

Mark Van Bavel

HET LEERPLAN NEDERLANDS NVKSO VRAAGT OM VAKGROEPWERKING

Het nieuwe Vlaamse leerplan Nederlands van het Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs vraagt, meer dan de vroegere leerplannen, om overleg binnen de vakgroep.¹ Deze stelling is gegrond op het concept en de formuleringen van het leerplan. Ze wordt versterkt door de aanbevelingen vanuit het wetenschappelijk onderzoek en de taakgroep van de Taalunie. Ze wordt ondersteund door de nieuwe visie op inspectie en begeleiding.

De vakgroep kan best een aantal taken aan, mits aan een stel voorwaarden wordt voldaan. Eén daarvan is dat de vraag van het leerplan om vakgroepwerking niet los gezien wordt van de onderwijscontext waarbinnen het nieuwe leerplan is tot stand gekomen. Wil vakgroepwerking echt slagen, dan zal daar terdege rekening mee moeten worden gehouden. Misschien kan het model van de Nederlandse vaksecties ons inspireren bij het formuleren van die en nog andere voorwaarden.

1. Het concept en de formuleringen van het leerplan

Het nieuwe leerplan is een graadleerplan, een open leerplan, gedacht vanuit minimumdoelen, met een paar nieuwe accenten o.m. op taalvaardigheid, taalbeschouwing en communicatie.

1.1. Graadleerplan

De invoering van de Vlaamse Eenheidsstructuur (SO '89) die een drie-gradenstructuur is, heeft vooral voor de taalvakken geleid tot het ordenen van leerdoelen en leerinhouden per graad. Nederlands heeft dus een graadleerplan. Voor heel wat leraren is het wennen. Tot nu toe was de leerstof voor hen netjes afgebakend per leerjaar. Nu moeten ze die afbakening zelf aanbrengen. Zoiets vraagt overleg.

1.2. Open leerplan

Het Vlaamse leerplan Nederlands is van ouds een open tot halfopen leerplan. Leraren Nederlands stellen die vrijheid kennelijk op prijs. Ze zingen graag zoals ze gebekt zijn. Daar hoort echter wel een partituur bij. Een open leerplan is immers

geen werkplan: er valt niet uit af te leiden wat er les na les in de klas moet gebeuren! Evenmin valt eruit af te leiden hoe er in de klas moet gewerkt worden. Het bevat b.v. nauwelijks wat over methode en slechts summiere aanduidingen over evaluatie. "Men moet het leerplan dan ook eerder zien als een baken, waarop men zijn didactisch handelen met leerlingen moet afstemmen. Wat aanbeveling verdient is dat leraressen en leraren hun werkplannen zoveel mogelijk in onderling beraad opstellen, ook longitudinaal (...) Het is niet mogelijk een goed werkplan op te stellen zonder een grondige kennis van de leerplannen voor de eerste en voor de derde graad. ..." ²

1.3. Leerplan gedacht vanuit minimumdoelen

Nederlands heeft één leerplan voor alle leerlingen ASO, TSO en KSO. Er zijn geen aparte leerplannen per studierichting. Het leerplan vertrekt dus vanuit een brede basis: het stelt wat alle leerlingen als minimum moeten krijgen en laat voor sterkere studierichtingen de kans te werken met uitbreidingsdoelen.

Een precieze afspraak over de concrete uitwerking van die leerplandoelen op school veronderstelt overleg.

1.4. Met een stel nieuwe accenten

Het leerplan legt een aantal nieuwe vakdidactische accenten, met als meest opvallende de communicatieve benadering van taal en het sterke accent op taalvaardigheid.

Werken met vaardigheden veronderstelt afspraken over de aanpak en de begeleiding van de processen, de te zetten stappen.

2. Waarom vraagt het leerplan Nederlands om vakgroepwerking?

2.1. Rapporten over het onderwijs Nederlands

Aan het einde van zijn rapport over de *Geletterdheid op achttien jaar* formuleert Prof. Frans Daems een stel aanbevelingen naar het onderwijsbeleid. Hij zegt over vakgroepwerking: "Leraren Nederlands werken veel te weinig samen. In de school moet dringend begonnen worden met vakteamwerking." ³

Daems pleit ervoor om vakgroepwerking van boven uit te institutionaliseren. Hij ziet vakgroepwerking namelijk als een mogelijkheid om b.v. de lees- en schrijfvaardigheid naadlozer te laten verlopen over de graden heen: "Nog te vaak weet men nauwelijks van elkaar wat men gegeven heeft. Men heeft een vaag idee van de beginsituatie van de leerling en men bouwt verder, of ... men herhaalt, of men geeft dingen die haaks op elkaar staan."

