisch beleid op het gebied van de zorgverbreding.

Het Arbo-advies en het zorgverbredingsbeleid³

In de komende jaren speelt zorgverbreding een belangrijke rol bij de ontwikkeling van het basisonderwijs. De overheid geeft daaraan richting door het leesonderwijs als prioriteit aan te wijzen (onder meer via nascholing). Bij onderwijsgeven en ondersteuners zijn daarover nogal wat vragen gerezen: Is een nascholingscursus Lezen wel het juiste medicijn voor de kwaal? Werkt de overheid niet te veel met richtingaanwijzers? Blijft de klant (de school) nog wel koning? Wordt er niet over het werk van een groot aantal onderwijsbegeleidingsdiensten heen gefietst, die toch al jarenlang belangrijke bijdragen leveren op het gebied dat nu als centraal thema gekozen is? Hoe organiseren de daarvoor verantwoordelijke Pabo's de cursussen en welke rol spelen de onderwijsbegeleidingsdiensten daarbij?

We banen ons een weg door de rijstebrijberg door eerst de aanbevelingen van de Arbo op grond waarvan het uiteindelijke beleid tot stand kwam, te bekijken. Daarna beschouwen we de concretisering van het beleid in onder meer nascholingscursussen Lezen en de consequenties ervan voor ondersteuner, begeleider en leraren basisonderwijs.

Er verschenen twee Arbo-nota's: *Nieuw, concreet en zichtbaar* (advies inzake de innovatie in het basisonderwijs na 1985) en *Het moet ons een zorg zijn* (advies over zorgverbreding in het onderwijs).

Uit de Arbo-nota's valt nog niet direct op te maken dat de overheid met richtingaanwijzers zou gaan werken. De klant lijkt redelijk koning te

blijven. Wat wel opvalt, is het beperkte aantal woorden (in de bladzijden voorafgaand aan de aanbevelingen) dat aan motivationele aspecten en emotionele beleving van het leesonderwijs besteed wordt. De plaats van de component leesbeleving valt op; deze is steeds als laatste in de opsomming van leescomponenten (technisch, begrip- pend lezen, enzovoort) te vinden.

Is dit toevallig of geeft dit een waardeoordeel aan? En hoewel we op bladzijde 109 van de Arbo-nota lezen dat de macht van materialen niet overschat dient te worden, merken we toch op dat er voortdurend materialen genoemd worden en wel steeds dezelfde. Dezelfde in de zin van cursorische materialen. Waarom vinden we er niet de ideeën van Doris Nash, Montessori of het leren lezen à la Freinet?

Hoe zullen de inhouden van nascholingscursussen eruit zien als in het Arbo-advies de nadruk op cursorisch leesonderwijs zo de overhand heeft? Op bladzijde 106 vinden we de zinsnede 'plezier in lezen zou namelijk wel eens één van de belangrijkste doelstellingen van het voortgezet leesonderwijs kunnen zijn'.

Maar, vragen we ons af, wordt deze doelstelling niet eerder tegengewerkt dan bevorderd als we op de oude cursorische voet doorgaan? Waarom, als materialen niet overschat dienen te worden, op bladzijde 108 wel de taalmethoden genoemd en niet gerept over de ervaringen van scholen die op eigen manier gestalte geven aan thematisch taal- onderwijs? Waarom wordt het SLO-project 'Wer- ken met boeken' niet benut?

Lezen blijkt doel op zich te blijven en niet een middel om plezier of informatie te verkrijgen. Kinderen houden zo het idee dat het er om gaat de meester een plezier te doen door zo goed en zo snel mogelijk woorden te verklanken en door in eigen woorden en in hele zinnen vragen bij teksten te beantwoorden.

In aanbeveling 21 lezen we, dat er nog veel on- derzoek gedaan moet worden. Inderdaad, maar blijft ook dit zich richten op cursorische leesza- ken?

De concretisering van het beleid

Door de overheid worden verschillende activitei-



ten ondernomen. Eén daarvan is de organisatie van de nascholingscursus Lezen. Daarnaast worden in een concept-beleidsnotitie⁴ van de minister als antwoord op de aanbevelingen van de Arbo nog niet uitgewerkte voorstellen als diepte-projecten en openhuisscholen genoemd. Omdat over deze activiteiten nog te weinig bekend is, laten we ze hier verder rusten. Wel willen we wat kritische kanttekeningen maken bij de nascholingscursus Lezen.

