

Ton Kusters
Betske Tans-Salverda
Tjitte Wierdsma

DE CURSUS 'TAALVERSCHILLEN' OP UBBO

lerarenopleiding

Lerarenopleidingen zijn ook niet alles, lijkt een conclusie van lezers van het onderzoek van Dré Olgers en Koos Riesenkamp over de Nieuwe Lerarenopleidingen¹.

De studenten die straks de school ingaan zijn binnen de kortste keren 'ingesneeuwd' door de praktijk. Ze verliezen hun vernieuwingsdrang en hebben zich na één of twee jaar zodanig aangepast, dat je je afvraagt waar die 'moderne' opleiding nu voor nodig is geweest.

De auteurs van dit artikel, docenten aan de lerarenopleiding Ubbo Emmius, willen zich niet in een welles-nietes-discussie begeven over de vraag of die aanpassing nu zo sterk is. Wel willen de auteurs laten zien hoe ze in hun begeleiding van de cursus 'Taalverschillen in het onderwijs' geprobeerd hebben de bereidheid bij studenten tot het aanbrengen van veranderingen in het moedertaalonderwijs te stimuleren. Veranderingen die studenten niet in één of twee jaar kunnen realiseren, veranderingen die pas na een veel langere tijd aan een evaluatie-onderzoek onderworpen kunnen worden.

De opzet van 'Taalverschillen in het onderwijs'

In het onderwijs spelen zeer uiteenlopende taalverschillen een rol, die we in één cursus van 14 weken (à 3 uur per week) aan de orde proberen te stellen:

- a het verschil tussen mannen- en vrouwentaal;
- b het verschil tussen dialect/sociolect en standaardtaal;
- c het verschil tussen Nederlands als moedertaal en als vreemde taal;
- d het verschil tussen docententaal en leerlingentaal.

Bij de opzet van de cursus 'Taalverschillen in het onderwijs' werken een taalbeheerser, een taalkundige en een vakdidacticus samen.

We hanteren daarbij de volgende uitgangspunten:

- 1 Taalverschillen zijn van groot belang voor de interactie die in onderwijsleersituaties plaatsvindt (speciaal een leraar die elk jaar leerlingen van uiteenlopende nationaliteit in zijn klas heeft, staat voor grote problemen).
- 2 Taalverschillen zijn van belang voor je leerlingen als je als taalleraar communicatie-onderwijs geeft.
- 3 Als moedertaalleraar heb je ook een maat-

schappelijke taak omdat je in je onderwijs opvattingen over de maatschappij overdraagt (over bijvoorbeeld de verhouding tussen mannen en vrouwen, sociale klassen en niet-Nederlandse culturele opvattingen).

4 Studenten moeten gevoelig worden voor problemen die taalverschillen kunnen veroorzaken en bereid zijn oplossingen te zoeken en te realiseren.

5 Studenten moeten inzicht krijgen in de diversiteit van problemen (via interne rapportage probeerden we studenten te laten zien welke problemen door andere subgroepjes werden bestudeerd).

6 Studenten moeten zelf betrokken zijn bij de problemen (we hechten daarom veel waarde aan het zelf formuleren en herformuleren van de probleemstellingen) en oog krijgen voor de maatschappelijke bepaaldheid ervan.

7 Studenten moeten zelfstandig zoeken naar flexibele oplossingen (door ingehouden en problematiserende begeleiding trachtten we te bereiken dat de studenten geen zwart-wit denkers zouden worden, die één goede oplossing voor alle taalverschil-problemen hebben).

Onze begeleiding bestaat uit:

a het aanbieden van startliteratuur en een korte inleiding op de problematiek;

b het verstrekken van startvragen van algemene aard:

- 1 wat werp je op als probleem en waarom?
- 2 wat versta je eronder?
- 3 wat is je doel (wat verwacht je als resultaat van je onderzoekje)?
- 4 wat denk je in de praktijk aan de oplossing te kunnen doen?

In eerste instantie vinden de studenten de vragen een beetje overbodig of 'gezocht', maar de beantwoording, die niet zo gemakkelijk is, blijkt wel verhelderend te zijn (in de evaluatie benadrukken de studenten dat ze veel houvast hebben gehad aan de vragen).

c Een ingehouden begeleiding tijdens de besprekingen in subgroepen (soms wat literatuurtips, soms wat moeilijke vraagjes als studenten te snel een mening of oplossing formuleerden).