Ook in het rapport van de *Taakgroep Nederlands* van de Taalunie vinden we steun voor ons pleidooi. Onder Aanbeveling (3) lezen we in Voorzetten 37: "In Vlaanderen dient de overheid de volgende maatregelen te treffen met het oog op het scheppen van betere voorwaarden (...) d. in het secundair onderwijs vaksecties tot stand brengen." ⁴

2.2. Het decreet van 17 juli 1991 op inspectie en begeleiding

Het denken rond onderwijskwaliteit

Het Vlaamse decreet op Inspectie en Begeleiding van 17 juli 1991 heeft het denken rond kwaliteit van het Onderwijs duchtig herschreven. Vroeger werd onderwijskwaliteit kennelijk uitsluitend beschouwd als het resultaat van het werk van individuele leraars. En daar lijkt heel wat voor te zeggen. Kwaliteit van onderwijs hangt inderdaad sterk samen met de vaardigheid en de instelling van de onderwijsgevende. Vandaar dat de vakinspectie vroeger vooral individuele leerkrachten bezocht.

In dat denken wordt de school gezien als een mozaïek- of blokkendoosstructuur. Iedere leraar vult 'geïsoleerd' zijn vakje in. Nu is het zo dat, als elke leraar dat goed doet, we een mooi mozaïek krijgen en waarschijnlijk passen ook alle blokjes wel in mekaar. De vergelijking met de blokkendoos klopt echter slechts ten dele. Vraag is namelijk of al die blokjes wel een zo hechte structuur vormen.

Het lijkt dan ook meer aangewezen de school te vergelijken met een verzameling segmenten. Elk segment van de verzameling is dan een leervak van het eerste tot het zesde leerjaar. Wie zo naar zijn vak kijkt, ziet het geplaatst binnen een groter geheel. Voor de stapsgewijze opbouw van taalbeschouwing, vaardigheden en attitudes lijkt deze kijk alvast meer geschikt.

Eindtermen als toetssteen van de kwaliteit

Die visie lijkt trouwens aan de basis te liggen van de eindtermen die volgens het nieuwe decreet moeten gehaald worden bij het afsluiten van de zesjarige cyclus, of aan het einde van het segment, of binnen elk segment aan het einde van elke graad.⁵ In die eindtermen "gaat het om kwaliteiten inzake kennis, inzicht, onderwijsattitudes en eventueel vaardigheden die als normaal worden geacht voor de meerderheid van de betrokken leerlingen."

Een afspraak over eindtermen die meer meten dan kennis is nog moeilijker maar zeker meer nodig.

Bewaking van de onderwijskwaliteit

De controle op die eindtermen is vanuit het decreet van 17 juli '91 de taak van de inspectie. Als de eindtermen niet gehaald worden, zal de inspectie nagaan waar de 'gevers van het vak' hebben gefaald. Immers het individuele falen zal moeilijk op te sporen zijn, tenzij het heel flagrant is. En welke individuele leerkracht is verantwoordelijk voor het niet realiseren van vaardigheden, laat staan van attitudes?

Vanuit deze redenering is die vakgroep wijs die afspraken maakt binnen elke graad

en over de graden heen om te voorkomen dat er tekorten zijn. In geval van tekorten zal trouwens de groep leraren moeten remediëren. Overleg zal dan zeker nodig zijn. We zijn er ons van bewust dat denken over onderwijskwaliteit vanuit controle wel een heel negatieve instap is naar vakgroepwerking. Onderwijs moet immers in eerste instantie geen tekorten vermijden, maar constructief werken aan een zo rijk mogelijk aanbod over de zes jaren SO heen.

Ondersteuning van de onderwijskwaliteit

Voor de uitbouw van dat aanbod kan een vakgroep vanuit het decreet een beroep doen op de begeleiding nieuwe stijl, die de uitdrukkelijke opdracht heeft naar individuele leraren en groepen leraren initiatieven te nemen ter ondersteuning van de onderwijskwaliteit. (cf. 5. Hulp van buiten)

3. Het nieuwe leerplan verschijnt in een 'turbulente onderwijsomgeving'

3.1. De structuur SO '89

De context waarbinnen het nieuwe leerplan verschijnt is vrij 'turbulent'. We wezen al op het decreet op inspectie en begeleiding. Inspectie is echter een vertrouwd gegeven in onderwijsland. En de nieuwe aanpak van de begeleiding lijkt kansen in te houden voor de vakgroep.