Leraren basisonderwijs kregen bericht van de mogelijkheid tot deelname aan de nascholingscursus via een brochure⁵ en een circulaire⁶. We geven hier kort weer hoe de cursus georganiseerd is en welke cursusinhouden er voorgesteld worden. Hierna proberen we duidelijk te maken dat deze cursus dreigt voorbij te gaan aan de wensen en behoeften van het veld (de scholen) en daardoor een belemmering zou kunnen zijn voor goed taalonderwijs op de basisscholen. De eigen natuurlijke communicatieve functies van taalgebruik lijken plaats te moeten maken voor het technisch aspect; de functionele zijde van lezen lijkt in het verdomhoekje te komen respectievelijk te blijven. De interesse van kinderen zelf lijkt te worden vergeten, de leerstof blijft centraal staan.

De organisatie van de cursus

De cursus start in 1985-'86 en betreft achtereenvolgens:

- a voorbereidend en aanvankelijk lezen
- b begrijpend, verwervend en verwerkend lezen
- c taalvaardigheden.

De cursus is bedoeld voor alle onderwijsgeevenden in het basisonderwijs en omvat 32 keer 50 minuten.

De capaciteit bedraagt 1.125 cursusgroepen per jaar, dat wil zeggen 22.500 cursisten.

Wie a heeft gedaan, kan te zijner tijd b en c doen. Alleen voor a is al enig werk verzet; voor b en c zijn nog nauwelijks organisatorische of inhoudelijke voorbereidingen getroffen.

Pabo's hebben de opdracht voor de feitelijke organisatie en inhoud van de cursussen te zorgen. Van OBD's wordt samenwerking met de Pabo's verwacht.

Scholen meldden zich voor 15 maart aan voor deelname aan een cursus in een van de cursusjaren 1985-'86, '86-'87 of '87-'88.

Ze konden intekenen voor een cursus tijdens of

na schooltijd en krijgen voor dat ene cursusjaar extra formatie, afhankelijk van de omvang van de basisformatie.

De cursusinhoud

Door de korte voorbereidingsperiode hebben de LPC's ervoor gekozen reeds beschikbare materialen te verzamelen. Het zijn met name de materialen die in het project 'Preventie van leesmoeilijkheden' bij het KPC ontwikkeld zijn, die de inhoud van de cursus beïnvloeden. We verbazen ons er dan ook over als we op bladzijde 7 van de *Handreiking voor de nascholing zorgverbreding*⁷ lezen dat er aangesloten dient te worden bij de onderwijspraktijk.

Hoe dan? De tijd om bestaand materiaal te bewerken, zodat het antwoord geeft op de vragen van scholen, is te kort. Nascholing zal daardoor in de regel gaan plaatsvinden in de vorm van weinig flexibele cursussen op basis van aangeboden materiaal.

Laten we dus maar eens kijken wat het LPC/KPC-materiaal te bieden heeft.

Hoewel er uitdrukkelijk op wordt gewezen, dat onder lezen zowel de vaardigheid als zodanig dient te worden verstaan, als de attitude om schriftelijke informatie te willen gebruiken, merken we op, dat er in de voorgestelde cursus voorbereidend, aanvankelijk en technisch lezen nauwelijks plaats is voor aansluiting bij de ervaring van kinderen.

Jammer, want met hoeveel plezier denken we bijvoorbeeld niet aan het enthousiasme van een eerste klas lager onderwijs in Egmond-Binnen (De Windhoek) waar brieven schrijven aan juf een ware rage werd.

En aan hoe de juf iedere ochtend de brieven van de kinderen plechtig in ontvangst nam en haar brieven uitdeelde als antwoord op de binnengekomen post. Het was het spannendst als juf de brieven niet in de klas voorlas, maar mee naar huis nam en thuis beantwoordde. Ook de kinderen schreven en lazen de brieven thuis. Schrijven en lezen waren echt.

Hoe weinig geïnspireerd gaat de *Handreiking* om met de situatie, dat er mogelijk Freinet-leraren, Kooreman- en Caesar-gebruikers en Nash-adaptten bij elkaar zitten. Even kregen we de hoop dat er toch een brede visie naar voren zou komen toen we lazen: 'Het blijkt niet eenvoudig te zijn voor leerkrachten om bestaande curricula zodanig te hanteren, dat hun onderwijs precies is afgestemd

tatie.' Implementatie betekent vernieuwingen zichtbaar maken in de dagelijkse onderwijspraktijk. Dat kan natuurlijk alleen als de inhoud van de cursus bij de OBD's tot in detail bekend is. Dit vraagt dus om een goede samenwerking tussen OBD en Pabo, waarbij aangetekend moet worden, dat Pabo's wel faciliteiten krijgen voor de nascholing, maar OBD's niet voor de implementatie en afstemming. Dit levert al gauw inhoudelijke en organisatorische problemen op met als huidige derde de school.

