

# EEN LEERPLAN OP MENSENMAAT

Nieuwe leerplannen Nederlands werden in het verleden met weinig gejubel onthaald. Daar was dan ook vaak reden voor.

Met het zopas verschenen leerplan voor het vernieuwd beroepsonderwijs van het NVKTO<sup>(1)</sup> is dat anders. Er is dit keer goede grond om met de klokken te luiden, al zullen enkele valse noten daarbij wellicht niet ontbreken. De ernst die uit het werk blijkt, de inbreng van de leerkrachten uit het beroepsonderwijs zelf, de positieve benadering van de beroepsschoolleerling, het gezond verstand dat uit de doelstellingen en de leerinhouden blijkt, de klemtoon op de functionaliteit van het onderwijs voor de leerling, en de nadruk op de affectieve vorming, dit zijn ingrediënten die tot nu toe in alle leerplannen Nederlands voor het beroepsonderwijs ontbraken. Hoofdbekommernis is bovendien de praktische taalvaardigheid van de leerling te bevorderen. En hiermee wordt hoegenaamd niet bedoeld wat men er traditioneel onder verstond: spelingszuiverheid, correcte uitspraak, taalzuivering, enz. Het nieuwe leerplan komt er onomwonden voor uit dat "deze doelstellingen alleen dan waardevol zijn als ze functioneel zijn. De bagage die wij onze leerlingen meegeven, moet hen helpen wegwijs te worden in de huidige maatschappij. Hun mondigheid en weerbaarheid hebben ze vooral daar nodig". (p. 2; cursivering de mijne). Dit leerplan zit daarmee duidelijk op de VON-lijn, en dat is in Vlaanderen een hartversterkende vaststelling.

Men merkt de degelijkheid van het leerplan ook aan zijn lengte: de enkele velletjes van vroeger zijn uitgegroeid tot 30 pagina's. Daarvan gaat de hoofdbrok juist niet naar de vastlegging van (verplichte) leerinhouden, maar naar praktische suggesties, didaktische wenken, mogelijke activiteiten

die leerling en leerkracht kunnen ontplooiën, enz. Daarmee distantieert dit leerplan zich van de vroegere gesloten<sup>(2)</sup> leerplannen die zoals hun naam het zegt, de leerkracht weinig keuze laten in doelstellingen, leerstof, werkvormen en toetsvorm. Zij schrijven voor wat gekend moet zijn, en hoe dit geleerd moet worden. Zij laten de leerkracht en de leerlingen weinig armslag om in te spelen op concrete noden en situaties: zij zijn slechts schakeltjes in het (computer) programma. Gesloten leerplannen hebben dan ook nauwelijks oog voor de opvoedkundige relatie die tussen leerkracht en leerling bestaat, of moet bestaan. Het gaat er in die leerplannen uitsluitend om, kennis over te brengen, daardoor onderschatten ze de leerkracht ook schromelijk: hij wordt slechts gezien als een voorgeprogrammeerde onderwijsmachine. Tegelijk worden de leerlingen onderschat: zij zijn slechts leermachines die de geprogrammeerde kennis moeten opnemen. Een open leerplan daarentegen vormt een kader waarbinnen door leerkracht en leerlingen keuzen kunnen gemaakt worden. Daarom zijn de doelen algemeen gehouden, en richten ze zich niet enkel op het cognitieve, maar ook op het affectieve en psychomotorisch vlak. In een open leerplan wordt ook ruime aandacht besteed aan de beginsituatie van de leerlingen, aan didaktische werkvormen waaruit de leerkracht kan kiezen, en aan de informatie, de bronnen, en de hulpmiddelen die hem van pas kunnen komen. De evaluatie is gericht op het proces van het leren zelf, en onderkent de beperktheid (althans binnen het vak moedertaal) om objectief te toetsen. Het ziet leerkracht en leerlingen dus als volwaardige personen die in relatie tot elkaar leerprocessen doormaken die moeten leiden tot autonomie van de leerling.

