

Talen leren kunnen we allemaal*

INGRID F. WIJGH

Het onderwijs haalt tegenwoordig regelmatig de voorpagina van de krant. Terwijl de commotie over het overladen Tweede-Faseprogramma nog vers in het geheugen lag, diende het volgende probleemgebied zich al aan: het vernieuwde vmbo. 'Veel te theoretisch', klaagden schooldirecteuren in de media. Ook het moderne-vreemde-talenprogramma lag onder vuur; juist op het vmbo zijn - naar men veronderstelt - veel taalzwakke leerlingen. Moeten die leerlingen dan ook nog opgezadeld worden met het leren van vreemde talen? Gemakshalve werd het leren van talen als theoretisch beschouwd.

Een taal leren gebruiken, heeft uiteraard enige theoretische kanten, maar een taal is in de eerste plaats een instrument waarmee je communiceert, dingen doet, zaken voor elkaar krijgt. Ook taalzwakke leerlingen willen en kunnen communiceren, dingen doen en zaken voor elkaar krijgen met taal als instrument. Dat talen leren voor hen geen onmogelijke opgave is en geen zware opgave hoeft te zijn, zal in het onderstaande duidelijk worden.

1 De actualiteit

Sommige schoolvakken zijn meer theoretisch, andere meer praktisch van aard. Talendocenten hebben een doe-vak. Niet voor

niets wordt in het talenonderwijs vaak de rijbewijsmetafoor gebruikt. Om te mogen rijden in een auto moet je wel wat regels leren, maar het gaat om het doen. Voor zover bekend wordt het halen van het rijbewijs niet als extra moeilijk beschouwd voor leerlingen in achterstandsituaties. Integendeel, steeds meer mensen halen hun rijbewijs in één keer. Toch dient de vraag zich aan of het wel haalbaar is, vreemde talen leren op de lagere niveaus, in het bijzonder voor leerlingen van het voormalige A- en B-niveau. Het antwoord luidt: 'Ja, mits'. Het is namelijk niet de eerste keer dat deze vraag gesteld en beantwoord is.

In 1979 lanceerde de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs, De Jong, het OPVO (Ontwikkelingsplan Voortgezet Onderwijs). Dat plan beoogde de impasse in de middenschooldiscussie te doorbreken en schetste een ongedeelde tweejarige brugperiode voor alle leerlingen. Daarin was de talen een zeer bescheiden plaats toegedicht. Té bescheiden naar de mening van de Vereniging voor Leraren in Levende Talen. Het bestuur van Levende Talen heeft toen een werkgroep ingesteld die op onderwijskundige en praktische gronden zou aantonen dat talenonderwijs ook voor de laagste niveaus zinvol, wenselijk en haalbaar is. Dit resulteerde in de nota *Het OPVO en de moderne vreemde talen* (Daniëls e.a.

1980) en een verdere uitwerking in *De moderne vreemde talen in de oriëntatieperiode* (De Hondt e.a. 1981): daarin werden eindtermen geformuleerd en werd een aanzet gegeven tot een leerplan, gebaseerd op een nieuwe didactiek. De SLO heeft die aanzet, die al snel ‘het Blauwe Boek’ werd genoemd, later uitgewerkt in het project *Oriëntatieperiode moderne vreemde talen*.

Het is uiteraard niet zo dat een vraag die al 20 jaar geleden beantwoord is, een pasklaar antwoord oplevert voor de huidige situatie. Wel is het nuttig om na te gaan of er een les te trekken is uit het verleden, om na te gaan of er niet iets van de bevindingen van toen in onze hedendaagse kraam van pas komen. Terug in de tijd dus: welke oplossingen werden lang geleden aangedragen?

