

MOEILIJK LERENDEN IN DE INTERNATIONALE SCHAKEL KLAS

Marleen Miedema & Theun Meestringa

Inleiding

Voor 1999 heeft de VON bij de SLO een aanvraag ingediend voor leerplan en leermiddelen voor moeilijkerlerende leerlingen in de Internationale Schakel Klas (ISK: een in Nederland gebruikelijke naam voor de eerste opvang van migrantenkinderen die op oudere leeftijd Nederlands moeten leren; zie voor de aanvraag VON-info, 1998). Overeengekomen is eerst een analyse in twee stappen uit te voeren:

- een beperkte studie van Engelstalige en Nederlandse literatuur over moeilijk lerende taalverwervers in het voortgezet onderwijs;
- twee casestudies op nader te selecteren scholen/ISK's.

De centrale vraag daarbij is: *welke zijn de belemmerende en faciliterende factoren die van invloed kunnen zijn op het voorkomen van leerproblemen bij neveninstromers? Welke factoren komen in relevante literatuur naar voren en welke zijn daarvan waar te nemen op Internationale Schakelklassen in Nederland?* In Meestringa & Miedema (2000) doen we daarvan verslag. Hier volgt een korte samenvatting daarvan.

1 De Nederlandse benadering

De vraag van de VON ging vergezeld van een profiel. Volgens de aanvraag zijn de kenmerken van moeilijkerlerende leerlingen globaal onder te verdelen in:

A. Cognitieve beperkingen:

De leerlingen zitten op een gegeven moment aan hun 'plafond'. Dat wil niet zeggen dat ze de Nederlandse taal nooit goed zullen beheersen, maar dat de reguliere (schoolse) manier om leerlingen Nederlands te leren op een gegeven moment geen vruchten meer afwerpt. De leerlingen hebben vaak onvoldoende ontwikkelde zelfsturing met als gevolg dat hun strategisch handelen ook onvoldoende ontwikkeld is. De leerlingen nemen weinig initiatief, zijn weinig weetgierig en weinig creatief, stellen weinig vragen en beantwoorden vragen vaak met: "Ik weet het niet." De leerlingen hebben moeite met structureren, waardoor ze vaak ook moeite hebben informatie te onthouden. Moeite met structureren blijkt ook uit hun problemen met het begrijpen van samengestelde zinnen, het begrijpen van langere teksten, het vertellen van een verhaal, het uitvoeren van meervoudige opdrachten. De leerlingen hebben moeite met abstraheren en generaliseren. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat ze moeite hebben met figuurlijk taalgebruik, het onderscheiden van hoofd- en bijzaken en het toepassen van regels. Het oefenen en automatiseren

ren van vaardigheden vraagt bij hun veel onderwijstijd. De leerlingen kunnen zich slechts korte tijd concentreren; hun aandacht is selectief. Van instructies pikken ze vaak slechts een deel van de informatie op. De leerlingen zijn traag; docenten noemen hen vaak lui.

B. Achterstand in kennis en vaardigheden

De leerlingen hebben weinig of geen onderwijs gevolgd in het land van herkomst. Daardoor zijn hun schoolse vaardigheden onvoldoende ontwikkeld. Dat blijkt uit hun problemen om strategieën te leren en toe te passen, bijvoorbeeld om woordbetekenissen uit de context af te leiden, lees- en luisterteksten te begrijpen, taal-denkrelaties te doorzien, zelfstandig te werken en oplossingen te bedenken.

C. Sociaal-emotionele problemen en tekorten in sociale vaardigheden

De leerlingen komen vaak uit onstabiele gezinssituaties. Er is weinig aandacht voor de leerling en ook weinig ondersteuning voor alles wat met school te maken heeft. De leerlingen hebben vaak een negatief zelfbeeld en reageren met lichamelijk geweld als een medeleerling iets zegt over zijn / haar 'capaciteiten' (Uit: VON-info, Moer 1998/4, p. 191-192).

Voor het literatuuronderzoek hebben we een search gedaan in elektronische Nederlandse en internationale bestanden. In de Nederlandstalige literatuur kwamen we zulke beschrijvingen meerdere keren tegen. De moeilijkheid hiervan is dat het verzamelijsten zijn van problemen van leerlingen die problemen hebben. Alle (zwakke, vso) leerlingen (met leerproblemen) tezamen vertonen zulke kenmerken, maar er is waarschijnlijk niet één leerling te vinden die alle kenmerken vertoont. Deze problematiserende benadering kenmerkt de Nederlandse literatuur en komt ook sterk tot uiting in het volgende overzicht van belemmerende factoren voor de eerste opvang uit Nederlandse studies (gebaseerd op Berenst, e.a. 1994, aangevuld met enkele gegevens uit andere studies).