Immers, in concreto spelen problemen als:

— Welke medewerkers van de dienst gaan samenwerken met de Pabo-docenten? De orthodidactisch medewerkers hebben ervaring op het gebied van diagnostiseren en remediëren; bij schoolbegeleiders ligt dit op het gebied van differentiëren en omgaan met organisatievormen.

— Welke consequenties heeft dit beleid voor Onderwijswerkplaats-activiteiten? Hoe worden die geïntegreerd in het voorafgaande?

— Scholen dienen zich aan te melden bij de Pabo's: OBD's verliezen op die manier het zicht op de aanmeldingen, ze weten niet in hoeverre er schoolbegeleidingsafspraken gemaakt kunnen worden en hoe de afspraken met de scholen die inschreven eruit kunnen zien. Hebben geen zicht op de werkzaamheden die ze ten behoeve van de nascholingscursus gaan verrichten. Op het moment van aanmelden was daar althans geen zicht op. OBD's werken met vaste contactpersonen naar scholen en dat is niet voor niets! Hoe verloopt de communicatie tussen de cursusleiders en de begeleiders?

Een nieuwe poging van bovenaf, waaraan de OBD's wel moeten meedoen. Houden ze zich afzijdig, dan komen de vragen van onderwijsgeven even goed op hen af, zowel tijdens als na de eenjarige cursus.

Hoe dan wel?

De OBD's, die immers direct contact onderhouden met de scholen, zouden nauwer betrokken dienen te worden bij het landelijk innovatiebeleid en wel vroegtijdig, zodat er preventief gewerkt kan worden.

Er kunnen samenwerkingsplatforms met de Pabo's opgericht worden, waarin OBD- en Pabo-medewerkers zitting hebben, die de cursussen coördineren. Dit gebeurt ook. Echter, door de ingewikkelde organisatie en de tijdsdruk kunnen overleggroepen, zoals die bijvoorbeeld bestaan in Noord-Holland, niet veel verder komen dan tot

een voorzichtige en meestal onvoldoende afstemming van werkzaamheden.

Het allerbelangrijkste:

consequenties voor het eigen beleid van de school

Het beleid rond zorgverbreding en leesonderwijs houdt weinig rekening met specifieke schoolsituaties. Het van bovenaf regelen wordt steeds sterker, het eigen beleid van de scholen komt in gevaar.

We onderschrijven dan ook het volgende citaat uit de WPRO-nota⁹: 'De feitelijke onderwijspraktijk legt bij alle beslissingen over de ondersteuning het meeste gewicht in de schaal. De implementatie-opdracht voor de scholen moet steeds centraal gesteld worden.

Evenzeer als de school autonome beslissingen kan nemen ten aanzien van de vormgeving van de realisering van basisonderwijs, kan ze dat ten aanzien van de ondersteuning daarbij. De schoolsituatie is het begin en het eind van de ondersteuningsactiviteiten.'