2 Terug in de tijd

De communicatieve aanpak die in de jaren '70 van de vorige eeuw de kop begon op te steken leek dé oplossing te zijn voor het talenonderwijs op de lagere niveaus. Het ging niet meer om een vreemde taal kennen, om de vreemde taal als studieobject, maar om het gebruiken van de vreemde taal, om het kunnen communiceren. Taal is *gereedschap*. Daarmee karakteriseert het talenonderwijs zich als doe-vak. Grondstof voor die communicatieve aanpak vonden de opstellers van het Blauwe Boek inder tijd in het onvolprezen *T-Level* (Van Ek 1975). In dat *T-Level* werd een 14-tal concrete situaties genoemd, die de werkgroep aangreep om een aantal eindtermen te formuleren. Vergeleken met de eindtermen van recentere datum zoals die van het vmbo, munten zij uit in eenvoud. Hieronder volgen enkele voorbeelden.

Thema 9 boodschappen doen

De leerling kan

- zich oriënteren in een warenhuis,
- opschriften van winkels begrijpen,
- uitdrukken wat hij nodig heeft op het gebied van

levensmiddelen en kledingstukken (vragen naar maten, gewichten, prijzen).

Thema 6 Relaties met andere mensen

De leerling kan

- een aantal beleefdheidsformules gebruiken,
- dankbaarheid uiten,
- om hulp vragen, hulp bieden,
- duidelijk maken dat hij iemand aardig vindt,
- duidelijk maken dat hij iemands gedrag niet op prijs stelt.

Essentieel bij dit leerplan was het denken van onderaf, zoals dat ook in de eerste versie kerndoelen basisvorming is gebeurd: wat heeft de leerling nodig, wat kan hij aan? In het redactioneel commentaar van *de Volkskrant* werd onlangs (april 2000) gesproken van het omgekeerde verschijnsel voor het vmbo: het theezakjesbeleid. Dat wil zeggen dat er van bovenaf geredeneerd wordt en dat de doelstellingen voor lagere niveaus een aftreksel zijn van die voor de hogere niveaus. Bij bestudering van de eindtermen vmbo voor de talen blijkt er inderdaad sprake te zijn van een theezakjesbeleid. Ook voor deze leerlingen, naar analogie met het Tweede-Fasemodel, een leedsossier en een sectorwerkstuk.

Een eigen systematiek, meer toegespitst op de vmbo-leerling zou meer op zijn plaats zijn geweest. Dan zouden de eindtermen meer praktisch van aard zijn, gericht op de doekant van taal.

In het Blauwe Boek worden ook uitspraken gedaan over de aanpak, de didactiek, die voor het vmbo van belang zijn: geen lange-termijndoelen voor deze leerlingen, maar afzienbare, zinvolle eenheden. Differentiatie zou moeten plaatsvinden naar interesse, aanleg en verschillen in leerstijl. Dat komt tot uiting in de keuze van de leerstof, de thema's, meer of minder begeleiding van de docent en in de werkvormen. Bij dit laatste valt te denken aan groepswork waarin de leden van de groep elk een eigen bijdrage leveren. Ook de instructiewijze dient aangepast te zijn aan de verschillen-

de leerstijlen van de leerling. De grammatica was geen leerdoel op zich; leerlingen moesten beschikken over een set taalgebruiksregels voorzover nodig om te communiceren. Met het oog op de haalbaarheid van talenonderwijs voor alle leerlingen kan een interessant detail worden genoemd: de nota wordt afgesloten met brieven van docenten uit het mavo en lbo: praktijkervaringen die laten zien hoe zinvol vreemde-talenonderwijs voor deze leerlingen kan zijn en ook daadwerkelijk is.

In de nota zijn enkele uitwerkingen van thema's opgenomen en er is ter illustratie een lespakket ontwikkeld rond het thema sport, *jeu de pétanque*. Kenmerkend voor de doe-aanpak is dat de leerlingen dit spel ook daadwerkelijk spelen: niet als 'toetje' achteraf, maar als essentieel onderdeel van het lespakket. Ook in de andere voorbeelden in de nota wordt niet alleen gelezen of geluisterd, maar ook verzameld, geknipt, geplakt en geacteerd. Communiceren is geen louter cognitief proces, het heeft ook een sociaal-affectieve component en een fysieke.

Wat kan, samenvattend, de les uit het verleden zijn? Die les is drievoudig.