Alles start voor de 50 studenten met een inleidende bijeenkomst, waarin het probleem 'Taalverschillen in het onderwijs' aan de orde wordt gesteld. De studenten maken een keuze uit één van de subgroepen: (a) vrouwentaal/mannentaal,

(b) dialect/sociolect/standaardtaal plus Nederlands als vreemde taal en (c) docententaal/leerlingentaal (toegesplitst op het probleem van taal). Van de studenten wordt gevraagd zo zelfstandig mogelijk in sub-sub-groepjes onderzoekjes te verrichten rond één van de thema's. Belangrijk is dat ze zelf trachten problemen op te sporen, te formuleren en eventueel te herformuleren. Uiteindelijk moeten ze in een werkstuk een standpuntbepaling ten opzichte van het probleem en eventuele oplossingen weergeven.

De studenten kunnen hun onderzoekjes starten vanuit basisliteratuur, die de docenten verstrekken². De studenten tigen aan het werk. En alhoewel je de opzet van de cursus bepaald niet revolutionair kunt noemen, vallen de begeleidende docenten al na enige weken verschillen met andere cursussen op Ubbo Emmius op: de studenten werken zelfstandiger, hebben meer plezier in de onderzoekjes en zijn directer gericht op de onderwijspraktijk. De studenten gaan bij hun probleemstelling vaak uit van stage-ervaringen of eigen schoolervaringen. Je moet bij de beoordeling van de werkzaamheden niet alleen de onderzoeksresultaten centraal stellen. Het is tenslotte niet zo opmerkelijk als een werkgroepje over taalseksisme in jeugdboeken concludeert 'dat alleen in boeken waar rolpatronen expliciet aan de orde komen, ze worden doorbroken'. 'Dat jongens over het algemeen in deze boeken niet afwijken van het traditionele rolpatroon.' En 'dat de meeste roldoorbrekende boeken zich afspelen in betere milieus'. Veel belangrijker is dat:

- de studenten sterk betrokken zijn bij het probleem, doordat ze uitgaan van eigen schoolervaringen met jeugdboeken: en
- de studenten grote bereidheid tonen om iets aan de problemen op het gebied van seksismen te veranderen en zoeken naar concrete oplossingen, die gedurende langere tijd nagestreefd moeten worden.

We sluiten de werkzaamheden af met een forum, omdat we de studenten graag kennis willen laten maken met meningen van mensen buiten Ubbo Emmius. Een forum werkt in het algemeen motiverend voor studenten. Bovendien helpt een forum bij het verhelderen van de probleemstellingen die de studenten hebben geformuleerd. Door het forum halen we niet alleen meningen van buiten Ubbo Emmius binnen; via de regionale pers bereikt ook iets van wat binnen Ubbo Emmius gebeurt de buitenwereld (iets waar NLO's zich

ten onrechte te weinig om bekommeren; aan zo'n isolement heeft niemand iets).

Het forum 'Taalverschillen in het onderwijs'

In het forum zitten:

- Cees Bolle, directeur Bureau Onderwijs in Groningen, medewerker aan de ACLO-M nota Schooltaal/Thuistaal;
- Bart van der Leeuw, in opdracht van de ACLO-M bezig met een onderzoek naar 'de rol van taal in elke onderwijsleersituatie';
- Annemiek Janssen-van Dieten, medewerkster van het Instituut voor Toegepaste Taalkunde in Nijmegen, waar ze zich bezig houdt met het onderwijs aan anderstaligen;
- Marinel Gerritsen, medewerkster van het Dialectbureau in Amsterdam en één van de schrijfsters van 'Vrouwentaal-Mannenpraat';
- Alie Groen, lid van de Nijmeegse werkgroep 'Taalseksisme'.

Tjtte Wierdsma, vakdidacticus Nederlands bij Ubbo Emmius, is voorzitter van het forum. Hij leidt het gebeuren in: 'Tien jaar geleden kon je nog rustig leraar Nederlands zijn. Er was orde en rust in de taaltuin, je hoefde er alleen maar voor te zorgen dat de cultuurgooierden het goed deden: zorg voor het ABN en verder nergens mee te maken. Nu, 1980, is voor de meeste leraren deze rust weinig meer te vinden: je hebt nu de zorg voor de taal van de leerlingen. Die komen met enorme taalverschillen binnen. Daarnaast zorgt een overvloed aan vakliteratuur ervoor, dat problemen die een leraar Nederlands tien jaar geleden niet zag, ook een oplossing aan je vragen. De taal van Achmed en Rachida is een nieuw probleem. Het dialect van Sjeng en Trui is natuurlijk een oud probleem, maar instanties als de ACLO-M wijzen erop dat je iets aan de oplossing ervan moet doen. Wil je je als aanstaand moedertaalleerleraar serieus voorbereiden op je taak, dan zul je je met die problemen moeten bezighouden. Wat is er zo lastig, wat veroorzaken de taalverschillen, wat kun je eraan doen in de praktijk van het leeraarschap?'

