

Een winst- en verliesrekening *Nederlands in de basisvorming op het Pauluslyceum*

Het Tilburgse Pauluslyceum is een 'algemeen bijzondere' school. Zo'n contradictio in terminis vergt wel enige uitleg. De school is algemeen omdat zij uitgaat van gelijkwaardigheid van levensbeschouwingen en maatschappelijke overtuigingen en bijzonder omdat zij samen met ongeveer 45 andere dag- en avondscholen in Noord-Brabant deel uitmaakt van de vereniging Ons Middelbaar Onderwijs.

In 1992 is de school gefuseerd met een Mavo en sindsdien is het een scholengemeenschap van 1350 leerlingen voor MAVO, HAVO en VWO. Voor 'Gymnasium, Atheneum, HAVO en MAVO' volgens de nieuwe p.r.-stijl van de school. De fusie en de invoering van de basisvorming zorgden de afgelopen jaren voor de nodige deining. Het docentencorps is overspoeld door fusienota's en blauwdrukken voor de basisvorming.

In dit artikel beschrijft Mieke Raeijmaekers haar ervaringen met een jaar basisvorming in de eerste klas. Het accent in de bespreking ligt op het lezen, het schrijven en het spreken en luisteren. Waar zijn de leerlingen en de auteur er op vooruitgegaan en waar hebben ze wat ingeleverd? Een winst- en verliesrekening dus.

De werkgroep basisvorming

In het voorjaar 1991 is een werkgroep basisvorming ingesteld met de taak de schoolleiding bij te staan en te adviseren over het onderwijskundig beleid. In de werkgroep zaten acht collega's uit verschillende secties die

voor hun werkzaamheden ieder twee taakuren kregen.

Na een algemene oriëntatie op de inhoud van de basisvorming heeft de 'Bavo-groep' een voorstel voor de lessentabel aan de secties voorgelegd. Zoals wellicht op veel scholen heeft dat het nodige stof doen opwaaien. Uiteindelijk heeft de schoolleiding samen met de Bavo-groep voor een definitieve lessentabel gekozen. Het aantal uren Nederlands bleef onaangestast; even is overwogen om in de eerste klas van vier uur terug te gaan naar drie uur, maar dit idee wist de sectie Nederlands al gauw van tafel te vegen...

De Bavo-groep had het schooljaar 1991-1992 tot taak om de verschillende secties te informeren over de kerndoelen van de desbetreffende vakken. De afgevaardigden van de secties moesten de kar trekken om het vak en de vakgenoten rijp voor de basisvorming te maken. Vragen over aanpassing van het programma, moeilijk haalbare kerndoelen, nieuwe werkvormen, vaardigheidsdoelen, vakoverstijgende aspecten, onderwijs in een multiculturele samenleving en afsluiting van de basisvorming werden op ons afgevuurd. De vragen waren gesteld, maar de sectie moest ze beantwoorden... Bovendien had de sectie natuurlijk ook nog haar eigen brandende vragen: welke kerndoelen sluiten aan bij onze werkafspraken, welke kerndoelen zijn voor ons nieuw en voldoet onze methode nog wel? Dus veel extra sectievergaderingen, waarbij we de inbreng van de Bavo-groep soms zelfs als lastig ervoeren omdat we eerst antwoord wilden op onze eigen vragen.

Duidelijk werd dat we onze werkafspraken moesten herzien en dat de tot dan gebruikte methode *Tandem* vervangen moest worden. De kerndoelen werden in nieuwe werkafspraken vertaald en de keuze voor een nieuwe methode viel op *Goed Nederlands* vanwege de thematische opbouw ervan. Wat dat alles voor mijn lessen betekent, maakt de beschrijving van mijn eerste jaar basisvorming duidelijk.

Oude afspraken, nieuwe kerndoelen

Augustus 1993... nu gaat het dus gebeuren. Een klas met MAVO- en HAVO-leerlingen, allemaal in de startblokken voor de basisvorming. Voor hen betekent het niets meer en niets

minder dan naar 'de grote school' gaan: een enorm gebouw, ontzettend veel leerlingen op de gangen, zware boekentassen zeulen van het ene gebouw naar het andere, veel verschillende leerkrachten. Voor mij is het een eerste kennismaking met 'de MAVO-leerling' en het werken met de nieuwe methode *Goed Nederlands*.

