

Nieuwe vormen van leren en het onderwijs

Nederlands - Theoretisch kader

Inleiding

Nieuwe vormen van leren en begeleiding krijgen steeds meer aandacht. In Nederland geldt dat met name het voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs. In Vlaanderen speelt de problematiek van competentiegericht leren vooralsnog vooral in het beroeps- en technisch onderwijs, maar uitgaand van de gestage groei van het 'Begeleid Zelfstandig Leren' in het algemeen secundair onderwijs mogen we ook daar een gelijkaardige problematiek verwachten.

Een eerste verkenning

We kunnen de nieuwe vormen van leren waarop we ons richten met een werkdefinitie omschrijven als veranderingen in het onderwijs waarbij een grote rol wordt toebedacht aan de zelfstandigheid en zelfsturing van leerlingen, die zoveel mogelijk zelf, actief bepalen wat zij willen leren en hoe ze willen leren. Het onderwijs krijgt meer betekenis voor leerlingen, doordat het niet langer alleen het schoolboek is dat bepaalt wat ze wanneer leren.

Dit impliceert een veranderde rol van de docent en andere eisen aan leermiddelen die niet langer lineair doorlopen worden. Over hoe dit onderwijs er nu uit zou (moeten) zien en hoe drastisch de breuk met langer bestaande benaderingen is, lopen de meningen uiteen. Daardoor kan het begrip Het Nieuwe Leren wel als containerbegrip worden aangeduid (Wubbels 2006, p.74). Over de achtergronden en filosofie achter deze vernieuwing, die als min of meer revolutionaire omwenteling in een school kan worden ingevoerd, valt veel te zeggen. Zo wordt verondersteld dat leerlingen effectiever leren, dat hun motivatie zal verhogen en dat hun leren betekenisvol is voor het leven binnen en buiten school. Ook zou de aansluiting op eisen in samenleving en beroepspraktijk gebaat zijn bij actieve leerders

Over de wetenschappelijke fundering is inmiddels een polemiek losgebroken. De praktijkontwikkelingen zullen niet stil liggen zolang die discussie woedt. Er komen inmiddels beschrijvingen beschikbaar van de zich ontwikkelende praktijken, zoals hoofdstuk 9 van het Onderwijsverslag 2004-2005 van de Onderwijsinspectie in Nederland. Dit verslag bevat conclusies die onderstrepen dat zorgvuldige monitoring van de genoemde ontwikkelingen gewenst is. Enkele citaten (p. 219):

- *"De geformuleerde leeropdrachten of te leveren prestaties laten in kwaliteit nogal eens te wensen over."*
- *"In die begeleidings- en ondersteuningsvaardigheden (i.e. verankering van begeleiding in het leerproces, bijvoorbeeld via gesprekken met leerlingen) schieten veel leraren nog te kort."*
- *"Of alle leerlingen hier (bedoeld is nieuwe vormen van leren) in gelijke mate van profiteren zal nader onderzoek moeten uitwijzen."*
- *"De kwaliteit van de toetsing is naar onze waarneming meestal niet geborgd."*

Het is onmogelijk om al het geschrevene in dit bestek grondig samen te vatten. Tegelijk is het uiteraard van groot belang dat dit project feiten en meningen goed onderscheidt. De discussies over het Nieuwe Leren spelen zich in hoge mate af op het niveau van veronderstellingen over leerprocessen van kinderen, waarbij zelden empirische gegevens worden ingebracht. Waar wel verwezen wordt naar empirisch onderzoek (zie bijvoorbeeld de discussie in Pedagogische Studiën 2006, 83) gaat het om globale studies naar effectiviteit van leerprocessen waarbinnen geen bijzondere aandacht aan de taalfactor besteed wordt. Voor ons doel zullen we een nieuwe invalshoek moeten formuleren en ons daarbij specifiek toespitsen op de rol van de Nederlandse taal en de relatie met de verworvenheden van het vak Nederlands.

Een inhoudelijke plaatsbepaling

Er is in de literatuur nog weinig expliciete discussie te vinden over het vak Nederlands in de nieuwe vormen van leren. Bespreking in de werkgroep Nieuwe vormen van leren van het Platform Onderwijs Nederlands leidde tot de volgende constatering.