Het forum dan. Cees Bolle wijst erop (en de studenten hadden het al ervaren toen ze met hun onderzoekjes bezig waren): bezig zijn met taalverschillen in het onderwijs is geen vrijblijvende zaak. Zodra je iets wilt doen met je inzichten omtrent taalverschillen in de klas, vooronderstelt dat keuzen, die afhankelijk zijn van je opvattingen

over hoe de maatschappij in elkaar zit of zou moeten zitten. Taalverschillen zijn *maatschappelijk bepaald* en veranderingen hebben wat dat betreft consequenties. Het is daarom onvoldoende als je alleen de taalkundige verschillen tussen talen of taalvarianten bestudeert. Het is noodzakelijk dat je je bezig houdt met de maatschappelijke achtergronden van taalverschillen.

De forumleden houden zich elk met één van de vier aspecten van 'taalverschillen' bezig, die de studenten bestudeerd hadden. Ze brengen meer vragen dan pasklare oplossingen ter tafel:

a *Vrouwentaal/mannentaal*: Alie Groen en Marinel Gerritsen gaan in op 'taalseksisme' (in het bijzonder in schoolboeken). In hoeverre is er sprake van rolpatroon-bevestiging in schoolboeken? Moet en kan ik daar later iets aan doen? Zijn er misschien richtlijnen te geven ter vermindering van seksisme in schoolboeken ('vader wast plezierig af, moeder timmert het konijnenhok', etc.)? Loop je dan niet het gevaar een taal te gebruiken, een beeld te vormen, dat te ver afstaat van leerlingen (je moet immers aansluiten bij de 'belevingswereld' van je leerlingen)? Loop je door het opruimen van taalseksismen niet de kans de kloof tussen de taal van thuis en die op school te vergroten?

b *Dialect/sociolect/standaardtaal*: Cees Bolle wijst op het belang van een taal voor de mensen die er gebruik van maken. Alhoewel taalkundige inzichten de linguïstische gelijkwaardigheid van taalvarianten benadrukken, bestaat er in de praktijk geen (sociale) gelijkwaardigheid. Dialectsprekende kinderen hebben nog steeds problemen. Wat is er opgelost als de leraar voor de klas met zijn 'rood-wit-blauw-ABN-vingertje' veranderd is in een begripvol koesteraar van het dialect? Betekent dat het einde van de standaardtaal? Gaat het niveau dan niet danig achteruit? Moet bijvoorbeeld de wetenschap dat de taal die een mens spreekt, zeer essentieel voor hem is, ertoe leiden dat je hem niet mag dwingen een andere taal te leren? Of moet je rekening houden met een toekomstige werkgever, die niet zo tolerant is wat dialectgebruik betreft?

c *Moedertaal/Nederlands als vreemde taal*: Annemiek Janssen wijst erop dat vrijwel elke oplossing voor dit probleem specifieke nadelen heeft. Moet taalonderwijs aan etnische minderheden ge-

geven worden door een lid van de gemeenschap zelf? Wordt zo'n leraar wel geaccepteerd door de ouders van de leerlingen in verband met werkelijke of vermeende politieke infiltratie? Zijn leraren van de betreffende gemeenschap wel voldoende geschoold om in Nederlandse verhoudingen en omstandigheden les te geven?

d *Docententaal/leerlingentaal*: Bart van der Leeuw gaat in op de problemen die de taal van het vak van de leraar kan veroorzaken. De leraar spreekt niet alleen een andere taal dan de leerling; hij leeft als deskundige, volwassen, gecultiveerde lesgever ook in een andere wereld. Voor de leerling is er een leerlingenwereld, waarin de taal van een kind (uit een bepaald milieu) van belang is. In hoeverre moet je als leraar vaktaal gebruiken? In hoeverre is een kloof tussen leerlingentaal en lerarentaal noodzakelijk of gewenst? Welke problemen krijgen leerlingen met een vak door de vaktaal, die je als leraar gebruikt? Wat is de rol van vaktaal in verschillende leermodellen zoals (a) het transmissiemodel (de leraar is een deskundige, die zijn leerstof overdraagt aan pupil(en)), (b) interpreterend leren of (c) probleemoplossend leren?