In ons kersverse boek hebben we precies aangegeven welke onderdelen van ieder hoofdstuk verplichte stof zijn, welke de moeite waard zijn en welke je maar beter niet kunt behandelen om niet in tijdnood te raken of omdat ze ons niet zinnig of leuk lijken. Steeds ligt de lijst met kerndoelen naast me tijdens sectievergaderingen. Alles komt toch wel aan bod?

Natuurlijk hadden wij vóór de basisvorming in de sectie ook werkafspraken, maar die lieten toch heel wat meer ruimte over voor een eigen invulling dan de nauwkeurig omschreven kerndoelen. We wisten welke vraagtypes bij tekstverklaren aan de orde moesten komen, we hadden een duidelijk ontleedprogramma, we moesten 'iets' aan spreken en luisteren doen, we maakten ieder naar eigen voorkeur al dan niet uitgebreide lessenreeksen bij het jeugdliteratuurmagazine *Bumper* en we wisten welke schrijfvaardigheden we moesten oefenen omdat we daarvoor een longitudinale planning hadden afgesproken. Bij het handboek *Tandem* hadden we afgesproken welke hoofdstukken we behandelden omdat de thema's aardig leken aan te sluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen. Misschien hadden wij zelfs wel meer vastgelegd dan menig andere school.

Het eerste hoofdstuk van het nieuwe boek heet, hoe kan het ook anders, 'Nieuw'. Ik kan gelukkig beginnen met een praatje over verwachtingen van de nieuwe school; dat doe ik immers al jaren. Maar met de hete adem van de kerndoelen in mijn nek ga ik vlug naar het eerste onderdeel van het hoofdstuk 'Nieuw'. Nieuw is het voor mij wel... 'Op zoek naar informatie' heet het; over informatiebronnen en communicatie. Niet dat ik daarover in voorgaande jaren nooit gesproken had, maar dat gebeurde meer zijdelings. Het hele jaar door zullen we steeds aan het begin van een nieuw hoofdstuk stilstaan bij zender-boodschap-ontvanger, bij informatiebronnen, bij doel en

publiek. Media en informatiebronnen zijn voor mijn leerlingen bekende begrippen geworden. Voor de realisering van betreffende kerndoelen wordt een stevige bodem gelegd. Daarover maak ik me geen zorgen.

Over alle nieuwe werkafspraken, gebaseerd op de kerndoelen, maak ik me echter wel druk. Er zou immers ook een toetsing komen, de basisvorming moet toch afgesloten worden? In de onderbouw van onze HAVO/VWO-school had ik nog nooit last gehad van enige examendruk; wel vroeg ik me soms af of de collega's uit de bovenbouw het niveau van de leerlingen wel voldoende vonden. Maar daar hoorde je in de drukte van het nieuwe schooljaar toch nooit meer iets van. Voor het eerst het gevoel van een keurslijf, wat me bepaald niet lekker zit.

Aanpak van teksten: leesmanieren

Gelukkig volgt er een tekst over een brugsmurf, anders waren we het thema van ons hoofdstuk al vergeten door de vele korte opdrachtes, die vaak maar weinig met het thema te maken hebben. De aanpak van de tekst is anders dan ik gewend ben. Geen woordbetekenissen, geen verwijfwoorden en geen indelingsvragen.

Bij onze oude methode tekstverklaren had ik steeds het gevoel dat het anders moest. Bij iedere tekst dezelfde vraagtypes, je niet afvragen met welk doel je de tekst leest; gewoon de tekst begrijpen. En of dat gelukt was, wist je niet altijd, ook al had iemand een acht gehaald. Nadenken over leesmanieren passend bij je leesdoel was er niet bij. Nee, iedere tekst die je voor je neus krijgt heel goed lezen en alle vragen vanuit de tekst beantwoorden. Voorkennis over een bepaald onderwerp werkte soms zelfs averechts.

De leerlingen leren nu hoe je een tekst, onafhankelijk van je leesdoel, eerst bekijkt: titel, tussenkopjes, anders gedrukte woorden en illustraties. Een gesprek over leesstrategieën afhankelijk van je leesdoel ligt voor de hand; als je de koppen in de krant hebt bekeken en een artikel lijkt je wel interessant, hoe lees je dan dat artikel; als je voor een geschiedenisproefwerk leert, hoe kun je dan de tekst het beste bestuderen; hoe lees je een boek dat je vreselijk spannend vindt? Leesdoelen en lees-

manieren, we zullen er het hele jaar door regelmatig bij stilstaan.