Echt nieuw én anders is de Eenheidsstructuur (SO 89). Anders omdat hij, zoals gezegd, de zesjarige studieloopbaan van de leerling in drie graden verdeelt. En omdat er vanaf de tweede graad nieuwe, veelal tweepolige, studierichtingen en nieuwe lessenroosters in voorkomen. Die kunnen leiden tot ongewone groeperingen van leerlingen en tot opdrachtwijzigingen van leerkrachten.

Meestal gebeurt die wijziging binnen de vertrouwde school. Ze kan ook aanleiding geven tot urenverlies en reffectatie. In zulke gevallen is het goed dat een vakgroep de collega met een gewijzigde opdracht, of de gereffecteerde opvangt. Die opvang kan slaan op informatie over handboeken, methode, evaluatie, didactisch materiaal... Die informatie kan neergeschreven zijn in een handig document, een inventaris van het vak. Dit document kan taakverhelderend werken. In elk geval is het een hulp voor de nieuwkomers op school: de jonge collega, de interimaris of de gereffecteerde collega.

Deze inventariserende taak kan trouwens een eerste stap zijn naar samenwerking. Ze is vrij technisch-beschrijvend en 'onpersoonlijk'. Geschikt dus als begin van vakgroepwerking. Zeker voor die collega's die het moeilijk hebben vakgroep te worden.

3.2. Een grootschalige verandering

Als we even samenvatten, zien we dat dit pleidooi voor vakgroepwerking kadert binnen een onderwijsverandering die vrij ingrijpend is: in structuur, studierichtingen, lessenroosters en leerinhouden. Men kan zich afvragen of het dan wel opportuun is om binnen die context voor vakgroepwerking te pleiten. Verandering brengt immers altijd al onzekerheid met zich. Die onzekerheid vergroot nog als de veranderingen, zoals nu, grootschalig zijn. De kans dat ze ook als taakverzwarend ervaren worden is dan vrij groot. Die taakverzwaring steekt dan schril af tegen de roep naar 'pedagogische rust' in de scholen die sterk klinkt na het woelige recente verleden in het Vlaamse onderwijslandschap.

Toch durven we pleiten voor vakgroepwerking, omdat wij ervan overtuigd zijn dat echte rust kan komen door een duidelijk zicht op de inhoud en de aanpak van een nieuwe opdracht. Hulp van anderen kan daartoe bijdragen. Collegiaal overleg werkt dan twee keer: als leerkracht zie je helderder wat je moet doen en je weet je daarin gedragen door collega's. Voorwaarde is echter wel dat het collegiale overleg als effectief en efficiënt wordt ervaren.

4. Hoe kan vakoverleg effectief zijn?

We kunnen misschien vooraf stellen dat de ervaring met de invoering van de Vlaamse Onderwijsvernieuwing heeft geleerd hoe het niet moet: grootschalig en soms overhaast. Een grootschalige aanpak, van boven opgelegd, dogmatisch-sturend begeleid, stuitte toen op weerstanden van binnen- en van onderuit. Het is goed ons dit te herinneren, vooraleer we vakgroepwerking 'institutionaliseren'.

Van Prof. R. Vandenberghe leren we hoe het anders kan.⁷ In plaats van 'van boven uit', sturend uit te gaan van 'dat willen we bereiken', moet men veranderingen van onderop te lijf gaan, vanuit de ervaringen, interesse, vaardigheden van één of meer leerkrachten. Men werkt dan in eigen tempo, voorzichtig vanuit een beperkt aantal veranderingen, in dialoog en pragmatisch. Het parool luidt: "Think big, start small! en ... haast je langzaam!"

De vakgroep kan inderdaad 'klein' beginnen, vertrekkend van concrete vragen: b.v. hoe lezen we het leerplan? Het antwoord op die vraag kan uit de ervaring en deskundigheid van mensen van binnen de school komen.

5. Hulp van buiten

Voor vragen naar voorschrift en visie ('wat kan, mag, moet') 'van hogerhand' kan men echter ook een beroep doen op mensen van buiten de school. Het reeds

geciteerde decreet op Inspectie en Begeleiding maakt dit mogelijk. De begeleiding nieuwe stijl heeft vanuit dat decreet immers ook een opdracht naar vakgroepen.

