

Luk Soete  
&  
Philip Yde

**JE MOET MET HARDE ARGUMENTEN VOOR DE DAG KOMEN OM EEN LERAAR VOOR EEN ZAAK TE WINNEN**

**Een gesprek met Mike Stubbs**

## **taalwetenschap & moedertaal- onderwijs**

---

*Sociolinguïsten hebben in niet geringe mate bijgedragen tot een beter begrip van de relatie tussen taal en leren. In de stroom publikaties rond deze complexe thematiek onderscheiden zich enkele auteurs door de heldere wijze waarop ze de bevindingen weten te vertalen naar de geïnteresseerde leek. Michael Stubbs (38) is zo iemand. Van zijn boek *Language, schools and classrooms* gingen meer dan vijftienduizend exemplaren over de toonbank. Ook zijn andere werken werden gunstig onthaald, onder meer in de lerarenopleiding. Stubbs studeerde in Cambridge bij de Chomskijaan P. Seuren. Toen hij later in Edinburgh werkte, werd hij evenwel sterk beïnvloed door Halliday. Ook de ideeën van Labov, Fishman (zie Moer 1983/1) en Ferguson spreken hem aan. Na gedurende een aantal jaren docent taalwetenschap te zijn geweest in Nottingham en na een kort intermezzo vorig jaar in Tübingen is hij nu verbonden aan het Londense Institute of Education, waar hij Harold Rosen (zie Moer 1982/3) opvolgt.*

*'Ik wil interessante zaken zo eenvoudig mogelijk uitleggen, zonder ze onrecht aan te doen of te oversimplificeren' vertelde hij ons toen we hem bij Marc Spoelders in Gent ontmoetten.'*

---

### **Sociolinguïstiek en onderwijspraktijk**

*Hoe zie je de relatie tussen sociolinguïstiek en onderwijspraktijk?*

*'De laatste decennia zijn taalwetenschappers tot bevindingen gekomen die erg relevant zijn voor de onderwijspraktijk, maar vrijwel uitsluitend via gespecialiseerde tijdschriften geïntroduceerd worden; naar vakgenoten dus, niet direct toegankelijk voor de leraar. Op dit vlak nemen*

*taalkundigen hun sociale verantwoordelijkheid niet altijd. Ze spelen op veilig met hun wetenschappelijk jargon in een scherp afgegrensd vakgebied. Velen voelen er niets voor om betrokken te worden in onderwijskundige discussies. In zekere zin is dit begrijpelijk, alleen taalwetenschappers mét directe onderwijservaring zijn in staat aspecten te selecteren die interessant zijn voor de onderwijspraktijk. Binnen die aspecten moet je wel een onderscheid maken*

tussen feitelijke gegevens en taalkundige begrippen en relaties.

Een voorbeeld van feitelijke informatie is dat in Groot-Brittannië vandaag meer dan honderd talen gesproken worden. Begrijpelijk dat er nogal wat verwarring is tussen nationaliteit, taal en godsdienst. Zo wordt bijvoorbeeld de taal Hindi verward met de godsdienst Hindu. Een voorbeeld van een conceptueel probleem betreft de noties standaardtaal, correcte taal en passende taal. In de taalkunde werd rond deze begrippen een coherente visie uitgewerkt die probleemloos naar de onderwijspraktijk vertaald zou kunnen worden.'

*Hoe breng je die feiten, begrippen, relaties het best aan de man?*

'Ik zie niet veel heil in het uitsluitend informeren via artikels of boeken. Wil je iets bereiken, dan moet je vooral via de lerarenopleiding werken, zowel de pre- als de inservicetraining. Hoofdbekommernis blijft natuurlijk een degelijk leerplan te ontwerpen. Het is belangrijk van het realistische standpunt te vertrekken dat de leerkracht niet geïnteresseerd is in "linguïstiek". Sommigen staan er zelfs vijandig tegenover. Zo breekt grammatica bij velen zuur op. Nochtans bekritisieren onderwijskundigen mijns inziens vaak met valse argumenten de relevantie van de taalkunde voor het onderwijs. Een dikwijls gehoorde kritiek is dat ze in het verleden van weinig nut bleek. Maar was dit niet te wijten aan het feit dat men irrelevante gegevens introduceerde?