1. De nieuwe vormen van leren/onderwijzen sluiten in wezen aan bij eerdere ontwikkelingen in het vak Nederlands

Het streven leerlingen betekenisvolle zaken te leren sluit aan bij de functionele inslag die het vak Nederlands de jongste twintig jaar heeft gekregen. De nadruk is verlegd van kennis over het taalsysteem en aandacht voor onderdelen van het taalsysteem naar het kunnen gebruiken ervan. Zo zijn velerlei informatieverwerkingsvaardigheden expliciet deel van het leerplan Nederlands en zijn de leerstofordeningsprincipes veranderd (getuige het werken vanuit taaltaken).

Niet alleen qua inhoud, maar ook qua organisatie zien we deze aansluiting. Van een alleenstaand vak met eigen doelen is het onderwijs Nederlands geëvolueerd tot een vak dat niet meer zelfstandig op het rooster hoeft te staan, maar functioneel verbonden wordt met andere leergebieden (vergelijk in Nederland de verschillende scenario's voor de vernieuwde onderbouw). Leerlijnen kunnen dan zo geformuleerd worden dat door de vakgebieden heen duidelijk wordt hoe leerlingen functionele taalvaardigheden ontwikkelen. De bijdragen die Neerlandici als Dirkje Ebbers (Ebbers 2003) hebben geleverd aan de voorlopers onder de Nieuw-Leren scholen zoals Slash 21 getuigen van deze ontwikkeling.

2. Een actualisering van doelstellingen voor schoolse taalvaardigheid is wenselijk

Binnen het onderwijs Nederlands is in diezelfde twintig jaar ook de aandacht gegroeid voor onderwijs in schoolse taalvaardigheden. De analyses van benodigde schoolse taalvaardigheid zijn door de nieuwe ontwikkelingen deels gedateerd geraakt: werden destijds taken benoemd als aantekeningen maken tijdens klassikale uitleg van leerstof, het antwoord zoeken op verwerkingsvragen bij leesteksten, nu zal een leerling andere taken moeten kunnen uitvoeren om te leren via het Nederlands, zoals het zelf zoeken van informatie en deze mondeling presenteren. Beschrijving van die taken is de basis voor uitwerking van benodigde leerstof, waar ook een minder aanbodgestuurd curriculum in zal moeten voorzien.

3. De sturing die nodig is voor taalverwerving vergt veel van de competenties van een docent

We stellen vast dat het vak Nederlands vooral voor vaardigheidsonderwijs heel wat kansen biedt, als de leraar zijn leerlingen goed coacht en opvolgt. Hierbij duikt ook het belang van transfer op: de leerlingen moeten die (deel-)vaardigheden mee kunnen en willen nemen naar andere leersituaties. Maar wat wordt er dan gevraagd?

- a) De leraar wordt in de nieuwe vormen van leren meer coach, begeleider en organisator dan instructeur en vakexpert. Dit is echter schijn, want er wordt juist meer creativiteit en inzicht gevraagd om onder de nieuwe condities taalverwerving te begeleiden, aansluitend bij ieders behoeften. Toch wordt de rol en de verantwoordelijkheid van de leraar complexer en dat vergt een behoorlijke omschakeling.
- b) Voor het begeleiden van taalverwervingsprocessen hebben leerlingen nieuw, betekenisvol taalaanbod nodig met een passende complexiteit, gelegenheid om betekenis en vorm te begrijpen (op alle linguïstische niveaus, van uitspraak tot tekstopbouw) en vervolgens zelf te gebruiken, evenals leerzame feedback op betekenis en vorm van hun productie (zie bijvoorbeeld Meestringa e.a. 1994).

In nieuwe vormen van leren veranderen deze voorwaarden voor taalverwerving niet, wel de manier waarop ze gerealiseerd kunnen worden. Daarbij hangt veel af van de competenties van een leraar:

- Zonder selectie van passend taalaanbod vooraf, zal een docent met leerlingen moeten bespreken welke informatiebronnen gezocht en gekozen kunnen worden.
- Zonder klassikale instructie en bespreking van informatiebronnen (c.q. schoolboekteksten) zal een docent op andere manieren de verwerking en begrijpelijkheid van het aanbod moeten monitoren.
- De constructie van leertaken zal moeten garanderen dat leerlingen nieuwe kennis en vaardigheden (of competenties) ontwikkelen met de taal die nodig is om daarover te communiceren. Daarbij verschillen de behoeften van leerlingen (denk aan meertalige en taalzwakke leerlingen) en zullen taken dus zonodig in extra taalsteun moeten voorzien. Daarbij kan ook expliciete instructie wenselijk blijken.
- - Bij de begeleiding van het zelfstandig werken (ook in duo's en groepjes) is het wederom aan de leraar om te monitoren hoe leerlingen hun kennis en taal ontwikkelen. Dat vergt observatievaardigheden en de capaciteit om

taalgebruik op velerlei aspecten te analyseren met een ontwikkelingslijn als referentiepunt.