Het nieuwe leerplan voor het beroepsonderwijs valt helemaal binnen de definitie van een open leerplan; het wil duidelijk de aandacht vestigen op de verschillende domeinen van de menselijke persoon; vandaar dat affectieve en psychomotorische

doelstellingen in dit leerplan even belangrijk worden geacht als cognitieve. Er wordt zelfs in feite uitgegaan van het primaire belang van de affectieve doelen, doordat het leerplan als algemeen basisdoel vooropstelt: "De leerlingen moeten opnieuw graag naar school komen. Dit is de eerste vereiste om met enige kans op succes te slagen in onze onderwijsopdracht"(p. 2). Voorts beklemtoont het voortdurend de mogelijkheid tot keuze binnen een brede waaier van leeractiviteiten, en geeft het de leerkracht op verscheidene punten hulp en didactische suggesties i.p.v. voorschriften.

In feite zou men over een dergelijk leerplan niet zo jubelend hoeven te doen. Immers het opstellen van een volledig gesloten leerplan voor het moedertaalonderwijs (MTO) is per definitie onmogelijk<sup>(3)</sup>. Edoch, wie de meeste traditionele leerplannen MTO bekijkt, stelt vast dat men daarin stilzwijgend uitgaat van voorschriften, alsof de leerprocessen die zich in het MTO voordoen, en de evaluatie daarvan, nauwkeurig kunnen worden omschreven. Iedere leerkracht weet uit de dagelijkse praktijk dat dit niet mogelijk, vaak ook niet wenselijk, is. Het ontwikkelen van open leerplannen voor het MTO lijkt dat in Vlaanderen ook een belangrijke en dringende zaak.

Een ander aspect waar dit leerplan voortdurend de aandacht op vestigt, is de noodzaak om de verschillende vakonderdelen van Nederlands te integreren. Traditioneel werden deze deelaspecten (spelling, spraakkunst, woordenschat, cursorische lectuur, opstellen.....) separaat gegeven. Ik herinner mij nog hoe deze onderdelen zelfs op vaste uren van de week, en vaak door verschillende leerkrachten, werden onderwezen. Natuurlijk is niets bevorderlijker voor de systeemscheiding als zo'n absurde opsplitsing. En niets is nefaster voor de vorming van de leerling als systeemscheiding: hij krijgt daardoor (evenals de leerkracht, trouwens) de indruk iets ge-

leerd te hebben, zonder te beseffen dat hij met dat geleerde in feite hoegenaamd niets weet aan te vangen. Het is ons allen bekend: na jarenlange taalschatlessen slaagt de leerling er wel in, nieuwe woordjes correct in te vullen in een oefening, maar zijn eigen taalgebruik toont dat hij die geleerde termen niet heeft geïntegreerd, of soms nog erger, dat hij ze niet eens begrijpt wanneer ze in een andere dan de schoolse context voorkomen. Gezond onderwijs vraagt dat men leerprocessen functioneel bekijkt, en dat dus vakonderdelen samen en direct leiden naar verhoogde taalvaardigheid. Dit leerplan zit volledig op deze golf-lengte, en suggereert dan ook thematisch onderwijs als een belangrijke werkvorm om deze integratie mogelijk te maken<sup>(4)</sup>.

Tenslotte wordt ook gesuggereerd dat niet alle leerlingen hetzelfde hoeven te kennen, kunnen of doen. Interne differentiatie wordt dan ook warm aanbevolen. Volledigheids-halve dient gezegd dat deze suggestie tot differentiëring toch gedetailleerder moet worden gemaakt om voor de leerkracht van veel praktisch nut te zijn. Samengevat vertegenwoordigen deze aspecten de sterkste zijde van dit leerplan: zijn open karakter, en zijn nadruk op integratie en functionaliteit. Gemeten aan de maatstaf van het gemiddelde Vlaamse MT-leerplan hebben we hier te maken met een produkt van uitzonderlijke hoge kwaliteit. Een kritische bespreking moet echter ook constructief zijn, en wijzen op punten die in essentie nog kunnen verbeterd worden. Deze kritiek richt zich op verschillende aspecten van het leerplan.