Een opsomming van factoren op organisatieniveau:

- de organisatie- en communicatiestructuur van de ISK: deze is vaak erg bureaucratisch in plaats van organisch;
 - verticale begeleiding van (ervaren met minder ervaren) docenten ontbreekt;
 - de inactieve opstelling van de lokale overheden, waar nauwelijks sprake is van geïntegreerd beleid rond eerste opvang en de vervolgopleiding van deze allochtone leerlingen;
 - de huisvesting van de ISK is vaak niet optimaal (er is sprake van miserabele omstandigheden) en nogal eens aan verandering onderhevig;
 - de financiering van de ISK (cumi- en lokaal onderwijsbeleidsgelden) geeft onzekerheid en de variatie in leerlingaantallen maakt het lastig langetermijnplanningen te maken;
 - de rechtspositie van docenten is gekoppeld aan de reguliere school, waardoor er te vaak ongewenste wisseling in het team van de ISK optreedt;
- ... (enzovoort).

Ook pedagogisch-didactisch zijn er veel factoren te noemen:

- het ontbreken van een pedagogische visie: de grote heterogeniteit van de schoolbevolking geeft geen aanleiding tot bezinning, principiële uitgangspunten zijn niet vertaald naar een concrete handelings- en gedragscode;
 - het ontbreken van rust en regelmaat door roosterwijzingen, tentamenweken en dergelijke;
 - het niet uitbuiten van de sterke motivatie van de leerlingen, soms zelfs integendeel de uitgesproken lage verwachtingen van docenten die als 'self fullfilling prophecy' het zelfvertrouwen en het plezier op school van de leerlingen te niet doen;
 - de gespreksvoering in de klas is niet stimulerend voor de leerlingen, noch voor hun taalontwikkeling: het aanspreekniveau is niet afgestemd, de leerlingen worden niet gestimuleerd tot taalproductie, de gespreksthema's zijn vaak monocultureel (Nederlands) van aard, leerlingen krijgen weinig gelegenheid zelf onderwerpen aan te dragen;
- ... (enzovoort).

Zie voor de volledige opsomming Meestringa & Miedema (2000, p. 14, 15).

2 Engelstalige studies

Het contrast met de Engelstalige studies die we vonden is opvallend. Daarin kwamen we dergelijke pogingen tot het nauwkeurig in kaart brengen van de (mogelijke) problemen niet tegen. Alle (34) studies waren gericht op het zoeken naar didactische en andere oplossingen die ten goede kunnen komen aan leerlingen 'at risk'. Onderzoeken van Sparks e.a. (o.a. 1998) wijzen er bijvoorbeeld op dat erkende leerproblemen, zoals een grote discrepantie tussen IQ en schoolvorderingen, of dyslexie, niet veel invloed hebben op hoeveel (vreemde) taal de leerlingen leren. De verwachtingen van de leerling van zichzelf en van de docent van de leerlingen hebben dat wel. Tharp (1997) vat resultaten van vele studies samen in vijf algemene didactische principes voor het onderwijs aan risicosleerlingen:

- Laat leren ontstaan door gezamenlijke productieve activiteiten van leraren en leerlingen.
- Ontwikkel mondelinge en schriftelijke vaardigheid in de schooltaal gedurende alle onderwijsactiviteiten.
- Geef het onderwijs en de leerstof context in de ervaringen en vaardigheden van thuis en de gemeenschap.
- Daag de leerlingen uit tot cognitieve complexiteit.
- Betrek leerlingen erbij in de dialoog, in het bijzonder in het 'instructiegesprek'.

In de bijlage van het rapport hebben we zijn toelichting op deze principes opgenomen (Meestringa & Miedema, p. 89-92). Een vertaling van deze principes in een zelfbeoordelingslijst voor docenten en een observatielijst uitdagende en inhoudsgerichte lessen vonden we bij Jaramillo (1998, zie ook Miedema 2000). Hieronder volgt een verkorte impressie daarvan. Van geobserveerde lessen kan men aangeven van welke van de zes categorieën

men duidelijke 'bewijzen' ziet in de les (zie Meestringa & Miedema 2000, p. 95-96 voor de volledige observatielijst).