Als je de vier aspecten die hierboven staan bekijkt, zie je, dat:

- a alle taalverschillen maatschappelijk bepaald zijn en dat de oplossingen afhankelijk zijn van politieke keuzes; oplossingen zijn daardoor niet een-twee-drie te geven;
- b de problemen voor een onderwijsgevende van groot belang zijn omdat taal het communicatiemiddel is, dat leren mogelijk moet maken;
- c aanstaande leraren voorbereid moeten worden op het zien van de problemen, bereid moeten zijn er iets aan te doen en in staat zijn tot het zoeken van flexibele oplossingen op langere termijn.

Ervaringen tijdens de cursus

De onderzoekjes verliepen vaak anders dan de studenten zich hadden voorgesteld. Een studente die zich bezig wilde houden met *hoe* je komt tot een geïntegreerde aanpak van het Fries in het voortgezet onderwijs, stond al gauw voor het probleem van het *waarom*. Bij de inventarisatie van wat er zoal in de schoolpraktijk voorkomt, stuitte ze op een ratjetoe aan doelstellingen. Haar ei-

gen motivatie (Friesland heeft een eigen cultuur; de taal is hiervan een zeer belangrijke uiting en heeft daarom recht op een eigen plaats in het onderwijs) kwam hierdoor op losse schroeven te staan. Ze kwam erachter dat haar eigenlijke motivatie niet zozeer 'het bijbrengen van cultuurbesef' was, maar dat haar eigen schoolervaringen de eigenlijke drijfveer vormden. Ze had zich in bijvoorbeeld onderwijsleergesprekken zelf altijd geremd gevoeld, omdat ze bang was voor fouten (Friesismen). Ze kwam nu ook tot een andere aanpak van het *hoe*. Lesgeven over het cultuurgoed 'de Friese taal' leek bij nader inzien toch niet zo'n goede oplossing. De lessen zouden de leerlingen eerder moeten bijbrengen, dat een dialect geen spraakgebrek is van 'domme mensen'. Ze wilde haar leerlingen meer laten zien over de relatie tussen taal en omgeving en bij hen iets van de onzekerheid over hun eigen taal wegnemen. In plaats van aandacht voor het geijkte assortiment spreekwoorden en gezegden in standaardtaal, kun je je beter bezighouden met de vergelijking van equivalenten in standaardtaal en streektaal zodat ze voor leerlingen niet los staan van de context van de mensen die de taal spreken. Bij literatuuronderwijs kun je verhalen en gedichten uit de streek zelf betrekken (waardoor duidelijk wordt, dat voor 'literatuur' niet alleen de standaardtaal geschikt is). Het onderzoekje leidde in de groepsbesprekingen tot heftige discussies over de streektaal als voertaal in de klas. Zo'n discussie levert de studenten een betere meningsvorming op dan een 'gehaald' tentamen over de ideeën van Labov.

Een ander onderzoekje over de relatie Fries/standaardtaal ging uit van de hypothese, dat als Fries gebruikt wordt als voertaal op een basisschool, een nadelige invloed op de ontwikkeling van de standaardtaal merkbaar is. Deze hypothese komt in Friesland regelmatig in de vorm van een oordeel (ook van onderwijsgegenden) tegen. Uit het literatuuronderzoekje bleek dat er van een invoering van het Fries als voertaal geen erg negatieve invloeden op de ontwikkeling van de standaardtaal te verwachten zijn. Voor de studenten die het onderzoekje uitvoerden was de weerlegging van de hypothese aanleiding om hun houding ten opzichte van het Fries nader te bepalen. Beiden spreken geen Fries en zijn geen Friesiasten³. Ten aanzien van het Fries wilden ze geen extreem standpunt kiezen. Enerzijds geen extreem positieve houding, die berust op cultureel en regio-

naal chauvinisme. Anderzijds geen extreem negatieve houding. Op onderwijskundige gronden wilden ze hun leerlingen niet tot gebruik van standaardtaal dwingen. Ze achtten het eerder een didactische noodzaak om het Fries een plaats in hun onderwijs te geven.