- Niet 'overvragen'; hier en daar kan wel in het programma geschrapt worden. Nu komen bijna alle Tweede-Fasedoelen in afgezwakte vorm terug. Mag het ietsje minder zijn?
- Bij het formuleren van taaldoelstellingen dient men de beginsituatie als vertrekpunt te nemen om vervolgens te bepalen tot waar men de leerlingen wil en kan brengen.
- Taalonderwijs is gericht op communiceren, op dingen *doen* met taal. Die praktische kant moet in de dagelijkse klassenpraktijk terug te vinden zijn.

3 De winst in 20 jaar

Hoewel 20 jaar geleden een aantal behartenswaardige zaken op papier zijn gezet die vandaag de dag nog relevant zijn, heeft de tijd

niet stilgestaan: de kennis over taalonderwijs is toegenomen, er is meer ervaring opgedaan met communicatieve curricula, en maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen hebben hun stempel gedrukt op het onderwijs. Die ontwikkelingen zijn het opmerkelijkst op de volgende gebieden:

- het proces van taalverwerving,
- de taalzwakke leerling,
- strategisch taalonderwijs,
- ict.

Het proces van taalverwerving

Hoe leren mensen, welke processen spelen zich daarbij af en hoe leren mensen een nieuwe taal? Vandaag de dag is het inzicht hierin fors toegenomen, mede dankzij het vele onderzoek dat vooral in het buitenland is verricht. Het gaat dan in het algemeen om onderzoek naar het verwerken van informatie binnen de cognitieve leerpsychologie en in het bijzonder om onderzoek naar het proces van taalverwerving. Een overzicht van onderzoek op dit laatste gebied wordt gegeven door Ellis (1990). Vergeleken met nu was ons inzicht in de jaren '70 nog vrij beperkt. Krashen (1981) introduceerde indertijd het onderscheid tussen *learning* en *acquisition*, wat de communicatieve curriculumontwikkelaars vertaalden als: vreemde taal leren gaat net als je moedertaal, vooral veel doen, dan komt het vanzelf. Hiervan getuigt nog de uitdrukking 'kilometers maken'.

Met de komst van het T-Level werd het gebruikelijk te gaan denken in termen als noties en functies: taalbeschrijving veranderde van vormgericht naar betekenisgericht. Omstreeks dezelfde tijd ontwikkelde Neuner (1981) zijn oefeningstypologie, waarin de vraag 'hoe leer je?' werd vertaald naar een opbouw in opdrachten. Neuner onderscheidde A-oefeningen: begrip, B-oefeningen: reproductie, C-oefeningen: variatie, en D-oefeningen: vrij taalgebruik. Westhoff (1996) toonde aan dat deze fasering niet meer toereikend is en geen recht doet aan recent verworven leerpsychologische inzichten.

Westhoff (in Corda & Westhoff 2000) combineert nieuwe leerpsychologische inzichten met de uitkomsten van onderzoek naar tweede-taalverwerving en komt zo op het centrale thema: *handelingsgericht taalonderwijs*. Leren is een actief proces: door te handelen, te *doen*, leer je een nieuwe taal. Dat gaat in feite terug naar het werk van Sovjetpsychologen als Vygotsky en Gal'perin. Westhoff onderscheidt zes componenten in het taalverwervingsproces: input, verwerking op vorm, verwerking op inhoud, de rol van output, strategisch handelen en inprenten.

Waar zit nu de winst? Vandaag de dag weten we beter aan welke eisen opdrachten en taken moeten voldoen willen ze effectief zijn, zodat leerlingen er ook werkelijk iets van leren. We kunnen daardoor het onderwijs zo inrichten dat het een maximum aan rendement oplevert. Dat is van groot belang voor materiaalmakers, curriculumontwikkelaars en leerangauteurs.