3 Criteria uitdagend en inhoudgericht taalonderwijs (Jaramillo 1998)

a. Voordoelen, 'modelling':

docent doet voor (bijvoorbeeld goede vragen stellen)
gebruikt wachttijd (5-7 seconden)
verdeelt de vragen evenredig
stelt denkvragen van hogere orde
gebruikt begripchecks, positieve feedback of andere middelen t.b.v. actieve participatie
parafraseert, verbetert, herhaalt wat de leerlingen zeggen

b. Bruggen bouwen:

dagboek schrijven
brainstormen, clusteren
oefening: geef alleen nieuwe ideeën
waarden ordenen
denken-delen-uitwisselen
KWL-schema's (Wat weet je, wat wil je weten, wat heb je geleerd?)
theekransje (gezellig kringgesprek)
stemmen met je voeten

c. Schematiseren:

mindmapping /grafisch voorkennis organiseren
begripsnetwerken
Venn diagrammen (van verschillen en overeenkomsten)
matrix van verschillen en overeenkomsten
verhaalschema's, karakter'logs'
fishbone- of boomdiagrammen
grafische schema's van een tekst
oorzaak-gevolg schema
probleem-oplossingsschema
puzzels

d. Metacognitieve ontwikkeling en leer- en leesprocessen:

rolwisselend onderwijs (samenvatten, voorspellen, vragen stellen, verhelderen)
reflectie op leren
kernvragen naar hoofdgedachte, doel van de schrijver, e.d.
lesverslag
hardop-denken
leesverslagen
analyse van betekenissen van centrale begrippen
reis- / excursieverslagen

e. Weergave van teksten:

biografische gedichten, 'Ik ben ...'-gedichten
briefkaarten
essays
samen gemaakte posters

f. Authentieke beoordeling:

werkportfolio's
showportfolio's
zelfbeoordeling / leerlogboeken
prestatiebeoordeling van taken met criterialijsten
samenwerkingsopdrachten met criterialijsten

4 De casestudies

Onze eerste voorzichtige conclusie was dat de (toenemende?) leerproblemen die de VON constateerde wel eens niet alleen aan de vermogens van de leerlingen te wijten zouden kunnen zijn. De vraag was wat je van de belemmerende en faciliterende factoren op de ISK-scholen in Nederland zou zien. Daartoe zijn casestudies uitgevoerd op twee scholen, die zelf aangeven respectievelijk relatief veel en weinig leerlingen met leerproblemen te hebben. Ook hebben we twee relatief grote scholen gekozen, om opeenhoping van belemmerende organisatorische factoren uit de weg te gaan. De onderzoekswijze van de casestudies bestond uit gesprekken met leidinggevenden en docenten, bestudering van documenten, en lesobservaties. We willen de resultaten van de casestudies hier illustreren met twee typerende lesobservaties: de eerste van de ene school, de tweede van de tweede school:

4.1 Lesbeschrijving 1, School 1

"Vak: Nederlands

Niveau: diagnostische fase (betere leerlingen)

Datum: dinsdag 9 november 8.30-9.20

- Verloop van de les

Als ik in het lokaal kom, zitten er vijf leerlingen. De tafels staan in een U-opstelling. De leerlingen zitten niet naast elkaar. Om 8.40 komt de docent binnen. Hij checkt de absents en geeft aan dat er van de negen leerlingen vandaag maar vier zijn. Eén van de aanwezige leerlingen is te gast. De eigen docent is ziek. De docent beklagt zich tegen mij. Van zijn eerste groep van dit jaar is geen enkele leerling meer over. Van de tweede ook niet. Hij vindt het vervelend dat de leerlingen van andere docenten ook nog eens opgevangen moeten worden.

De leerlingen zitten stil te wachten tot de docent begint. Dan houdt hij moduleboek 3 omhoog. Dit is een module waarin begrijpend lezen en de uitspraak geoefend worden. Als iedereen de goede bladzijde voor zich heeft, moet één leerling de tekst voorlezen. De tekst

bestaat uit zeven korte zinnen en gaat over school. De docent verbetert zo nu en dan de uitspraak en vraagt naar de betekenis van woorden. Als een leerling de betekenis van 'leerkrachten' niet weet: "Weten jullie dat niet? Dat hebben we pas geleden nog op bord gehad. Schrijf maar op!" Terwijl de docent het volgende rijtje op het bord schrijft, vullen de leerlingen aan. Ze weten het nu wel weer.