Het bekijken van klasgesprekken op de basisschool met betrekking tot het verschil jongens-taal/meisjestaal leverde in eerste instantie niet zoveel nieuwe gegevens op. De studenten raakten wel enigszins ontmoedigd toen bleek hoever het gelijke-kansen-ideaal van de werkelijkheid verwijderd is. Jongens kwamen meer aan het woord dan meisjes. Bij het stagneren van een klasgesprekje werden steeds 'jongensonderwerpen' (voetbal) ingevoerd. Toen een jongen begon over een 'meisjesonderwerp' (het wassen van een voetbalshirt) wekte dit hilariteit. Bij het kiezen tussen 'Een zeekapitein' en 'Bijen' als onderwerp van een verhaaltje, kozen alle jongens op één na voor het eerste. De ene jongen die over bijen schreef, verried zijn sekse door de bijen met pistolen uit te rusten en ze stoere taal te laten uitslaan. Het nadenken over oplossingen leverde meer nieuws op. De studenten hadden in een derde klas lagere school een klasgesprek gezien, waarin de onderwijzeres als regel stelde, dat jongens en meisjes steeds afwisselend een beurt moesten nemen. Alhoewel de studenten vraagtekens gingen zetten bij deze werkwijze, zagen ze dat je door weinig hemelbestormende veranderingen in werkvormen al iets kunt bereiken. Belangrijker dan de veranderingen in werkvormen is de houding van de leraar: een belangrijke conclusie voor de studenten die dit onderzoekje uitvoerden.

Een andere groep hield zich bezig met seksismen in schoolboeken. Aanvankelijk dachten ze dat dat wel mee zou vallen. Naarmate ze echter meer schoolboekjes gingen bekijken, groeide de irritatie over de vanzelfsprekendheid, waarmee het traditionele rolpatroon wordt gehanteerd. Vervolgens ontstond er een discussie over wat er nu gebeuren moest. Je kunt seksismen (zoals Annie Romein-Verschoor dat doet) beschouwen als uitsluitend symptomen van maatschappelijke verschillen. Dan is de bestrijding van seksismen een vorm van symptoombestrijding. Je kunt echter ook de visie van de werkgroep 'Taalseksisme' uit Nijmegen overnemen, die de nadruk legt op het

bewust gebruik van seksismen om mensen vast te pinnen op het cliché-beeld van hun sekse. De studenten besloten vanuit de tweede visie een lessenserie te ontwerpen, die aansloot bij de schoolboeken, die op een school gebruikt werden.

De studenten die wilden proberen het vaktaalgebruik bij het geven van grammaticalessen te vermijden, kwamen van een koude kermis thuis. De analyse van schoolmethodes en grammaticalessen en hun pogingen tot herschrijven leverden het inzicht op dat grammatica in de meeste gevallen niet méér is dan het aanleren van een vaktaal. Het probleem was nu niet meer: hoe kan ik vaktaalproblemen zoveel mogelijk vermijden bij bepaalde vakinhouden, maar: waarom moet ik leerlingen een bepaald systeem van vaktermen aanleren als die vaktaal verder geen enkele functie heeft. Bij grammatica-onderwijs ben je blijkbaar niet bezig met een vakinhoud, waarvoor je een vaktaal nodig hebt; je brengt alleen een vaktaal over. Dit leidde tot een discussie over onderwijsdoelen: neem je er genoeg mee als je je leerlingen alleen maar een vaktaal leert?

Hemelbestormers die insneeuwen in de praktijk?

Eén semester werken op deze wijze kan natuurlijk niet voorkomen dat de studenten moeite zullen hebben met het op de juiste wijze schatten van de taalverschillen in hun klassen. Daarbij komt, dat ze een zekere aanpassingsperiode nodig zullen hebben om een plaats in de school te veroveren. Pas na die periode kan er sprake zijn van een fundamentele verandering van programma's en werkvormen.

Wij als docenten proberen bij studenten een attitude aan te kweken die voorkómt, dat ze na die periode niet meer gevoelig zijn voor de taalproblemen van hun leerlingen en niet meer bereid zijn moeite te besteden aan veranderingen in hun onderwijs. We kunnen hun daarvoor geen pasklare antwoorden op taalproblemen aan de hand doen. We proberen hen voor te bereiden op zelfstandige analyse van de moeilijkheden en het zelfstandig zoeken naar flexibel gekozen oplossingen. Wij zien niet zoveel in een revolutionaire aanpak die theorie blijft en ook niet in een zeer praktische voorbereiding, die gericht is op de traditionele schoolpraktijk.