De taalzwakke leerling

Er is veel onderzoek gedaan naar de taalzwakke leerling, maar de laatste jaren komen de resultaten van dat onderzoek ook meer naar buiten, getuige de artikelen die regelmatig in *Levende Talen Tijdschrift* verschijnen over bijvoorbeeld dyslexie en taalbeleid. De problematiek rond de taalzwakke leerling is niet meer voorbehouden aan de remedial-teaching-specialisten. Een paar jaar geleden was de term taalbeleid in de specifieke betekenis bijvoorbeeld nog onbekend, nu is er een themanummer van *Levende Talen Tijdschrift* (oktober 2000) aan gewijd. We hebben op dit gebied niet alleen kennis en inzicht verworven, maar ook remedies en oplossingen voorgesteld.

We maken nu bijvoorbeeld een onderscheid tussen *taalzwakke* en *leerzwakke* leerlingen en weten dat zij een andere aanpak en ondersteuning vereisen. Zorg voor de taalzwakke leerling richt zich op het technisch lezen, op woordverwerving en op inzicht in

grammaticale structuren. Bij de leerzwakke leerling richt de aandacht zich op zelfsturing, taakaanpak en metacognitieve vaardigheden.

Verder zijn we tot de ontdekking gekomen dat we op de basisschool leren spellen, daarna niet meer. Als we Engels leren, kunnen we blijkbaar ook Engelse woorden spellen. Van Berkel (1999) heeft in haar onderzoek aangetoond dat dat niet het geval is. Zij heeft echter ook een methode ontwikkeld om daar gericht en stapsgewijs aandacht aan te besteden: het klankspellingschrift.

Dat geldt ook voor het leren van woorden: hoe dat moet, hoeven leerlingen niet zelf uit te vinden. Er zijn specialisten die daar hele praktische oplossingen voor hebben aangeboden. Zo ontwikkelden Mondria & Mondria-de Vries (1991) hun handcomputer en Van Berkel (1990) de flapmethode. Beide methoden zijn zeer handelingsgericht en 'doe-achtig'. Leerlingen hebben écht hun handen nodig: om te vouwen, een kolom te bedekken of een kaartje te verplaatsen. Zó leert de taalzwakke leerling, ja, iedere leerling.

Daarnaast worden er goede resultaten geboekt met een aanpak als rolwisselend leren, *reciprocal teaching* (IJzendoorn 1998). Hierbij nemen leerlingen de rol van de docent over in een gestructureerde leersituatie en treden op als discussieleider bij het gezamenlijk lezen van teksten. Sleutelwoorden bij deze aanpak zijn: uitleg, instructie, voordoen, geleide sturing, lof en steun van de docent.

De voorgestelde methoden en oplossingen hebben enkele gemeenschappelijke kenmerken, die zich laten vertalen naar eisen die aan leermateriaal en begeleiding van aanpakgedrag gesteld kunnen worden:

- een duidelijke heldere structuur en werkwijze,
- regelmatige terugkeer van elementen,
- extra materiaal ter ondersteuning,
- sturing,
- gerichte, specifieke taken,
- een veilige werksfeer,
- tussenstapjes

- modelling,
- feedback op het leerproces.

Het is hoog tijd de verworvenheden op dit gebied aan de grote klok te hangen. Veel leerlingen zullen daar baat bij hebben.

Strategisch taalonderwijs

Leer- en leesstrategieën, compenserende strategieën, dat waren zo'n 25 jaar terug nog onbekende begrippen. Indertijd was er sprake van studievaardigheden en van taalbewustzijn, de voorgangers van strategisch taalonderwijs. Hoe snel het strategisch taalonderwijs is ingeburgerd, is te zien in de actuele examenprogramma's. Daar worden de strategieën expliciet vermeld.

Wat de leesstrategieën betreft hebben we hier in Nederland veel kennis en inzicht verworven door het werk van Westhoff (1981), Mulder (1996) en Bimmel (1999). Een trio dat zich ook inzet voor het vormgeven van zelfstandig leren: hoe pak je een tekst aan en hoe wordt een vreemdtalige tekst toegankelijk?

Dat we daar heden ten dage wel een antwoord op hebben, laten de opdrachten in de nieuwe leergangen zien, die zijn verschenen bij de invoering van de basisvorming in 1993 en van de vernieuwde Tweede Fase in 1999.