Bij alle hoofdstukken wordt uitgegaan van de globale aanpak van iedere tekst; bij ieder hoofdstuk wordt een bepaalde leesstrategie behandeld. Achter in het boek staat een leeskaart, waarop heel overzichtelijk de verschillende leesdoelen en de daarbij horende leesmanieren staan. Zelfs bij de studieles wordt hiernaar verwezen. De collega's van andere vakken zijn op de hoogte van deze aanpak, zodat ook zij hier van uit kunnen gaan. In het verleden was dat niet het geval; het was zelfs zo dat er bij de studieles voor geschiedenis, aardrijkskunde, levensbeschouwelijke vorming en biologie sprake was van een uniforme aanpak, maar bij Nederlands schonken we daar geen aandacht aan, omdat we heel specifieke, tekst-afhankelijke vragen stelden.

De nieuwe aanpak van *Goed Nederlands* vind ik een verademing. Je hebt het gevoel dat je de leerlingen handvatten geeft om iedere tekst globaal te bekijken; titel, tussenkopjes, illustraties en anders gedrukte woorden, de eerste en laatste alinea lezen en naar de informatiebron zoeken. Het leesdoel bepaalt de leesmanier. Zoeken, doorlezen of goed lezen past bij korte vragen beantwoorden, de hoofdzaken weten of de inhoud begrijpen. De leerlingen leren de daarbijbehorende leesstrategieën.

Ik heb het gevoel dat de leerlingen heel wat beter met allerlei verschillende teksten omgaan dan voorheen. En toch vinden we het in de sectie moeilijk om onze vroegere aanpak van teksten los te laten: 'Leren ze nu helemaal niet meer wat verwijfwoorden zijn?' 'Selecteert een toets met meer tekstafhankelijke vragen niet veel beter?' Maar we zijn er allemaal van overtuigd dat de heel gestructureerde opbouw de leerling helpt bij het lezen van teksten. En mijn eerste beperkte ervaring heeft me er in ieder geval van overtuigd dat vooral de zwakkere leerlingen een stap verder komen en dat ook de allochtone leerlingen meer grip op de teksten krijgen.

Fictie: inhoud of deelaspecten?

In kerndoel 10 staan de eisen die aan fictionele en niet-fictionele teksten worden gesteld: aansluiten bij de ervaringswereld en bij het

ontwikkelingsniveau, geschreven in een voor de leerlingen geschikt taalgebruik. Ze moeten antwoord kunnen geven op vragen over het denken en handelen van de personages in de tekst; over de beschreven situatie, over de relatie tussen tekst en werkelijkheid, over de waarde van de tekst voor de lezer; over de bedoeling van de schrijver.

Op onze school zitten de jeugdliteratuurmagazines *Bumper* en *Tikker* al jaren in het boekenpakket. Het belangrijkste doel van onze lessen was, en is, de leerlingen laten ervaren dat lezen heel plezierig en nuttig kan zijn. Ze maken kennis met allerlei soorten verhalen waardoor ze ontdekken dat je met heel veel verschillende motieven kunt lezen: een avonturenboek voor de ontspanning, een historische jeugdroman om ook nog iets over die tijd te weten te komen, een boek met problemen van jongeren waarin ze misschien iets van zichzelf herkennen. Zomaar in de les mogen lezen, een werkstuk maken over het mooiste verhaal uit *Bumper* met verwerkingsopdrachten over de persoon die je het meeste aansprak, over de herkenbaarheid van de beschreven situatie, over de afloop van het verhaal. De inhoud van het verhaal was daarbij steeds het uitgangspunt. De thema's van *Bumper* en *Tikker* zoals vriendschap, ouders, rebelen en verliefdheid waren zo uitnodigend dat het lezen en het maken van werkstukken de literatuurlessen tot een feest maakten. 'Wanneer krijgen we weer *Bumper*?' Sommige derdeklassers vragen of ze toch nog een abonnement kunnen krijgen op *Tikker*...