Als begeleider stellen wij vast dat een begeleidingsstrategie geïnspireerd door de ideeën van Vandenberghe, in 'het veld' lijkt te werken, op voorwaarde dat de begeleider:

- de onmiddellijke vragen en noden van de vakgroep als uitgangspunt neemt;
- die vragen behandelt in dialoog met de leden van de vakgroep, voortbouwend op hun ervaring en deskundigheid;
- in het gesprek nieuwe impulsen inbrengt vanuit een eigen aanbod.

Concreet maken wij mee dat tijdens de invoering van de Eenheidsstructuur, groepen leraren vooral vragen stellen naar de interpretatie van het leerplan. Leraren willen zeker zijn dat hun manier van werken binnen de voorschriften valt. De dialoog die vertrekt vanuit 'wat moet, wat kan, wat mag', leidt dan al snel naar een gedachtenwisseling over 'hoe doen we de dingen die we doen?'

De begeleider kan mee-denkend in dialoog heel wat nieuwe impulsen in de groep brengen. Tegelijkertijd blijft hij 'buitenstaander' en kan hij als klankbord dienen voor de opvattingen van de leden van de vakgroep. Hij kan zelfs als scheidsrechter optreden in moeilijke ogenblikken.

Uit bovenstaande blijkt overduidelijk dat wij pleiten voor kleinschaligheid en een begeleide, geleidelijke aanpak. Zo denken wij dat de vakgroepwerking het best verloopt in fasen rond de uitwerking van bepaalde opdrachten en taken.

5.1. De inventaris van bestaande hulpmiddelen

We wezen reeds op de mogelijkheid voor de vakgroep om een 'onpersoonlijke' inventaris te maken van het materiaal waarover de school beschikt: didactische hulpmiddelen, handboeken, schoolbibliotheek, mediatheek, video- en geluidscassettes, computerprogramma's, ...

Die kan aangevuld worden met meer persoonlijke gegevens als wie waar welk vak geeft. Kortom een beschrijving van de mensen en de (materiële) middelen. De ervaring leert dat dit een vrij gemakkelijke eerste stap is voor een vakgroep in wording.

5.2. De interpretatie van het leerplan

In het begin zijn de concrete vragen naar interpretatie van van het leerplan aan de orde. Die vragen kunnen vrij snel beantwoord worden. De begeleider kan door zijn contacten met de leerplancommissie de nieuwe accenten van het leerplan toelichten.

5.3. De keuze van een handboek

Groepen leraren zijn bereid tot overleg als er 'materiaal' moet gekozen worden dat

bij de nieuwe leerplanaccenten aansluit. Ze worden dan geconfronteerd met de vraag: hoe kiezen we een leerboek? Aan welke criteria moet het beantwoorden? De vraag naar de criteria is minder makkelijk te beantwoorden. Ten eerste omdat de groep het eens moet worden over de criteria en ten tweede omdat na die consensus een analyse moet gemaakt worden van het aanbod van de leerboeken. Dit veronderstelt enig inzicht in het concept achter de bestaande schoolboeken en enige vaardigheid in het analyseren ervan.⁸⁻⁹

De begeleider kan hier hulp bieden. Niet door onmiddellijk een antwoord te geven op de vragen van de vakgroep, maar door te wijzen op het bestaande aanbod van handboeken en de groep in een denkproces te sturen rond de aanvaarde criteria. Pas na het denkproces mag de begeleider zijn oordeel geven over de keuze. Voor zover het dan nog nodig is.

5.4. De methodische aanpak

Reeds tijdens de lezing van het leerplan en zeker in het keuzeprocess van het handboek komt de vraag binnen de groep: 'hoe doen wij de dingen die we doen'? Die vraag raakt aan persoonlijke deskundigheid, methodische inzichten en voorkeuren. In deze besprekingen stellen leden van de vakgroep zich wel eens kwetsbaar op. Ook hier kunnen de didactische inzichten van de begeleider klankbord zijn in de discussie. Hij kan nieuwe impulsen in de groep brengen. Mogelijk moet de begeleider zelfs als 'scheidrechter' optreden voor scherpe collegiale kantjes in de vakgroep.