- Uiteindelijk is bovendien de beoordeling van prestaties en taken een moment waarop een docent die niet met een tevoren gepland curriculum werkt, feedback moet kunnen geven die op dat moment voor leerlingen nuttig is.
- De benodigde omschakeling is niet los te zien van de levenslange ervaring die elke docent heeft met meer traditioneel onderwijs. Dat betekent dat er veel reflectie van en met docenten nodig zal zijn. Daarbij komt dat alle docenten, niet alleen zij met expertise in het vak Nederlands, dergelijke ondersteuning on-the-job moeten kunnen leveren.

4. De specifieke vragen rond taalzwakke en tweedetaalleerders

De kwestie van aanbod- versus vraaggestuurd leren is in het bijzonder relevant voor tweedetaalleerders. Het is bekend dat het ontwikkelen van tweedetaalvaardigheid op hoog niveau vele jaren vergt (zie o.a. de analyses van Cummins) en dat er vaak een ontwikkelingsachterstand van enkele jaren geconstateerd kan worden tussen eerste- en tweedetaalleerders in het onderwijs. De vraag hoe die achterstand verkleind kan worden speelt in alle vormen van onderwijs, niet alleen als scholen voor nieuwe vormen van leren opteren. Maar wanneer bij de ommezwaai naar nieuwe onderwijsvormen de sturing wegvalt, kunnen tweedetaalleerders extra kwetsbaar blijken.

Sturing van tweedetaalverwerving is van belang wanneer leerlingen buiten school weinig aanbod en gebruiksgelegenheid hebben in de doeltaal. Dat geldt bijvoorbeeld voor hun behoefte aan begeleiding van formulevaardigheid en woordenschatontwikkeling. Vele studies hebben gewezen op de relatie tussen de omvang van de woordenschat en schoolsucces. Ook hier zijn inventariserende studies verricht zoals van Schrooten en Vermeer (1996). In principe is het niet onmogelijk dat leerlingen zelf gaan vragen om dergelijke ondersteuning, maar dit is sterk afhankelijk van hun taalbewustzijn en autonomie als taalleerder. Die zal –onder begeleiding – ontwikkeld moeten worden. Hoe kan een leerling anders ontdekken dat hij nog veel te leren heeft als het gaat om bijvoorbeeld een heldere, rijke presentatie verzorgen om vervolgens om steun bij het verwerven van die vaardigheden te vragen?

We stellen in onze contacten met het veld vast dat niet alleen theoretisch gezien maar ook in de praktijk hier een spanningsveld ontstaat. Daarin stellen leraren zich vragen als: kunnen we dit wel realiseren bij taalzwakke leerlingen? Of zelfs bij leerlingen met een leerstijl die haaks staat op de principes? Zo ja, welke structuren hebben die leerlingen dan nodig? Welke deeltaalvaardigheden dienen aangescherpt? Moeten we de werkvormen en strategieën die goed werken zo nodig vervangen? Met andere woorden: in welke sturing moeten de leraren voorzien? En specifiek vanuit de leraar Nederlands bekeken: Wat zijn de implicaties voor onderwijs spelling, taalbeschouwing, literatuur...? Hoe en waar werk je daar meer of minder aan?

Scholen c.q. docenten leggen die lat niet vanzelfsprekend hoog. In Van der Laan en Meestringa (2005) wordt verslag gedaan van een discussie over het Nieuwe Leren op een multiculturele school waarin de directeur expliciet stelt dat de doelen voor allochtone kinderen beter wat lager kunnen worden gesteld, ook in termen van omvang van hun woordenschat. Dergelijke uitspraken onderstrepen de relevantie van het kijken naar het niveau van taalonderwijs en de plaats van sturing van taalleerprocessen met name in een multiculturele setting. In datzelfde verslag licht een docent van een Internationale Schakelklas toe dat zij weliswaar met zwakke T2-leerders goed uit de voeten kunnen met Nieuw Leren, maar dat er elke dag ook aan expliciet taalonderwijs gewerkt moet worden in meer traditionele onderwijsvormen. Het is potentieel schadelijk voor de individuele leerlingen die nu van goed onderwijs afhankelijk zijn, wanneer dergelijke ervaringen in deze ontwikkelingsfase niet worden verzameld en gedeeld.