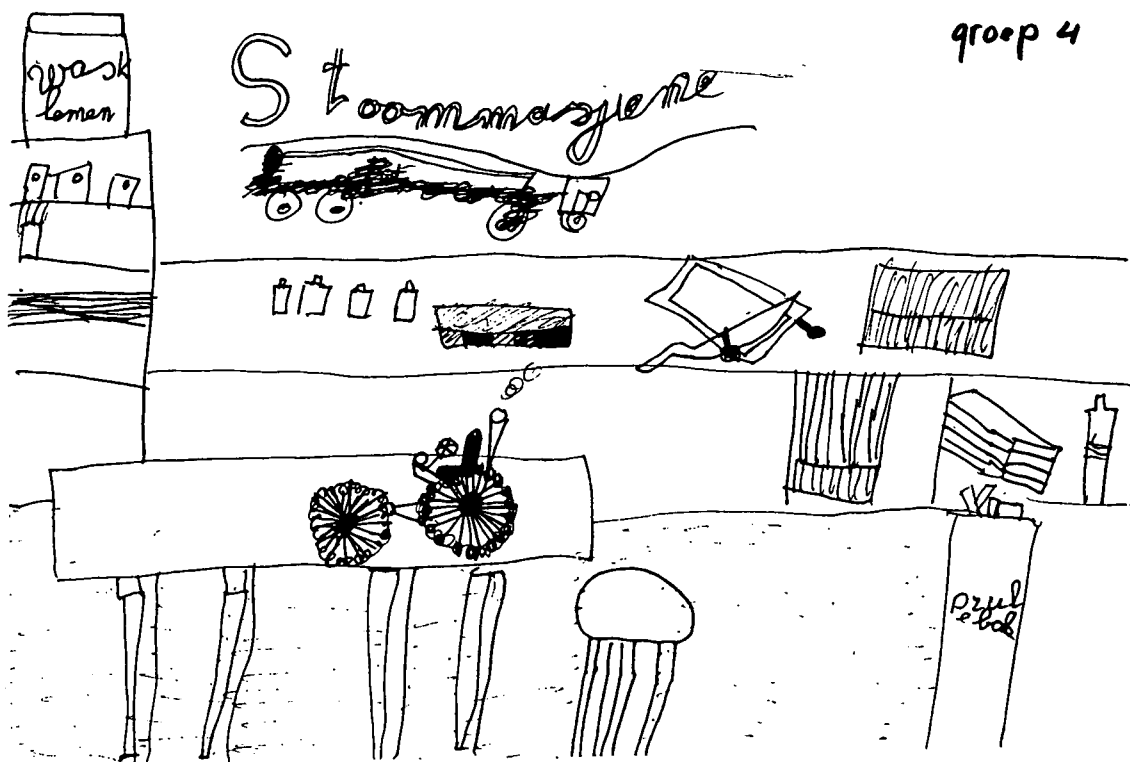
Staatssecretaris Leyenhorst is het eens met die gedachte, ontkent echter — grotendeels ten onrechte — dat er momenteel zo gewerkt wordt door begeleidingsdiensten, maar houdt zich er zelf niet aan, ondanks zijn woorden: 'Ik vind dat scholen meer te zeggen moeten hebben over wat ze willen hebben aan ondersteuning. Nu maakt de verzorgingsstructuur teveel uit wat de scholen nodig hebben. Dat blijkt wel bij de nascholing: als er slechte ervaringen met nascholing zijn, komen de leerkrachten niet meer. Scholen moeten duidelijker gaan zeggen: dat en dat willen we. En ik vraag dan van de ondersteuning dat ze daarop inspeelt. Het klant-is-koning-idee. We krijgen de discussie daarover nog in de tweede kamer.'⁹

De discussie komt nog, de tegenstrijdige maatregelen zijn al getroffen. Wat betekenen die maatregelen in de praktijk? Scholen tekenen in op grond van oneigenlijke argumenten; om faciliteiten en niet om inhoudelijke redenen. Wat denkt u dat een school doet met 7,8 formatie als deze er via nascholing 0,2 formatie bij kan krijgen? Het betekent een klas meer formeren en nascholing buiten schooltijd als extra karwei. Scholen met boventalige leerkrachten komen er bekaaid vanaf, omdat deze in de extra formatie benoemd moeten worden; ze doen in de regel mee om te voorkomen, dat ze komend jaar hun overgangsboventalige door verloop binnen het lerarenbestand van hun bestuur helemaal kwijtraken. Die over-

gangsboventallige heeft veelal een klas, dus: nascholen buiten schooltijd. Eigenlijk is het allemaal teleurstellend. Scholen hebben al zoveel gepraat over zorgbreedte, er is zo vaak geroepen naar het ministerie om faciliteiten ... waarom dergelijke maatregelen en zulke strakke richtingaanwijzers op een te korte termijn? Waarom niet scholen faciliteiten geven, die ze naar eigen inzicht via nascholing en/of begeleiding kunnen inzetten? Waarom geen echt inhoudelijk aanbod, aangepast aan de vraag van nascholers en begeleiders? Waarom ... ?

Noten

- 1 René Appel: lezing 8 februari 1985 te Utrecht.
- 2 SLO *Wat krijgen ze op de basisschool? Taal en wetkunde* Enschede mei 1984 (p. 19).
- 3 Arbo staat voor Adviesraad basisonderwijs, speciaal onderwijs en de opleidingen. Postbus 100, 3700 BA Zeist, tel. 03404 — 60860.
- 4 Concept-beleidsnota naar aanleiding van het Arboadvies *Nieuw, concreet en zichtbaar* november 1984.
- 5 Brochure *Zorgverbreding*. Nascholing lezen. Januari 1985, Ministerie van O&W.
- 6 Circulaire d.d. 21 februari 1985. Onderwerp nascholing zorgverbreding.
- 7 *Handreiking voor de Nascholing zorgverbreding*. Thema a: voorbereidend, aanvankelijk en technisch lezen. Vereniging de samenwerkende landelijke pedagogische centra, maart 1985.
- 8 WPRO-nota 18 december 1984 (WPRO: Werkverband Plaatselijke en Regionale Onderwijsbegeleidingsdiensten).
- 9 *Het schoolblad* ABOP-uitgave, 28 februari 1985, nr 7, p. 8.



groep 4