Geen zinloze hemelbestorming, maar je mag toch op zijn minst verwachten van onderwijs, dat het de maatschappelijke veranderingen volgt en je moet je afvragen of dat het einddoel mag zijn. Volgens Cees Bolle niet: hij hoopt dat de lerarenopleidingen eraan werken, dat studenten wat meer weerstand ontwikkelen tegen het zich aanpassen aan onderwijs- en maatschappijsituaties. Voor het laatste kun je volgens hem trouwens

niet volstaan met veranderingen in je onderwijs: politieke activiteiten buiten de school zijn eveneens noodzakelijk. Wij proberen aan het idealisme van studenten steun te geven voor realistische hemelbestorming, om zo het gevaar van insneeuwen enigszins te beperken. Wij hopen dat we op dit verslag van onze bescheiden pogingen daartoe reacties krijgen van *Moer*-lezers⁴.

Noten

- 1 Het rapport zelf (Olgers/Riesenkamp 1980) bevat niet zulke negatieve conclusies. De reacties van lezers en de pers zijn echter veelzeggender (zie bijvoorbeeld de Volkskrant, 8 mei 1980 en Weekblad voor leraren bij het voortgezet onderwijs (NGL-blad) 12, nr 16 (1979), blz. 722 e.v.; al eerder, vóór Olgers/Riesenkamp 1980, verscheen in ditzelfde blad een 'Jonge leraren special': Weekblad voor leraren bij het voortgezet onderwijs, 11 (1979), nr 30, blz. 1182-1188 en blz. 1208-1209).
- 2 We wilden de studenten niet overladen met literatuur, vandaar slechts een bescheiden lijstje met delen uit:
 - I *Sociolect/dialect/Nederlands als tweede taal*: ACLO-M 1978, Werkgroep Nederlands als tweede taal 1978, Pietersen 1976 en De Haan 1979.
 - II *Vrouwentaal/mannentaal*: Romein-Verschoor 1978, Gerritsen 1979, Brouwer 1979, Van der Post 1979, Groen-Rusch/Raas-Rooyackers/Wolters 1979 en De Haan 1979.
 - III *Vaktaal*: Bonset/Kusters 1979, Hoberg 1979 en Hubers 1973.
- 3 Friesisten zijn kenners van de Friese taal- en letterkunde. Friesiasten zijn aanhangers van invoering van de Friese taal in alle communicatieve situaties.
- 4 Ubbo Emmius, Sectie Nederlands, Postbus 1018, 8900 CA Leeuwarden.

Literatuur

- ACLO-M *Schooltaal/thuistaal* Den Haag 1978
- Bonset, H., T. Kusters 'Onderzoek naar vaktaal op school' I en II in: *Moer* 1979: 3, blz. 35-40 en 1979: 5, blz. 14-21
- Brouwer, D. 'Vrouwentaal; taal van het zwakke geslacht' in: B. Sluizer, F. Marschal en J. Roelands (ed.) *De Taalshow* Utrecht/Antwerpen 1979
- Gerritsen, M. 'Seksismen via en in taal' in: B. Sluizer, F. Marschal en J. Roelands *De Taalshow* Utrecht/Antwerpen 1979
- Groen-Rusch, A., B. Raas-Rooyackers en L. Wolters *Richtlijnen ter vermindering van seksisme in tekst en illustraties* Nijmegen 1979
- Haan, D. de 'Nederlands als vreemde voertaal' in: *Moer* 1979: 4, blz. 34-41
- Haan, D. de 'Met school meer mans' in: *Moer* 1979: 3, blz. 15-21
- Hoberg, R. 'Möglichkeiten und Grenzen der Behandlung von Fachsprachen im Deutschunterricht' in: *Der Deutschunterricht* 1979, 5, blz. 6-21
- Hubers, G. *Vaktaal op school* interne publikatie VON-congres 1973
- Olgers, A.J., J. Riesenkamp *De onderwijskundige voorbereiding van aanstaande leraren* Den Haag 1980
- Pietersen, L. *Taalsociologie* Groningen 1976
- Post, A. v.d. 'Vrouwentaal en mannentaal apart' in: B. Sluizer, F. Marschal en J. Roelands *De Taalshow* Utrecht/Antwerpen 1979
- Romein-Verschoor, A. 'Seksisme en taal' in: *Opzij* 6, nr 2, blz. 24
- Werkgroep Nederlands als Tweede Taal (Anéla) *Onderzoek en onderwijs van het Nederlands als tweede taal in Nederland* Wageningen 1978