5. In nieuwe vormen van leren is de kwaliteit van de interactie van cruciaal belang; er wordt een sterke wissel getrokken op docentcompetenties rond het begeleiden van taalontwikkeling in leerprocessen

De basisidee van nieuwe vormen van leren en begeleid zelfstandig werken is om meer aan te sluiten bij de leefwereld van de leerlingen, functioneler onderwijs te verschaffen, zelfstandig en zelfgestuurd leren te bevorderen e.d.

In een socioconstructivistische visie op leren blijft een grote plaats toegekend aan diegene in de interactie die meer kennis heeft dan de ander: de volwassene t.o.v. het kind, de docent t.o.v. de leerling, de expert t.o.v. de leek. De een wijdt de ander in in de betekenis van nieuwe concepten. Juist in die onderlinge interactie vindt leren plaats. De studies naar leren in interactie in een onderwijssetting laten daarbij zien dat klasseninteractie niet per definitie leerzaam is in de zin van ondersteunend voor de ontwikkeling van nieuwe betekenissen. Het ontwikkelen van een leerzaam gesprek vergt bijzondere vaardigheden van docenten (zie de proefschriften van Vanden Branden 1995, Hajer 1996, Lockhorst 2004). Met name wanneer leerders de instructietaal nog aan het verwerven zijn (taalzwakke

en tweedetaalleerders) moet er veel gebeuren in gesprekken in termen van diagnosticeren waar een leerling in het leerproces zit, waar concepten aanwezig zijn of ontbreken, welke steun benodigd is om hem/haar verder te helpen. Elbers e.a. (2002, 2006 te verschijnen) laten zien hoe weinig systematisch de begeleidende gesprekken zijn van docenten met leerlingen (in dit geval in een multi-etnische brugklas in het voortgezet onderwijs) en hoeveel leermomenten er gemist worden. Prengers proefschrift (2005) wijst op de complexe stappen die tweedetaalleerders bij het aanpakken van taken moeten zetten, waar een docent in een begeleidende rol oog voor moet hebben en een handelingsrepertoire bij nodig heeft.

Ook op dit gebied spelen de vragen niet alleen voor de academici. Riteco en Hoffman (2005) verrichtten een onderzoek naar de behoeften aan professionalisering van docenten in een competentiegericht curriculum in het middelbaar beroepsonderwijs met veel taalzwakke en tweedetaalleerders. De studie wijst uit dat docenten in 'handelingsverlegenheid' raken wanneer ze in gesprek met leerlingen de taalfactor in het leerproces een plek willen geven. Is het nieuwe taalaanbod (uit teksten, video's, interviews,..) wel begrijpelijk voor de leerders? Welke concepten hebben ze wel, welke nog onvoldoende of niet? Wat hebben zij nodig om nieuwe concepten zich eigen te kunnen maken, erover te kunnen praten en schrijven en hoe kan op schrijfproducten leerzame feedback gegeven worden?

6. In nieuwe vormen van leren zal de docent meer dan ooit moeten kunnen differentiëren en dus verschillen kunnen observeren om daar vervolgens op maat op te kunnen reageren.

Een van de consequenties van de nieuwe onderwijsvormen is dat de verschillen tussen leerlingen sneller zullen blijken, tijdens de lessen zelf al. Dit creëert voor de leraar meer kansen (en verplichtingen en - ja - ook gezucht en gesteun) om met die verschillen om te gaan. Dit betekent dat 'nieuwe onderwijsvormen' absoluut niet synoniem kan zijn voor een didactiek van 'laissez faire', maar integendeel bijzondere sturing en structuur verdient om effectief te zijn voor alle leerlingen. Het onderwijs moet nog meer aansluiten bij de competenties van de leerlingen. Daarenboven moet duidelijk zijn welke rol het taalonderwijs, meer bepaald het onderwijs Nederlands, hierin speelt en dient er een leerlijn bewaakt te worden. Wie garandeert dat de presentatie die een leerling van 15 geeft, duidelijk beter zal zijn dan de presentatie die hij drie jaar eerder gaf? Ten slotte moet sterk worden nagedacht over de invulling van de curricula/leerplannen in de nieuwe vormen van leren. Deze impliceren immers een verregaande differentiatie en de ontwikkeling van een in dit concept passend leerlingvolgsysteem.