Compenserende en communicatieve strategieën zijn van groot belang voor de taalproductie. Mede dank zij het werk van Willems (1986) hebben de communicatieve strategieën zich een plaats verworven in het taalonderwijs.

ICT

Pas aan het eind van de vorige eeuw gingen we inzien hoe belangrijk het gebruik van computers in netwerken voor het proces van taalverwerving kan zijn. Het gebruik van het web is zinvol om vaardigheden te oefenen. Speciaal voor de taalzwakke leerling is het gebruik van een tekstverwerker en spellingchecker heel handig. E-mail is een laagdrempelig medium, het maakt schrijven wat minder deftig. Leerlingen die nooit een brief schrij-

ven, verzenden immers wel berichten via hun mobieltjes. Daar zou het onderwijs bij aan moeten sluiten. Naar het effect van de inzet van ict bij het talenonderwijs is nog nauwelijks onderzoek gedaan. Wel heeft het platform mvt-ict in kaart gebracht welke rol de computer in het talenonderwijs kan spelen (Corda & Westhoff 2000).

Het platform mvt-ict spreekt onder andere over de computer als *input provider* voor het trainen van vaardigheden. Maar werken met de computer betekent ook bezig zijn dingen op te zoeken en vergeten dat het om een taal gaat. Dat doen onderbouwleerlingen als ze op de Eurodisneysite opzoeken wat de nieuwste attracties zijn. Het gebruik van het Internet haalt taalonderwijs uit de sfeer van de taal als schoolvak. Dat sluit naadloos aan bij de uitgangspunten van communicatief talenonderwijs: authentiek materiaal, levensechte teksten en situaties.

De bijdrage van ict aan het talenonderwijs kan gekarakteriseerd worden als

- motiverend,
- zeer handelingsgericht,
- authentiek, levensecht,
- de sociaal-culturele competentie bevorderend.

4 Pijnpunten

Als we de examenprogramma's bekijken, kunnen we vaststellen dat we nu een heel stuk verder zijn dan in de tijd van het Blauwe Boek, maar misschien zijn we op sommige terreinen wel iets té ver gegaan. Het communicatief talenonderwijs wordt enigszins decadent, lijkt het wel.

Was de eerste versie kerndoelen bavo bijvoorbeeld nog vrij nuchter, daar maakte de TVS-saus (Toepassing, Vaardigheden, Samenhang) van het voormalige PMBO een eind aan, in ieder geval aan het zakelijke en inhoudelijke karakter van de eerste eindtermen, die

nog rechtstreeks afstamden van het WRR-rapport (1986) over de basisvorming.

Vervolgens richtte de aandacht zich op de Tweede Fase waar op vele fronten veranderd werd. De basisvorming bleek uiteindelijk vooral een inhoudelijke verandering te zijn; de vernieuwde Tweede Fase beoogt ook een pedagogisch-didactische en organisatorische verandering te zijn. Al heel snel kreeg de vernieuwing van de bovenbouw zijn weerslag op de onderbouw. Met het oog op het Studiehuis werden ook de kerndoelen basisvorming herzien. Het theezakjesmodel deed zijn intrede. De basisvorming werd opgetuigd met algemene vaardigheden, een leesdossier (vooral veel lezen), reflectie en zelfstandig werken.

Ook de nieuwe examenprogramma's voor het vmbo (OC&W 2000) ontkwamen niet aan de greep van het Studiehuis: een leesdossier, een sectorwerkstuk en dat alles voor leerlingen die liever doen, praten (bellen!) dan lezen. De nadruk op het lezen in de bovenbouw kon nog gerechtvaardigd worden door de vervolgstudies. Daar zou immers veel lezen en gestudeerd moeten worden, op de universiteit en in het hbo. Echter, ook de vmbo-leerlingen moesten zich al die strategieën meester maken, leren leren, reflecteren, etc. Tot overmaat van ramp moeten zij ook nog reflecteren op de toekomst. Mag het ietsje minder zijn?