Ik had bijna in de verleden tijd geschreven, terwijl we ook nu nog werken met *Bumper* en *Tikker*. De redactie van deze jeugdliteratuurmagazines heeft echter voor een andere opzet gekozen met het SLO-leerplan voor fictie als leidraad. Naast een themanummer ook een schrijvers- en genrenummer met veel opdrachten over deelaspecten zoals personages, taalgebruik, perspectief, tijd, plaats en cultuur. In plaats van de inhoud zijn de deelaspecten uitgangspunt geworden. Ik betreur die accentverschuiving, omdat naar mijn idee de leerlingen hierover pas echt zinnige dingen kunnen zeggen als ze geraakt zijn door de inhoud van het verhaal. De deelaspecten lijken meer een doel op zich te zijn geworden. En dat kan toch niet de bedoeling van de kerndoelen zijn? Ik

hoop dat in de toekomst de thema's weer een belangrijke plaats krijgen, omdat die herkenbaar voor de leerlingen zijn zodat ze veel gemotiveerder werken aan allerlei opdrachten die uit de kerndoelen zijn afgeleid.

Schrijven: functioneel of met plezier?

In het eerste hoofdstuk van *Goed Nederlands* staat maar één schrijfo opdracht, wat illustratief is voor de hele methode. Het schrijven krijgt heel wat minder aandacht dan het lezen.

Het schrijven nam in het verleden bij ons een veel grotere plaats in. In de brugperiode besteedden we veel tijd aan het schrijven van leesverslagen, persoonlijke brieven en verhalen. Ook werd er in een werkstuk over het thema van *Bumper* veel geschreven.

Aan welke criteria deze schrijfproducten moesten voldoen, lag niet vast en de beoordeling ervan in een eerste klas vond ik steeds moeilijk. Je wilt leerlingen immers niet meteen met schrijfangst opzadelen, dus een zes hadden ze al gauw, ook al vond je de prestatie maar matig. Een echte opbouw zat wel in de leerstof over de verschillende jaren, de eerder genoemde longitudinale planning, maar in de beoordeling zat geen lijn. Opmerkingen zoals 'schrijf vanuit jezelf, probeer de vele korte zinnen af te wisselen met wat langere, denk aan de alinea's, schrijf een kortere inleiding, let op de spelling en de leestekens,' konden zowel bij een tweede schrijfo opdracht staan als bij een tiende en natuurlijk wist je bij een volgende beoordeling niet meer precies wat je bij de desbetreffende leerling de vorige keer had opgemerkt. Maar ondanks de twijfels met betrekking tot de normering werd er veel geschreven.

Omdat de werkafspraken ruim waren, had je veel mogelijkheden om aardige schrijfo opdrachten te maken. Wil je de leerlingen aan het schrijven krijgen, dan moeten ze ervaren dat het schrijven ook leuk kan zijn.

In de kerndoelen ligt het accent op het functionele schrijven: 'De leerlingen kunnen zich zowel zakelijk als persoonlijk schriftelijk uitdrukken ten behoeve van hun directe omgeving, officiële instanties, of toekomstige werkgevers met het oog op het geven of verkrijgen van de nodige informatie en het overhalen van

de geadresseerde tot handelen' (kerndoel 7). De methode vertaalt dat in zeer gerichte opdrachten. De brief in het eerste hoofdstuk – Hoe bevalt het mij op Paulus? – is eigenlijk de enige opdracht waarin de leerling iets van zichzelf kwijt kan. Alle andere opdrachten in het boek bestaan uit het invullen van een Yes-bon of een fietsregistratiekaart, een instructie schrijven voor een bouwpakket, een uitnodiging voor een feest maken, een paspoort maken. Vaak niet meer dan de nodige gegevens invullen. Functioneel wellicht, maar echt schrijven? Ik vind het meer een onderdeelje algemene techniek voor het vak Nederlands. Bij dergelijke opdrachten behoeven de in de kerndoelen geformuleerde conventies met betrekking tot interpunctie, spelling, structuur, kenmerken van tekstsoorten, taalgebruik en uiterlijke verzorging nauwelijks aandacht.

Natuurlijk staan er in het boek ook nog wel andere opdrachten, zoals het schrijven van een sportverslag, een stukje voor de schoolkrant over pesten en een ingezonden brief in de krant, waar de inhoud en de conventies wel van belang zijn. Er zit weinig opbouw in de verschillende opdrachten. En de beoordeling wordt nog moeilijker dan in het verleden omdat er zo weinig geschreven wordt. Per hoofdstuk niet meer dan één of twee opdrachten; in vergelijking met bijvoorbeeld het lezen of het zoeken naar informatie krijgt het schrijven wel erg weinig aandacht. Leerlingen voeren zo'n schrijfo opdracht vaak met tegenzin uit; ze zijn het niet gewend, het kost in vergelijking met de korte opdrachtjes veel tijd.