Het onderwijs Nederlands behelst overigens meer dan taalvaardigheidsonderwijs alleen. We bespraken hierboven vooral aspecten die het taalvaardigheidsdeel binnen het onderwijs Nederlands betreffen. In het onderwijs (ook het onderwijs Nederlands) gaat het intussen om een combinatie van kennisoverdracht en ontwikkeling van vaardigheden. Er is geen absolute keuze mogelijk of wenselijk. Dat betekent dat de vraag ook legitiem is waar bijvoorbeeld het literatuuronderwijs en taalbeschouwing een plek krijgen op scholen die werken met nieuwe vormen van leren.

Naar een vraagstelling rond het onderwijs Nederlands aan taalzwakke en T2-leerders in nieuwe vormen van leren en begeleiden

Samengevat ontwikkelt het onderwijs Nederlands zich binnen nieuwe vormen van leren van een aanbodgestuurd onderwijs naar een interactief, ervaringsgericht, zelfsturend onderwijs, waarbij de leraar van uitvoerder naar ontwerper groeit. We moeten ons de vraag stellen op welke manier taalzwakke leerlingen en T2-leerders van dit onderwijs beter kunnen worden, in welke mate de voortgezette taalontwikkeling van alle leerlingen wordt bewaakt en hoe het hele niveau van leren kan worden verhoogd. Scherper gesteld: er moet kritisch bekeken worden of genoemde leerlingen niet de dupe worden van de soms snelle omschakeling van scholen naar nieuwe vormen van leren, zonder dat voldoende geïnvesteerd is in de nieuwe, noodzakelijke docentcompetenties.

Dit leidt tot de volgende vragen:

- Welke knelpunten doen zich voor bij het realiseren van onderwijs Nederlands binnen nieuwe vormen van (begeleid zelfstandig) leren in het secundair onderwijs?
- Welke aanbevelingen zijn te formuleren ter opheffing van deze knelpunten?

Bij de uitwerking van deze vraagstelling onderscheiden we beschrijvingen van de praktijken en reflecties op die praktijken van direct en indirect betrokkenen.

1. Beeld van de praktijk van het onderwijs Nederlands in het algemeen

- Hoe ziet de praktijk van het onderwijs Nederlands (in het bijzonder de begeleiding van taalontwikkeling) er uit in scholen die met nieuwe vormen van leren werken?
- Welke talige handelingen/taaltaken verricht een leerling gedurende een schooldag en welke ondersteuning kan hij daarbij krijgen uit leermiddelen, medeleerlingen of docent?
- Wordt met leerlingen gewerkt aan een groter bewustzijn van eigen taalvaardigheid en de ontwikkelingsmogelijkheden?
- In hoeverre worden begeleidingsgesprekken door docenten benut om de relevante begrips-/taalontwikkeling van leerlingen te faciliteren?

2. Toespitsing op docentcompetenties: Wat vraagt het onderwijs Nederlands van docenten

- In termen van leerplanontwikkeling (leerdoelen bepalen, leerlijnen formuleren, leerstof selecteren, toetsen/ leerlijnen bewaken)?
- In termen van didactische vaardigheden (w.o. differentiatie) tijdens het onderwijs?

In het bijzonder te formuleren t.a.v. het onderwijs aan taalzwakke en T2-leerders.

3. Vertaling in condities voor kwalitatief hoogwaardig onderwijs Nederlands

Aan welke voorwaarden zou moeten zijn voldaan om kwaliteit in het onderwijs Nederlands binnen nieuwe vormen van leren te garanderen (opleiding, leermiddelen, etc.), met name bij taalzwakke en T2-leerders?

In de opzet van dit project onderscheiden we daarom twee groepen 'respondenten' of informanten:

Ten eerste is inzicht wenselijk in het perspectief van betrokken docenten. We onderscheiden leraren met een bevoegdheid Nederlands van overige docenten in wiens werk taalontwikkeling een onlosmakelijk deel van kennisontwikkeling uitmaakt.