Leerkracht; meester; juf
Docent; onderwijzer
Professor; lector
Leraar; lerares

Onder de tekst staan zeven woorden. De leerlingen moeten deze woorden voorlezen en er de betekenis van omschrijven. Naast de woorden staat een rijtje tegenstellingen.

Een leerling moet deze koppelen m.b.v. de constructie 'niet...maar'. De uitspraak van de leerlingen wordt steeds verbeterd. De leerlingen verbeteren ook elkaars uitspraak.

Klassikaal worden een aantal vragen bij de tekst gemaakt. De vragen staan in het moduleboek. Als de vragen beantwoord zijn, moeten de leerlingen dezelfde opdrachten zelfstandig gaan maken. Terwijl ze bezig zijn loopt de docent achter hun tafels langs en bekijkt hij hun werk. Het werk van de 'gastleerling' wordt niet bekeken.

Na een dikke vijf minuten moeten de leerlingen stoppen. Ze moeten het thuis maar afmaken als ze nog niet klaar zijn.

De docent pakt een ander moduleboek. Hierin gaat het om uitspraak. Hij legt aan de hand van een naam van één van de leerlingen (Chemal) uit wat open lettergrepen zijn. Daarna moeten de leerlingen de woorden in het moduleboek uitspreken (apen, rapen etc.). Soms gaat de docent in op de betekenis van een woord.

Ze behandelen de -a- en de -e-. De rijtjes woorden zijn al eerder behandeld. Als ze aan de -o- beginnen gaat de bel.

- Karakterisering van de les

De les is op vijf minuten zelfwerkzaamheid na, klassikaal. De leerlingen doen goed mee. De docent legt niet uit wat ze gaan doen, maar houdt slechts een moduleboek omhoog. Omdat de opbouw van elke les in het moduleboek gelijk is, weten de leerlingen wat de bedoeling is. De docent is zelf veel aan het woord. Hij legt uit wat open lettergrepen zijn, maar ook hoe het komt dat bananen krom zijn. In zijn uitleg doen de leerlingen niet echt mee, maar ze luisteren wel. (ibid.: p. 41-42).

4.2 Lesbeschrijving 2, School twee

“Groep 16+

Lesmateriaal: Ijsbreker 1 en 2, eigen materiaal voor beginners, en Zestien plus

Leerlingen: 11, waarvan één meisje

Donderdag 14.20 - 15.40 (officieel tot 16.00 uur)

- *Verloop van de les*

‘Heb jij de toets gemaakt?’ vraagt de lerares aan een van de leerlingen, nadat ik vlak na het begin van de les het lokaal binnenkom en gedag gezegd heb. De leerlingen zitten aan drie tafelgroepen en hebben hun boeken en werkboeken al voor zich. De docent zit aan een tafelgroep voor het bord. De aangesproken leerling moet de toets nog maken en krijgt die uitgereikt. Hij gaat aan de groepstafel daarmee aan het werk zonder daarbij verder gestoord te worden door zijn medetafelgenoten.

De meeste leerlingen zijn al aan het werk. Met een paar leerlingen moet nog wat geregeld worden, maar al snel gaat de lerares het persoonlijke werk nakijken.

“Eens kijken wie er van mij zijn,” zegt de lerares en daarna roept ze die leerlingen om de beurt bij zich om het werk na te kijken en de duo-opdrachten te doen. In de 16+ heeft iedere leerling een eigen programma. Dat heeft tot gevolg dat ze de zes / acht lessen Nederlands die ze elke week hebben, niet allemaal bij hun ‘eigen’ docent / mentor kunnen volgen. Die eigen docent moet het werk van zijn leerlingen nakijken om zicht te houden op de resultaten en voortgang. Tijdens deze gesprekken die voor iedereen te volgen zijn, werken de andere leerlingen rustig door. Ze laten zich hier vrijwel niet door afleiden.

Als ze door haar eigen leerlingen is, kunnen de andere leerlingen komen. Het meisje meldt zich, en met haar doet de lerares de duo-opdrachten uit de Ijsbreker. Die duo-opdrachten houden in dat de lerares voorleest wat er staat en op basis daarvan kan de leerling de oefening maken. Voorbeelden: de leerling moet aangeven of ze een korte of lange klank hoort: ‘o’ of ‘oo’, en ‘hoor je een ‘h’ aan het begin van het woord?’, en ‘hoeveel woorden hoor je (in deze zin)?’