De opdrachten die de handleiding bij de nieuwe *Bumper* geeft, zijn minder gericht op het beschrijven van eigen ervaringen naar aanleiding van de gelezen verhalen. Zoals eerder gezegd was er vroeger een algemene handleiding voor het werken met *Bumper*, met als gevolg dat je zelf de lessen rondom het thema maakte. De leerlingen kozen verhalen uit die ze mooi vonden en bij die verhalen maakten ze schrijfo opdrachten zoals: een verhaal herschrijven vanuit een andere persoon, een verhaal zelf afmaken, van een verhaal een artikel voor de krant maken, een gedicht over het thema schrijven, een biografie van de auteur schrijven, een leesverslag maken over een boek naar aanleiding van het thema, een stripverhaal

maken. Een opsomming om aan te geven dat de leerlingen echt heel veel schreven en ze deden dat ook met veel plezier. De Bumperlessen waren favoriet en niet alleen vanwege het lezen. De leerlingen maakten de prachtigste werkstukken met allemaal zelf geschreven teksten.

Dat de accenten in de kerndoelen anders liggen dan vroeger is in onze lespraktijk duidelijk ten koste gegaan van het schrijfonderwijs. Ik vind dat jammer ondanks twijfels over opbouw en beoordeling. Veel leerlingen hebben moeite met schrijven, vinden het zelfs eng, vragen bij de eerste opdracht al of het 'voor punt' is. Je kunt ze alleen maar aan het schrijven krijgen door leuke en op hen afgestemde opdrachten te geven. Dat betekent in ieder geval veel eigen werk, want noch de methode noch de handleiding van *Bumper* voorzien hierin. Bovendien vraagt het veel leestijd en moet je andere zaken laten liggen. Hier voel ik het keurslijf dat van de kerndoelen uitgaat dan ook het sterkste en heb ik weleens heimwee naar de wat vrijere invulling van onze lessen.

Sprek en luisteren: kerndoel met stip

De methode bevat echte spreek- en luisteropdrachten. Eindelijk eens af van die spreekbeurten over hobby's, huisdieren of muziekgroepen. Niet dat ik in het verleden de leerlingen vaak een spreekbeurt liet houden, maar als ik eens tijd overhield was dat de enige invulling van onze werkafpraak om 'iets' aan spreken en luisteren te doen. Natuurlijk kregen mijn leerlingen ruimte om wat te vertellen over het nieuwe thema van het boek of van *Bumper*, natuurlijk waren er klasgesprekjes over van alles en nog wat en natuurlijk spraken de leerlingen met elkaar als er in groepen aan een opdracht gewerkt werd. Maar het was meer een toevallige, ongeplande werkvorm die afhankelijk van de samenstelling en de sfeer in de klas gehanteerd werd. Er was geen sprake van enige opbouw. De enige eis die ik stelde, was dat men elkaar liet uitpraten. Als het geen rommeltje werd, was ik al tevreden.

De helder omschreven kerndoelen van spreken en luisteren hebben veel invloed op mijn lessen. Een dialoog, een polyloog of een monoloog kunnen houden vraagt wat meer dan

de hierboven omschreven lespraktijk. Voor het eerst zit er enige opbouw in mijn lessen en kan ik de leerlingen houvast geven met de duidelijke spreekregels die de methode geeft.

Omdat het accent in *Goed Nederlands* het eerste jaar ligt op de monoloog krijgt de spreekbeurt veel aandacht. Het verschil met voorgaande jaren is echter dat de leerlingen er naar toe werken om een kort en duidelijk verhaal te houden; stap voor stap wordt aangegeven hoe de leerlingen zich kunnen voorbereiden op hun spreektaak. De duidelijk omschreven luisteropdracht maakt de betrokkenheid van de klasgenoten groter. Bovendien zijn opdrachten zoals het geven van een routebeschrijving, het houden van een modeshow met ladspeaker, de presentatie van een boek of een film, het beschrijven van situaties aan heel verschillende personen en het vertellen over je ideaal voor sommigen heel vanzelfsprekend. Mij bieden ze het nodige houvast en ik zie deze lessen als een echte uitdaging. De dialoog zou ook in het eerste jaar aandacht moeten krijgen. Ook hiervoor worden een aantal zinnige, op het alledaagse leven afgestemde opdrachten gegeven, zoals een verkoopgesprek, een officieel telefoongesprek en een klachtengesprek. Zou moeten..., want natuurlijk kom je niet eens toe aan de helft van de hierboven genoemde lesideeën.