5.5. De ontwikkeling van eigen materiaal

Nog onlangs mochten we getuige zijn van het werkproces en de produkten van zeer efficiënte vakgroepwerking: een vakgroep die vanuit een eigen concept, waarover consensus bestaat, syllabi samenstelt waarin alle vakonderdelen en vaardigheden geïntegreerd aan bod komen.

In deze vakgroep wordt mogelijk wat zo dikwijls een drempel is naar vakgroepwerking: respect voor de autonomie van de leden van de groep. In de vakgroep waarvan sprake bestaat die in de persoonlijke inbreng in de materiaalontwikkeling. De collega's gebruiken het gezamenlijke materiaal, zonder dat het opgedrongen wordt; er blijft ruimte voor eigen keuzes binnen de pakketten.

5.6. De navorming in eigen huis

In een scholengemeenschap in het Bisdom Antwerpen heeft er een aantal jaren geleden tussen twee scholen een intensieve vakgroep gefunctioneerd, waarvan de leden elk om beurt aan elkaar voordeden hoe ze bepaalde leerstofonderdelen behandelden.

Die leerstofonderdelen waren door de groep gekozen uit een lijst van 'prioriteiten'.

Zo werden vormen van navorming gegeven door de collega's, die vrij de werkwijze en de werkvorm konden bepalen. Eerst volgde een 'demonstratie'. Daarna was er tijd om over de aangebrachte inhoud en methode van gedachten te wisselen. De deelnemende collega's waren vrij de nieuwe methode, de nieuwe werkvorm in te passen in hun eigen programma, wat overigens heel vaak gebeurde.

Deze formule heeft het jarenlang gedaan. Een van de verklaringen daarvoor lag in de omkadering van de vergaderingen: op vraag van alle deelnemers vonden die om 8 uur 's avonds plaats bij een hapje en een drankje. Omstreeks 10 uur werd er gestopt. Na de vergadering werd er veelal tussen pot en pint nagepraat. Van elke vergadering kwam er een verslagje.

Het nadeel van deze werkwijze was dat nogal eens dezelfde mensen 'de kar moesten trekken' of dat na verloop van tijd de vakgroep 'droog viel'. Dan werd er een beroep gedaan op externe vakdeskundigen.

Het grote pluspunt van deze manier van werken was dat de leden van de vakgroep heel veel van elkaar leerden. Het was een vakgroepwerking die eigenlijk een vorm van navorming was, altijd heel concreet, heel bruikbaar, vanuit een reële vraag van de groep, vanuit de ervaring van de leraren. De werkcondities van Vandenberghe werden zo in het veld met succes toegepast. De navorming in eigen huis, als het ware.

5.7. De samenwerking van laag tot hoog

In de fasering moet de vakgroep ook komen tot verticale vakgroepwerking: b.v. een analyse van het leerplan moet weliswaar eerst binnen de graden gebeuren. Maar de vragen naar de beginsituatie van de leerlingen en de procesmatige aanpak van vaardigheden overstijgen al snel de graad-vakgroep en dwingen tot een aanpak over de jaren en de graden heen.

Dikwijls doet de opdracht van leraren hen spontaan graad-overstijgend denken: heel wat collega's geven in meer dan één graad les: b.v. in het tweede en het derde leerjaar. Zo ontstaat er automatisch een band tussen de eerste en de tweede graad. In de toekomst zullen vakgroepen vanuit de 'segmentale school' en de eisen van de 'eindtermen' niet anders kunnen dan verticaal of ... longitudinaal werken.

5.8. De samenwerking in de breedte

De onderwijspraktijk leert dat de meeste Vlaamse leraren een tweede vak geven. Dikwijls is dat Engels, Duits of geschiedenis. Tijdens vakvergaderingen van b.v. Nederlands leggen ze dan vanuit hun vorming en onderwijspraktijk spontaan parallellen met de andere vakken die ze geven. Tenslotte worden ze ook daar geconfronteerd met grammatica, de communicatieve vaardigheden, de taalvaardigheden, literatuur ... in andere taalvakken.

Over deze vakgebonden en vakintegrerende thema's, moet eerst binnen de vakgroep en binnen de eigen taal eensgezindheid groeien. Pas dan kan men vakintegrerend werken.