In de eerste plaats blijft de aangeboden informatie té beperkt. De bibliografie bevat slechts 9 titels, welliswaar interessante publicaties, maar toch zeer beperkt in het domein dat zij bestrijken. Er wordt niet verwezen naar de belangrijke didaktische handleidingen voor MT-leraren: Griffioen (1978), Leidse Werkgroep (1980), Ten Brinke

(1976). Evenmin worden praktisch gericht collecties vermeld, als Ankone (1978), Het Beste uit Moer (1980), Van der Geest (1976), De Geus (1977), Domkes (1976), of Sturm (1976). Er komt ook geen evaluatie van bestaande schoolboeken in voor, of een verwijzing naar interessante materialencollecties, zoals bv. Dijkstra 1873, Dekkers 1975 of Lubbers 1975. Het gebruik van media, schoolradio en -TV, bandopnemer, video, plaat, of het gebruik van bibliotheek/media-theek, komt niet ter sprake. Ook ontbreekt de inhoudstafel. Een register met verklaringen van termen zou nuttig zijn nu moeten een aantal van de gehanteerde begrippen (bv. thematisch onderwijs, differentiatie, automatiseringstaken, remediëring,...) voor vele lezers noodzakelijkerwijze vaag blijven. Ook zou een lijst met interessante adressen (beroepsverenigingen, uitgeverijen, commissies, organisaties die cursussen inrichten, tijdschriften,...) de leerkracht vele diensten bewijzen. Tenslotte blijft het leerplan in gebreke waar het de suggesties voor interne differentiatie en (vooral) evaluatie betreft. Deze zijn uiterst summier en niet helder geschreven. Het is m.i. zeer de vraag welke boodschap de gemiddelde leerkracht hieraan heeft. Een verdere uitwerking van deze ideeën lijkt mij dan ook noodzakelijk.

Het is mij ook niet duidelijk waarom het hier slechts gaat om een "voorstel tot leerplan", en waarom het betreffende document niet de gebruikelijke referentienummers (voor bestelling) bevat. Het nieuwe leerplan-voorstel is veruit superieur van kwaliteit t.o.v. het vroegere; reden genoeg om het woordje "voorstel" gewoon van de titelpagina te schrappen, en er een referentienummer op te zetten. Ook deontologisch lijkt het mij niet gezond een nieuw leerplan slechts "voorstel" te noemen. Wat is de bindende kracht van een "voorstel" in het onderwijs? Betekent dit dat inspectie nog gewoon aan het oude leerplan mag vasthouden? Het zou

goed zijn, in het belang van alle betrokkenen, dit soort vaagheden te weren.

Naar ik verneem is dit leerplan zowel voor het Vrij als voor het Rijksonderwijs bestemd: een verheugende gebeurtenis. Voor zover ik weet is dit de eerste maal dat in Vlaanderen één leerplan voor beide zuilen ontworpen wordt. Maar ook dit is weer niet uit het document zèlf af te leiden.

In de tweede plaats vraag ik mij af waarom in dit leerplan niet is gekozen voor Ten Brinkes principe van de normale functionaliteit. Om de haverklap doen de auteurs nu moeite om duidelijk te maken wát de belangrijke aspecten van MTO zijn, en waarom dit moeten nagestreefd. Het invoeren van normale functionaliteit als een belangrijke eis voor MT-lessen, had op die wijze een stevig bindmiddel in het hele leerplan kunnen zijn.