Zijn er geen alternatieven voor het leesdossier en het sectorwerkstuk? Het hoofddoel is het opzoeken en verwerken van informatie. Dat moeten leerlingen kunnen. Er zijn echter nog wel andere manieren om na te gaan of leerlingen dat kunnen! Geef de leerlingen goede opdrachten en laat ze maar een lijstje adressen van websites inleveren waar ze hun antwoorden gevonden hebben, dat is zinvol voor later. Het vermoeden bestaat dat de vele leerlingen die we op het oog hebben het lezen tot een minimum beperken, tenzij ze daarvoor een niet-talig doel hebben. Ze gaan heus wel dingen opzoeken op het Internet. Zelfs

daarvan is het de vraag of je dat op school moet leren. Het gebruik van gsm-etjes en het verzenden van boodschappen is bepaald niet voorbehouden aan de hoger opgeleiden en stond ook niet genoemd in een examenprogramma. Hollandse nuchterheid is hier geboden, waar is ons didactische poldermodel?

Bovenstaande kritische opmerkingen impliceren niet dat het talenonderwijs niet haalbaar is op het vmbo. Net als 20 jaar geleden geldt nog steeds dat het kan: talenonderwijs voor iedereen. Het is heden ten dage zelfs des te noodzakelijker, gezien de internationalisering en de globalisering. Communiceren is een belangrijke, onmisbare vaardigheid voor iedereen. Laten we daarom juist voor de groepen leerlingen waarbij het niet vanzelf gaat, onze nieuwe kennis en inzichten inzetten om voor hen het talenonderwijs zinvol, praktisch en attractief te maken.

5 Nieuw perspectief

Educational linguistics is een nieuwe discipline die zich bezighoudt met het leren van talen. Kenmerkend voor deze tak van wetenschap is dat hierin elementen uit vele disciplines samenkomen, niet alleen de taalwetenschap, maar ook culturele antropologie, discourse analysis, filosofie en sociologie. Van Lier, een *educational linguist*, beschouwt taalonderwijs vanuit ecologisch-semiotisch perspectief. Hij stelt de klas voor als een ecosysteem, een betekenisvolle context, waarbinnen taal noodzakelijkerwijs 'opbloeit'. In een vervolg op de communicatieve competentie waarbij *face to face* interactie vaak primair wordt gesteld, wordt hier nog een derde gesprekspartner of factor geïntroduceerd: de wereld, it.

Niet beginnen met *face to face* communicatie, maar samen *side by side* iets ondernemen, doen, gericht op it. Van Lier spreekt van triadische interactie. Deze fase zou voorafgaan aan de *face to face* communicatie. Het is een

deiktische fase, gericht op de omgeving - aandacht trekken, wijzen, herkennen, opmerken – en te vergelijken met een kind dat zijn moedertaal leert. Waar zou het zijn zonder een vingertje? Zo, al wijzend, gaat men de band aan met de sociale en fysieke context.

Het is misschien nog wat prematuur, maar biedt deze opvatting geen nieuwe kansen voor het aanvangsonderwijs in een andere taal? Samen, *side by side*, de wereld verkennen, wijzen, benoemen, doen. Denk aan een koppel leerlingen achter de computer, op zoek naar de nieuwste attractie in Eurodisney. Taal is niet alleen cognitief, ook sociaal, emotioneel en heeft te maken met gevoel en logica.

6 Aanbevelingen

Tot slot van deze bijdrage volgen hier enkele aanbevelingen voor het talenonderwijs aan leerlingen in het vmbo.