- Hoe kijken docenten Nederlands die actief betrokken zijn bij deze vernieuwingen aan tegen taalonderwijs binnen de nieuwe setting? Kunnen zij aangeven waar de oude leerlijnen nu in het onderwijs terug te vinden zijn? Kunnen zij bij 'prestaties' of anders benoemde leertaken aangeven welke taalvaardigheden een leerling al moet inzetten en hoe hij deze zo nodig kan verwerven?
- Hoe kijken docenten van andere vakken die actief betrokken zijn bij deze vernieuwingen daar tegenaan? Kunnen ook deze docenten bij 'prestaties' of anders benoemde leertaken aangeven welke taalvaardigheden een leerling al moet inzetten en hoe hij deze zo nodig kan verwerven?

Ten tweede is interessant na te gaan hoe door betrokkenen rondom de scholen (in onderwijsverzorging, opleiding, inspectie...) gedacht wordt over de relatie tussen het leerplan Nederlands en nieuwe vormen van leren.

- Welke ontwikkelingen nemen zij waar in leerplan, programma, c.q. doelformuleringen en didactiek? Wat zien zij gebeuren op scholen met taalzwakke en tweedetaalleerders? Onderschrijven ze daarbij de in deze notitie benoemde punten?
- Hoe waarderen zij deze ontwikkeling, met name vanuit het oogpunt van behoeften van taalzwakke en tweedetaalleerders? Welke voor- en nadelen verwachten of zien zij in dat opzicht?

In dit theoretisch kader worden diverse aspecten van leertaken, geleverde begeleiding, schoolorganisatie genoemd die van invloed kunnen zijn op de taalverwerving van leerlingen in nieuwe vormen van leren. Hoe kunnen deze aandachtspunten geoperationaliseerd worden wanneer schoolportretten worden geschreven en in beeld worden gebracht?

Deze tekst is een licht bewerkte versie van de startnotitie die in augustus 2006 werd opgesteld door Maaïke Hajer. De tekst is gebaseerd op enkele bijeenkomsten van de werkgroep Nieuwe vormen van leren van het Platform Onderwijs Nederlands.

Verwijzingen

Van den Branden, K. (1995). Negotiation of meaning in second learning acquisition: a study of primary school classes. Unpublished doctoral dissertation, Leuven.

Ebbers, D. Nederlands in een geïntegreerd curriculum. Schering en inslag. *Levende Talen Tijdschrift* jaargang 3, nr. 4, 2003.

Elbers, E., M. Hajer, T. Koole, M. Jonkers, J. Prenger (2002). Leerzame tweegesprekken: individuele begeleiding in multiculturele klassen. *Pedagogiek* 22, 2, 159-171.

Hajer, M. *Leren in een tweede taal. Interactie in een meertalige mavo-klas.* Wolters Noordhoff, 1996.

Inspectie van het Onderwijs. *Onderwijsverslag 2004-2005.* Den Haag, 2006.

Laan, van der E. en T. Meestringa. *Verslag van de landelijke werkconferentie van het Platform Taalgericht Vakonderwijs.* Zwolle, 2005.

Lockhorst, D. (2003). *Leerling en leraar in samenspraak. De betekenis van onderwijsleerdialogen voor de zelfstandigheidsontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs.* Dissertatie. Leuven, Garant.

Meestringa, T., H. Hacquebord, M. Hajer, J. Verbeek, T. Witte, T. Van der Linden. *Nederlands zonder etnische grenzen.* 's Hertogenbosch, Katholiek Pedagogisch Centrum, 1994.

Prenger, J. *Taal telt! Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbegrip in het realistisch wiskundeonderwijs.* Proefschrift. Groningen, 2005.

Riteco, A. & I. Hoffman (2005). *De rol van taal bij het leren. Taalontwikkelen beroepsonderwijs. Pilot bij Unit Zorg & Welzijn Utrecht, Opleiding Verpleegkunde. ROC Midden Nederland i.s.m. Hogeschool van Utrecht.*

Schrooten, W. en Vermeer A., (1994). *Woorden in het basisonderwijs. 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen, Studies in meertaligheid 6,* Tilburg University Press.

Wubbels, T. *Het Nieuwe Leren. Redactionele inleiding bij de discussie. Pedagogische Studiën,* 2006, 83, 74-99