6. Omkaderende voorwaarden die vakgroepwerking ondersteunen of mogelijk maken

- *de reële noden en vragen* van de vakgroep moeten het uitgangspunt zijn. Tijdens de eerste vergadering worden die geïnventariseerd en geordend volgens prioriteit;
- een geleidelijk, *gefaseerde opbouw*; weten dat de opbrengst van de vergadering functie is van de graad van aanvaarding door de leden van de vakgroep en de kwaliteit van het gebodene;
- *pragmatisch* werken vanuit de mensen en de middelen die er op school zijn;
- rekening houden met *mogelijke remmers*, nl.

vakgroepkater

Vergeeten we niet dat nogal wat leraren met een vakgroepkater zitten vanuit een recent (onverwerkt) verleden. Waarschijnlijk heeft men toen de vakgroepwerking te sterk gestuurd van bovenuit.

autonomie

Leerkrachten zijn van nature op zichzelf aangewezen. Als ze de klasdeur dichttrekken, staan ze er letterlijk alleen voor. Dan maken ze waar wat ze aan inhoud, kundigheden en vaardigheden 'in huis' hebben. Deze situatie leidt naar een sterke gehechtheid aan de eigen autonomie, met de vrees dat die voor vakgroepwerking opgegeven moet worden. Hiermee hangt een sterk geloof in overwegend informele collegiale contacten samen. Leraren lijken het dan ook niet altijd gemakkelijk te hebben om 'georganiseerd/formeel' over hun vak te praten.

taakbelasting

Men moet rekening houden met de taakbelasting van leraren: het is belangrijk een geschikt vergadermoment te vinden. De ideale ruimte daarvoor was vroeger de klasseraad. In heel wat scholen behoort de klasseraad echter niet langer tot de opdracht van leraren. Als de vergadertijd voor klasseraad niet meer bestaat, moet men tijd en ruimte willen maken voor geschikte momenten voor vakgroepwerking (inroosteren?).

vaksenior

In een collegiale structuur aanvaarden leraren niet altijd de autoriteit van de vaksenior; die moet dan door de schoolleider gesteund worden (dus toch een vorm van institutionalisering!).

overlegcultuur

Vakgroepwerking gedijt best als er op school een overleg-cultuur bestaat: als de adviezen, besluiten van de vakgroep ernstig genomen worden; als de voorzitter vergadertechnische vaardigheden heeft en de deelnemers aan de vergadering de nodige vergaderdiscipline kunnen opbrengen.

schoolleider

Dit alles veronderstelt een ondersteuning door de schoolleider die op deze manier inspeland-sturend optreedt op een pragmatische, van onderuit gegroeide vakgroep.

Terwijl we dit schrijven weten we - en ervaren we in de begeleiding dat in heel wat scholen vakgroepen vlot werken of zijn blijven werken. Ze hebben spontaan of na heel wat overleg een antwoord gevonden op de bovengemelde remmingen. En ze weten wat ze aan elkaar hebben: antwoorden op hun reële noden en vragen.

Het zal ondertussen opgevallen zijn dat we een voorstel van vakgroepwerking hebben uitgewerkt, zonder dat we te rade zijn gegaan bij de Nederlandse vaksecties. De reden daarvoor is vrij eenvoudig. Het Nederlandse model heeft geen centrale leerplannen die voorschrijven wat moet gezien worden; wel hebben zij een gedeeltematig centrale toetsing; maar de vakgroep is veel autonomer dan bij ons mogelijk is. Vandaar.

Noten

- 1 'vragen om' volgens van Dale: 'door handelingen of op grond van een toestand a.h.w. tot iets dwingen, het onvermijdelijk maken.'
- 2 *Leerplan Nederlands 2de graad*, Licap, Brussel, 1990.
- 3 Daems, Frans, *Geletterdheid op 18 jaar*, september 1991.
- 4 *Voorzetten 37*, Rapport van de Taakgroep Nederlands, Van onbegrensd belang: de staat van het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen, Stichting Bibliographia Neerlandica, 's-Gravenhage, 1992.
- 5 L. Tesseur op Bijscholing in de markt, UIA, 28 oktober 1992.

- 6 naar R. Beirnaert in Forum, september 1991.
- 7 naar Prof. R. Vandenberghe, o.m. in de Cursus opleiding voor begeleiders, 1991
- 8 Jos Boven in UFSIA/IDEA, *Werkblad voor Nederlandse Didactiek*, 12de jaargang nr.4, 1984
- 9 technisch-beschrijvend, zoals in de Catalogus van de geschreven leermiddelen voor het literatuuronderwijs, UFSIA/IDEA, *Werkblad voor Nederlandse Didactiek*, mei 1992