De tijdsinvestering, de organisatie en de beoordeling blijven natuurlijk, net als in het verleden, allerlei vragen oproepen, met dat verschil dat het spreek- en luisteronderwijs vroeger altijd onderaan op het besprekspuntenlijstje van de sectie stond en dus nooit aan de orde kwam, terwijl het nu toch minstens vijf plaatsen hoger staat... dankzij de kerndoelen.

Nog meer kerndoelen

De kerndoelen geformuleerd onder 'kennis over taal en taalverschijnselen' en de kerndoelen onder 'informatievaardigheden' staan in mijn lespraktijk nog zo in de kinderschoenen dat daarover nog niet veel te zeggen valt.

In het eerste leerjaar komen alleen de taalbeschouwelijke aspecten bij het onderdeel 'Kijken naar taal' van ieder hoofdstuk gestructureerd aan de orde. Homoniemen en synoniemen, samenstellingen en afleidingen, mannelijke en vrouwelijke woorden, standaardtalen

en dialecten. Allemaal zaken die in het verleden slechts incidenteel aan de orde kwamen. Ik vind dit onderdeel een welkome aanvulling, omdat de leerstof zo uitnodigend gebracht wordt dat de leerlingen zich een aantal zaken bijna spelenderwijs eigen maken.

In het grammatica-onderwijs hebben we weinig veranderd. De kerndoelen schrijven voor dat de leerlingen de persoonsvormen, de onderwerpen en de gezegdes waarin voltooid deelwoorden voorkomen, moeten herkennen om de regels voor de spelling van de werkwoordsvormen te kunnen toepassen. Dat is heel wat minder dan wij gewend waren; ook het lijdend voorwerp, het meewerkend voorwerp en de niet-werkwoordelijke resten werden in de eerste klas behandeld. En dat zomaar loslaten...? Voor het inzicht in de zinsstructuur en ten behoeve van de vreemde talen vinden we behandeling van deze zaken relevant. Omdat we ook niet tevreden zijn we over de aanpak in *Goed Nederlands*, hebben we alles bij het oude gelaten. Echt bevredigend vind ik dat niet omdat het ontleden een onevenredig grote tijdsinvestering vraagt, niet zozeer door de hoeveelheid stof maar door het geringe abstractievermogen van de MAVO-leerling. Het tempo ligt beduidend lager dan in de HAVO/VWO-klassen.

Alle andere kerndoelen over taal en taalverschijnselen komen wellicht in het tweede leerjaar aan de orde, maar of ze ook allemaal haalbaar zijn? En als ik mijn leerlingen ook nog het nodige bij wil brengen over informatievaardigheden, zal ik me daar zelf eerst eens goed in moeten scholen.

Winst of verlies?

Er wordt gewonnen en verloren in onze uitwerking van de basisvorming, waarbij we gebruikmaken van de methode *Goed Nederlands*. Gescoord wordt er bij het lezen van niet-fictionele teksten en bij het spreken en luisteren. De verliespunten worden geteld bij het schrijven en bij het lezen van fictionele teksten. Als wij als sectie meer aandacht aan het schrijven en het leesplezier kunnen geven -in ieder geval meer- dan in *Goed Nederlands* het geval is-, dan zou de balans toch nog kunnen doorslaan naar een positieve beoordeling van Nederlands in de basisvorming.

Literatuur

- Boland, J., H. Bonset & J. Verbeek, *Spreken en luisteren in de Basisvorming. Een leerplan*. Enschede, SLO, 1993.
- Bonset, H., M. de Boer & T. Ekens, *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Muiderberg, Coutinho, 1992.
- Goosen, H., 'Eenzijdige uitwerking doelstellingen Basisvorming Nederlands', in: *Levende Talen* nr 489, april 1994 p. 202 - 206.