De derde kritiek richt zich op de vaagheid en de dubbelzinnigheid van omschrijvingen in de spreek- en schrijfdoelstellingen: lln worden verondersteld zich te "kunnen uitdrukken in een verzorgde taal" (p. 8), en: "De schrijfpdrachten kunnen uitvoeren in een zo correct mogelijke taal" (p. 15). Wat betekenen deze woorden "verzorgd" en "correct"? Ik wil niet beweren dat op deze vraag geen zinnig antwoord kan gegeven worden, maar uit gesprekken met MT-leerkrachten ervaar ik voortdurend weer dat onze deze termen allerlei dingen verstaan worden. Vaak zijn deze zaken erg verschillend van elkaar, en meestal zijn ze vrij ongenueanceerd. In een leerplan zou het dan ook beter zijn dergelijke vage etiketten te vermijden, of te vervangen door preciezer en genueanceerder omschrijvingen<sup>(5)</sup>.

In een hoofdstuk over leesvaardigheid mis ik de doelstelling die naar mijn gevoelen primeert op alle andere leesdoelen, namelijk dat de leerkracht streeft naar lees-promotie en leesplezier voor zijn leerlingen. Ik vind het eigenaardig dat de auteurs niet voor dit doel hebben gekozen, vermits zo'n keuze zich toch opdringt als men de uitgangspunten van het leerplan bekijkt. Erger nog is dat het "lezen" wordt versmald (althans in de geformuleerde doelstelling) tot het beheersen van de leesteknik en het begrijpen van een tekst (p. 12). Niet dat deze zaken niet belangrijk zijn. Waarschijnlijk zijn ze, zeker voor de beroepsschool-leerling, van niet te onderschatten betekenis, en zal zeker een goede portie energie in deze materie moeten gestoken. Waar de leerling echter onrecht wordt gedaan, is in de versmalling van het lezen tot wat er staat. Slechts heel eventjes wordt in het leerplan verwezen naar het "tussen de regels" leren lezen. Maar het kritische benaderen van een tekst, de bedoelingen van de auteur onderkennen, de functie van een tekstsoort aanvoelen, de tekst confronteren met eigen kennis en opvattingen, en een eigen standpunt tegenover innemen, enz., dat is er helemaal niet bij, en dat moet iedereen betreuren. Het lijkt er weer op dat de leerling van de beroepsschool niet in staat zou zijn, een eigen idee of opinie over een tekst te vormen. Juist dit aspect, het lezen met daarbij het bepalen hoe men zelf tegenover het gelezene staat, zou centraal moeten staan in het leesonderwijs vanaf 12 jaar, en dit in alle afdelingen en richtingen. Ook mis ik in dit hoofdstuk de klemtoon op de noodzakelijke variatie in tekstsoorten die de leerlingen worden aangeboden. Opvallend daarbij is dat aan het gebruik van jeugdliteratuur nauwelijks enige aandacht wordt geschonken. Daarentegen spreekt het leerplan bij herhaling over historische romans en "film-pjes". Na de brede discussie die de laatste jaren over en rond de opvoedkundige waarde van jeugdliteratuur is gevoerd, is het enigszins bevreemdend te moeten vaststellen hoe weinig

van deze inzichten in dit leerplan een weerklank hebben gevonden. Dat verhalende teksten best aansluiten bij de eigen leefwereld en de eigen ervaringen van de jongere, dat ze de hem een genuanceerd beeld van de realiteit moeten geven, dat ze hem een toegang tot de volwassen wereld verschaffen, enz. het zijn alle vuistregels die men nauwelijks in de lectuur van historische verhalen en "Vlaamse filmjes" kan terugvinden. (Over de ideologische aannamen van dit soort leesvoer zwijgen we dan nog). Daarentegen staat dat het aanbod van degelijke jeugdliteratuur die wèl aan ver-  
noemde criteria voldoet, de laatste tien jaar zò is toe-  
genomen dat een keuze eruit gemakkelijk aan alle smaken en voorkeuren van een klas kan voldoen. Een theoretische om-  
kadering bij het gebruik van deze jeugdliteratuur vindt de  
leerkracht bovendien in werken als Anker & Boland (1978)  
en Van Hoven (1980). Met tijdschriften als Tikker en  
Project Jeugdliteratuur, en in mindere mate Refleks, kunnen  
zowel leerkrachten als leerlingen hun profijt doen. Het is  
sterk te hopen dat deze lacune in het leerplan in de toe-  
komst wordt bijgestuurd.