- Ontwerp nieuwe kerndoelen, een nieuw curriculum voor de leerlingen die in twee jaar de basisvorming afronden.
- Ooit waren de eindtermen basisvorming bedoeld voor drie jaar onderwijs. Vlugge leerlingen mochten de basisvorming in twee jaar afronden, zwakkere leerlingen mochten er een jaar langer, dus vier jaar, over doen. De huidige eindtermen zijn niet geschreven met het oog op een tweejarige basisvorming. Leg andere accenten en denk vanaf het begin.
- Pas het examenprogramma vmbo aan.
- Zorg ervoor dat het meer passend wordt voor de beoogde groep leerlingen dan aansluitend bij didactische en pedagogische trends.
- Maak gebruik van de kennis, ervaring en inzichten over taalzwakke leerlingen.
- Haal die uit de hoek van remedial teaching en veralgemeeniseer die kennis. Zorg dat elke docent daarmee is toegerust. Organiseer nascholing speciaal voor talen-

docenten die in het vmbo lesgeven.

- Stimuleer effectieve inzet van ict.
- Stel een prijs in voor de beste leergang.
- We weten waaraan leerstof en opdrachten moeten voldoen willen zij effectief zijn. Geef leergangen die daar in de ogen van experts en mensen uit de praktijk aan voldoen en bruikbaar zijn in het vmbo een keurmerk, zo niet een prijs.
- Ga op zoek naar andere benaderingen, meer passend bij de groep leerlingen.
- Bijvoorbeeld van Liers *ecologisch-semiotische* per-spective.
- Beschouw het talenonderwijs als een praktisch vak, een doe-vak.

* De tekst van dit artikel is in licht gewijzigde vorm met toestemming van de redactie (F. Staatsen & G. Westhoff) overgenomen uit de NaB-MVT publicatie *In Duitsland spreek ik gewoon Duits. Talenonderwijs aan taalzwakke leerlingen*, in 2000 verschenen en uitgegeven door het SLO, Enschede.

LITERATUUR

- Berkel, A. van (1990). *Orthodidactische Gids voor het vreemde talenonderwijs*. Baarn: Coutinho.
- Berkel, A. van (1999). *Niet van horen zeggen. Leren spellen in het Engels als vreemde taal*. Baarn: Coutinho.
- Bimmel, P. (1999) *Training en transfer van leesstrategieën*. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Corde, A. & Westhoff, G. (red) (2000). *Auto's met ovale wielen. Een referentiekader voor het schatten van de meerwaarde van ict voor het Mvto*. Zoetermeer: OC&W,
- Daniëls, J.A.M., Dobbenberg, Hondt, J.H.W. de, Jacobs-Hessing, E.G., Maas-de Brouwer, A.T. & Wijgh, I.F. (1980). *Het OPVO en de moderne vreemde talen*. Utrecht.
- Ek, J.A., van (1975). *System development in adult language learning, the Threshold Level*. Strasbourg: Council of cultural co-operation of the council of Europe.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

Hondt, J.H.W. de, Jacobs-Hessing, E.G., Maas-de Brouwer, T.A., Wijgh, I.F. & Daniëls, J.A.M. (1981). *De moderne vreemde talen in de oriëntatieperiode*. Utrecht.

IJzendoorn, T. van (1998). *Begrijpend lezen door rolwisselend leren*. Lisse: Swets en Zeitlinger.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Lier, L. van (1997). *Interaction in the language curriculum*. Addison Wesley Longman inc.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1979). *Het Ontwikkelingsplan Voortgezet Onderwijs*. Den Haag.

Mondria, J.A. & Mondria-de Vries, S. (1991). *Woorden leren met de 'handcomputer'*. *Levende Talen*, 465, 458-461.

Mulder, H. (1996). *Training in leesstrategieën: vorm en rendement*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Neuner, G., Kruger, M. & Grever, U. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin.

OC&W (2000). *Examenprogramma's vmbo, talen*. Den Haag: Cfi.

Westhoff, G. (red.) (1996). *Op zoek naar een bevrraagbaak*. Utrecht: Ivlos.

Westhoff, G.J. (1981). *Voorspellend lezen. Een didaktische benadering van de leesvaardigheidstraining in het MVT-onderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Willems, G. (1986). *Communicatiestrategieën en hun rol in het vreemde talenonderwijs 1, 2*. *Levende Talen*, 409/410.

WRR (1986). *Basisvorming in het onderwijs. Rapport aan de regering, nr. 27*. Den Haag: Staatsuitgeverij.