Tijdens deze tweegesprekken, waar de lerares de hele les haar tijd aan besteedt, en die ze hartelijk met de leerlingen voert, vraagt ze zo nu en dan door op de vragen uit het boek. Op bepaald moment is er bijvoorbeeld sprake van kleuren van kleding. Welke kleur vind jij mooi? vraagt ze de leerling die bij haar zit. ‘Zwart’, antwoord hij. ‘En voor een trui?’ vervolgt ze het gesprek. De leerling moet even nadenken. ‘Rood, wit.’ ‘Precies de kleuren die je nu draagt,’ antwoordt de lerares. Even later, als het gaat over hoe bruid gekleed gaat, vraagt ze hem: ‘Wat voor kleur moet een trouwjurk zijn?’ ‘Wit.’ ‘En wat voor kleuren hebben trouwjurken in Sierra Leone?’ De leerling vertelt dat de vrouwen verschillende kleuren dragen, en dat er een speciale sari is voor de bruiloft.

De leerling die iets nodig heeft, mag hierop inbreken, bijvoorbeeld om een cassette en bijbehorende werkbladen te vragen, omdat hij even iets anders wil doen(?). Zo is er ook een

leerling die een toets 3 wil maken, die de lerares niet bij zich heeft. Hij wordt op pad gestuurd om die toets op te halen ergens anders uit de school. Even later komt hij terug met een toets 3 van Spreken is Zilver, en hij verteld -lachend- dat degene die het hem gegeven heeft kwaad was. Daarna gaat hij met de coördinator 16+ die toevallig even in de klas is, en zich graag bereid toont even te helpen, terug op zoek naar de goede toets.

Op twee na zijn alle leerlingen in de Ijsbreker bezig, de meesten in boek 1, sommigen in boek 2. Zoals een van de leerlingen mij vertelt, gaan sommige leerlingen heel snel. Zijn buurman is in drie maanden al in boek 2 bezig, terwijl hij na acht maanden nog in boek 1 zit. Maar hij is een erg precieze leerder die alles wil begrijpen wat er staat. Al snel komt in de les ook het woordenboek Arabisch-Turks uit de tas. "Juffrouw, wat is *las*", vraagt hij op gegeven moment. De verleden tijdsvorm van lezen kan hij niet vinden. Hij pakt de lijst met sterke werkwoorden erbij en gaat daar op studeren. "Ministerie, juffrouw, ministerie van Onderwijs en Wetenschappen?" De lerares legt uit dat er verschillende ministeries zijn, van Verkeer en Waterstaat, bijvoorbeeld. Het is onduidelijk of dit antwoord hem echt helpt, want hoewel hij tevreden begrijpend knikt op dat antwoord, pakt hij het woordenboek weer.

Een van de leerlingen is nog niet zo lang op de ISK en werkt in een map die door de school zelf samengesteld is, en die, naar ik begrijp vooraf gaat aan de Ijsbreker. Een andere leerling werkt in Zestien plus. Hij zit voor het derde jaar op deze school en 'weet niet wat hij wil', welk beroep hij zal gaan kiezen. Hij laat wel duidelijk merken door tussentijdse opmerkingen dat hij de meest ervaren en best Nederlandssprekende van de klas is.

Omdat ik nog even met haar na wil praten en zij om vijf uur een andere afspraak heeft, sluit de docent de les twintig minuten voor tijd, en laat de leerlingen naar huis gaan, die opgeruimd hun tassen pakken.

- Karakterisering van de les

In deze les werken de leerlingen individueel, op eigen tempo. De lerares richt zich vrijwel niet tot de klas. De leerlingen zijn rustig en geconcentreerd aan het werk. De lerares hoeft maar een enkel licht te corrigeren, bijvoorbeeld de bijdehante oudste leerling en een leerling die aan een toets werkt en daarbij even met andere leerlingen praat, naar hij verzekert, niet over de toets (ibid., p. 66-67).

4.3 Bespreking lessen

Observatie van de op zich goed verlopende lessen levert op dat er maar weinig van de 'Criteria voor uitdagende en inhoudsgerichte lessen' waargenomen kan worden. Doordat de leerlingen in de eerste les de opdrachten eerst klassikaal maken en daarna pas alleen, zou je kunnen stellen dat er sprake is van een model. Verder doet de docent de uitspraak van woorden voor. De docent voorziet woorden die in de opdracht zonder zin gegeven worden, van een context. Eigen ervaringen van de leerlingen komen niet naar voren. Voorbeelden van de andere kenmerken zijn niet gesignaleerd.