Tenslotte wordt in dit hoofdstuk over lezen overdadig de na-  
druk gelegd op het laten beantwoorden van inhoudsvragen. Er  
zijn toch nog wel andere werkvormen om met teksten om te  
gaan? Discussie, individueel werk, commentaren bij een  
tekst schrijven, navertellen, dragmatiseren, lezen-om-het-  
plezier, tekstspel, klassegelsgesprek over een boek, evalueren  
van een verhaal, de leeskring, het verder afmaken van een on-  
af verhaal, enz., aan deze werkvormen wordt, ten onrechte,  
te weinig aandacht besteed.

Wat spraakkunst betreft wijst het leerplan erop, alleen "het  
hoogst noodzakelijke" (p.22) te behandelen. Wat echter als  
hoogst noodzakelijk dient beschouwd te worden, lijkt mij



voor discussie vatbaar. Zo worden als woordsoorten die de leerlingen moeten kunnen herkennen, genoemd: zelfstandig naamwoord, lidwoord, bijvoeglijk naamwoord. Ik vraag mij in alle ernst af waarom de centrale categorie van het werkwoord daar niet bijhoort. Voorts wordt als doel gesteld: het kunnen geven van meervoud en verkleinwoord van veel gebruikte zelfstandige naamwoorden. Dit lijkt mij een hoogst triviale doelstelling, vermits de leerlingen ze allen reeds bereikt hebben wanneer ze het secundair onderwijs binnenkomen. Er zijn m.i. geen leerlingen, ook niet in de beroepsschool, die als meervoud van "boom" een foutief "boom-s" zullen geven, of "auto-en" als het meervoud van "auto". Ook twijfel ik er ten zeerste aan of iemand van deze leerlingen "man-tje" als verkleinwoord voor "man" zullen geven, of "foto-pje" voor "foto"<sup>(6)</sup>. Ik vermoed dat deze materie wèl belang kan hebben voor de spelling, en dat betreffende doelen dààr moeten ondergebracht worden. Als doel voor grammatica-onderwijs zijn ze banaal.

Er wordt in dit onderdeel over spraakkunst ook zogenaamde "uitbreidingsstof" gegeven. Dat zijn dan: andere woordsoorten en subcategorieën daarvan. Ik betwijfel het echter sterk of dit het soort zaken zijn waaraan beroepsschoolleerlingen (vanuit een functioneel standpunt) behoefte hebben: voorzetsels, hoofdtelwoorden, verscheidene soorten van voor-naamwoorden, enz. Het lijkt mij in dit verband nuttig de vraag te stellen naar de zin van dergelijke meta-begrippen. Wat doet een leerling later in zijn beroepsuitoefening met de term "stoffelijk bijvoeglijk naamwoord"? Waar het om spelling gaat, moet men streven naar het ontwikkelen van automatismen bij de leerling, en die zijn te bereiken zonder dat men daarbij gebruikt hoeft te maken van ingewikkelde categorieën of termen. Hier stuiten we echter op een fundamentele materie in het MTO: het spraakkunstonderwijs houdt, ook al zijn er massa's redenen om dat niet te doen, toch halsstarrig vast aan de traditionele onderdelen van spraak-

kunst, zoals de woordleer. Dat het ook mogelijk en zinvol is, alternatieve zienswijzen te ontwikkelen, is ondertussen door de taalbeschouwing wel bewezen. De afwezigheid van deze denkrichting in dit leerplan is dan ook een betreurenswaardige zaak. Precies de beroepsschoolleerling zou veel profijt halen uit een training in taalbeschouwelijke attitude.

Tenslotte nog een laatste kritiek. Het hoofdstuk over luisteren is uitermate zwak uitgevallen. Er worden weliswaar veel oefeningen in gesuggereerd, maar deze zijn bijna alle zuiver systeemafscheidend of on-functioneel: ofwel zijn het oefeningen waarin een tekst wordt voorgelezen met inhoudsvragen na (of een variant hierop), ofwel zijn het oefenings-tjes waarin op een spel-achtige wijze moet geluisterd worden naar allerlei spitsvondigheden. Aan de ware complexiteit van het luisterproces, zoals zich dat in de dagelijkse werkelijkheid, bijvoorbeeld in een gesprek tussen mensen, afspeelt, wordt hier via deze werkvormen grof onrecht gedaan. Nochtans is de recente vakliteratuur over dit aspect van MTO, inclusief lesideeën en -modellen, goed uitgebouwd <sup>(7)</sup>. Het zou dan ook wenselijk zijn dat onder de rubriek luisteren andere doelen en werkvormen zouden verschijnen. Te denken valt aan: de bedoelingen en houding van een spreker achterhalen, oefeningen in het "reflecteren" en "doorvragen" <sup>(8)</sup>, het voorbereiden, afnemen en evalueren van verschillende soorten van interviews, dramatiseren en observeren van ooggetuigenondervraging, het observeren van verschillende soorten gesprekken en discussies, het bestuderen van radio- en TV-programma's, het kritisch beluisteren van reclame, enz.

Ik ben er mij van bewust dat de uitvoerige kritiek die hier geformuleerd wordt, de indruk kan wekken dat dit leerplan

weinig te betekenen heeft. Dit is geenszins mijn bedoeling: ik ben er integendeel van overtuigd dat dit leerplan veruit het beste in zijn soort is. Het is wèl te hopen dat de samenstellers ervan met dezelfde ernst, werkkraft en creativiteit, de bijsturing ervan uitvoeren. Indien dan met de hier vermelde bedenkeningen rekening wordt gehouden, zal dit leerplan in zijn vernieuwend karakter geenszins schaden.

Tot slot: dit is, zoals gezegd een open leerplan. Het grote gevaar dat daarbij steeds dreigt, is dat de leerkracht nu zèlf drager wordt van het onderwijsproces, en niet meer de voorschriften die in een leerplan vervat liggen. Dit veronderstelt m.a.w. een grote mate van persoonlijke verantwoordelijkheid van de leerkracht. Deze kan zich nu niet meer verlaten op eenvoudige voorschriftjes, maar moet werkelijk bekommerd zijn om het welzijn van zijn leerlingen en draagt persoonlijk de verantwoordelijkheid (eventueel in samenwerking met collega's in vakwerkgroepen e.d.) over de opvoeding van de hem toevertrouwde leerlingen. Dit geeft hem meer vrijheid, meer zelfstandigheid ook, maar omgekeerd vraagt het ook om meer inzet, een echte democratische houding en een positieve attitude, ook tegenover pedagogische relaties en onderwijsvernieuwing. Wat mij echter het belangrijkste toeschijnt: het maakt de leerkracht (en zijn leerlingen) opnieuw tot mensen, tot een persoon met een opdracht. die uniek is, en die niet kan worden gevat in enge regeltjes. Daarvoor is die taak tē alomvattend, tē fundamenteel, tē humaan, en tē zeer verbonden met de mondigheid en de autonomie waartoe de leerkracht de jonge mens dient te brengen. Het is een belangrijke verdienste van dit leerplan, dit aspect van het moedertaalonderwijs opnieuw onder onze aandacht te brengen.