In de tweede les is niet waargenomen dat de docent voordoet hoe taken aangepakt moeten of kunnen worden, of andere vormen van voordoen of 'modellering'. Wel slaat deze docent soms even bruggen naar de voorkennis van de leerling, zoals bij de leerling uit Siërra Leone. Het *schematiseren* om het geleerde te verwerken is niets van gezien, evenmin als aandacht voor de *metacognitieve* ontwikkeling, en het zelf op een nieuwe wijze weergeven van informatie uit teksten. De toetsen die gebruikt worden, zijn traditionele methodegebonden pen- en papiertoetsen.

5 Conclusie

Onze conclusie was dat er in het Nederlands ISK-onderwijs te weinig van de in de Engelse literatuur gevonden faciliterende factoren aanwezig zijn. We hebben onze gegevens gelegd naast die van de studie van Van der Guchte en Van Helvert (1998) die een vragenlijstonderzoek en casestudie uitgevoerd hebben naar het onderwijs in eersteopvang- en asielzoekerscentra. Dit bevestigde onze conclusie. Met hen besluiten we dat er (onder andere) "een leerplan nodig is, waarin een visie op omgaan met verschillende culturen en niveaus neergelegd en geconcretiseerd wordt voor de beginners, gevorderden en schakel-leerlingen. Het leerplan moet aansluiten op het bestaande en in ontwikkeling zijnde materiaal en docenten handvatten geven om daarmee werkend in hun lessen de NT2-verwerving van de -onderling zeer verschillende- leerlingen in hun groepen optimaal te begeleiden.

Daarmee gelijk oplopend zou een overleg gestart moeten worden tussen leerplanontwikkelaars en (na)scholers, om parallel daaraan scholingsprogramma's vorm te geven" (Meestringa & Miedema 2000, p. 82-83).

6. Verdere plannen

Op grond van deze studie is besloten door te gaan met ontwikkelingswerk ten behoeve van het optimaliseren van het onderwijs in de eerste opvang v.o. Op deze scholen in Nederland wordt nu vrij algemeen de nieuwe methode *Zebra* ingevoerd. Deze moderne leergang zal voor zorgen dat er meer aan de criteria voor uitdagend en inhoudsgericht onderwijs tegemoet gekomen kan worden. Maar een leergang alleen is niet genoeg. Vandaar dat de SLO in samenspraak met docenten en opleiders zich voorgenomen heeft een platform op te richten waar voorbeelden van uitwerkingen van de algemene principes van Tharpe op school- en lesniveau gemaakt en uitgewisseld zullen worden.

Bibliografie

- Berenst, J. N. Bienfait, D. Hofstede, N. van der Schaaf (1994), *Met één hand kun je niet klappen. Eerst opvang van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs: beschrijving, evaluatie en aanbevelingen*. Groningen: RUG Faculteit der Letteren / Den Bosch: KPC.
- Guchte, C. van der, & K. van Helvert (1998), *NT2-onderwijs aan asielzoekerskinderen: Knelpunten en aanbevelingen*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant, Werkverband Taal en Minderheden.
- Jaramillo, A. (1998), Professional development from the inside out. In: *Tesol Journal*, autumn 1998 p. 12-18.

- Meestringa, T. & M. Miedema (2000), *Moeilijk lerenden in de ISK. Een literatuurstudie en twee casestudies*. Enschede: SLO (Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 31). Te bestellen bij: SLO, t.a.v. Ellie Kristens, Postbus 2041, 7500 CA Enschede, tel. 053 - 4840 646, e-mail E.Kristens@slo.nl
- Miedema, M. (2000), Professionele ontwikkeling van binnenuit. Werken aan een taalgevoelige school. In: *Levende Talen Tijdschrift 2000/4* (te verschijnen).
- Sparks, R.L., M. Artzer, J. Javorsky, Patton, L. Ganschow, K. Miller & D. Hordubay (1998), Students Classified As Learning Disabled and Not-Learning Disabled: Two Comparison Studies of Native Language Aptitude, and Foreign Language Proficiency. In: *Foreign Language Annals, Winter 1998*, p. 535-551.
- Tharp, R.T., (1997). *From At-Risk to Excellence: Research, Theory, and Principles for Practice*. Washington DC: CAL/CREDE (Research Report 1)
(<http://www.cal.org/crede/pubs/research/rr1refs.tml>)
- VON-info (1998). In: *Moer 1998/4*, p 191-192.