### Noten

- (1) NVKTO: Nationaal Verbond van het Katholiek Technisch Onderwijs.
- (2) Gesloten leerplannen (of curricula) onderscheiden zich van open leerplannen. Zie hiervoor Griffioen (1978<sub>b</sub>).
- (3) Zie Griffioen (1978<sub>b</sub>): 236
- (4) Zie ook Flament (1980) en Van der Auwera (1980).
- (5) De leerplannen van het Algemeen Secundair Onderwijs, Type I, van het NSKO, zijn wat dit betreft veel explicieter. Vergelijk bijvoorbeeld, voor de rubriek spreekvaardigheid: "Progressieve verdere ontwikkeling van de vaardigheid om zich in een behoorlijk Nederlands uit te drukken: hiertoe behoren zowel een algemeen aanvaarde uitspraak als de mogelijkheid om gedachten, gevoelens en wensen op een verstaanbare wijze onder woorden te brengen".  
(Leerplan Nederlands 1ste Graad, ref. D/1977/0279/015, p. 8).
- (6) M.i. moet men het bestaan van twee regels voor het maken van verkleinwoorden aanvaarden. Eén ervan is de meest frequente, en bestaat (in het algemeen) uit de toevoeging van -je; daarnaast is er een regel die minder wordt toegepast, en die het verkleinwoord vormt door toevoeging van -ke.
- (7) Zie bijvoorbeeld: Griffioen (1978<sub>a</sub>): 203-22, Leidse Werkgroep (1980) : 125-150, De Geus (1977) en Van der Geest (1976).
- (8) Voor een omschrijving van deze oefeningen, zie Griffioen (1978<sub>a</sub>): 206-209 en Leidse Werkgroep (1980): 127-129. Ook toepasbaar zijn de oefeningen in Oomkes (1976): 153-170.

### Literatuur

- Anker, J. & Boland, J.: Jeugdboeken in de klas. Groningen: Wolters 1978.
- Ankone, R. e.a.: Taalgebruiken. Groningen; Wolters 1978.
- Het Beste uit Moer '69-78. Von-publicatie 1980.
- De Geus, A. e.a.: Luisteren. Groningen: Wolters 1977.
- Dekkers, A. e.a.: Gedichten maken op school. Malmberg: Den Bosch 1975.
- Dijkstra, P. e.a.: Creatief taalonderwijs. Purmerend: Musses 1973.
- Flament, R.: Verslag van de stroom Thematisch Taalonderwijs, in: Von-Informatie 10, nr. 1, pp. 30-42.
- Griffioen, J. e.a.: Zeggenschap. Groningen: Wolters 1978<sup>a</sup>.
- Griffioen, J.: Open en gesloten curricula in relatie tot het moedertaalonderwijs en met name het onderwijs in luistervaardigheid.  
In: Moer 1978, nr. 1. Herdrukt in Het Beste uit Moer (1980): 228-242.
- Leidse Werkgroep: Moedertaaldidactiek. Muiderberg: Coutinho 1980.
- Lubbers, G.: Poëziewerkschrift. 1-3. Purmerend: \*Muussens 1975.
- Oomkes, F.: Handboek voor gesprekstraining. Boom Meppel 1976.
- Projekt Jeugdliteratuur. Red. Vesseur, T. & Vos, J. Uitg. Educaboek, Industrieweg 1, 4104 AP Culemborg (Nederland).
- Refleks. Tijdschrift over jeugdliteratuur. Lier: Uitg. J. Van In.
- Sturm, J.: Schrijven op school. Groningen: Wolters 1976.
- Ten Brinke, S.: The Complete Mother Tonique Curriculum. Londen; Longman 1976.
- Tikker: Magazine voor jeugdliteratuur. Red. Boland, J. & Jorna, A. Verschijnt driemaal per jaar. Groningen: Uitg. Wolters.

Van der Auwera, L.: Ervaringen met Thematisch Onderwijs.  
In: Von-Informatie 10, nr. 3, pp.9-16.  
Van der Geest, A. e.a.: Luisteren in meervoud. Den Bosch:  
Malmberg 1978.  
Van Hoven, P. : Achter de keukendeur.Uitg. Bzzztôh 1980.

Willie Van Peer