Anderen merken op dat de eensgezindheid onder taalwetenschappers vaak zoek is en er dus weinig of geen houvast is. Dit lijkt me sterk overdreven. Linguïsten zijn het over heel wat topics eens en dikwijls gaat het dan om zaken die relevant zijn voor het onderwijs. Er is bijvoorbeeld de algemeen aanvaarde opvatting dat je vooral een descriptief en niet een uitsluitend prescriptief standpunt moet innemen; dat geen enkele taalvariant beter is dan een andere; dat er verschillen zijn tussen gesproken en geschreven taal, enzovoort. Ook hoor je vaak dat taalwetenschap te moeilijk is. Ook dat is een vals argument dat getuigt van schromelijke onderschatting. Het openstaan voor taalkundige gegevens is meestal niet een probleem van kunnen, maar van willen. Je moet met harde argumenten voor de dag komen om de leraar voor een zaak te winnen. Toch meen ik dat velen na een tijdje terugvallen op hun

routine. Weinigen wonen bijvoorbeeld conferenties bij om daaruit ideeën te putten voor hun onderwijspraktijk. Trouwens, bij hen die dat wel doen, stelt zich de vraag of ze op die manier leren zelf ideeën te genereren. Dit lijkt me pas mogelijk als ze over de concepten en principes beschikken die aan de ideeën ten grondslag liggen. Veronderstel dat een leraar de schrijfvaardigheid van de leerlingen wil opvijzelen, dan kun je bijvoorbeeld enkele originele titels suggereren. Je geeft dan wat losse tips die direct toepasbaar zijn in de praktijk. Je kunt anderzijds ook een globale visie met betrekking tot het schrijven meegeven, die de leerkracht zelf naar de praktijk moet vertalen. Veronderstel dat je een leerkracht de basisnoties wil meegeven met betrekking tot het onderscheid standaardtaal — dialect, het onderscheid gesproken taal — geschreven taal, enzovoort. Eenmaal de leerkracht die concepten bezit is de kans groot dat hij zelf onderwijsprocedures ontwerpt. Bovendien zal de leraar in staat zijn om de leerlingen op een degelijke wijze iets over 'taal' te leren. Als je als leerkracht wil dat je leerlingen verhandelingen kunnen schrijven, zal je hen het verschil moeten leren tussen het schrijven van zo'n tekst, het geven van een mondelinge uiteenzetting, een informele babbel, enzovoort. Enerzijds moet de leerstof dus gebaseerd zijn op algemene principes geïllustreerd aan de hand van reëel taalgebruik; anderzijds zullen die globale principes leiden tot een coherente visie op taal. Met een coherent geheel bedoel ik uiteraard niet een gesloten geheel van gegevens, dat niet vatbaar zou zijn voor verandering. Ik stel nogal eens vast dat leerkrachten over linguïstische kennis beschikken, maar dat het eerder om versnipperde kennis gaat.'

*Wordt de taalkunde door velen niet als een prescriptieve wetenschap aangezien?*

'Gedeeltelijk is dat ook begrijpelijk. In bepaalde omstandigheden moet je als taalwetenschapper een waarde-oordeel innemen en je prescriptief opstellen. Zo'n waarde-oordeel moet echter het gevolg zijn van een grondig onderzoek op descriptieve gegevens. Wellicht worden in de praktijk descripties vaak als prescripties geïnterpreteerd. Zo worden bijvoorbeeld beschrijvingen van het communicatiepatroon in de klas als een na te volgen model beschouwd of als een patroon dat je zeker moet vermijden. Formele taalpatronen, zoals John Sinclair<sup>2</sup>

die beschrijft, evalueer je echter naargelang de situatie waarin ze gehanteerd worden. Het is evenwel begrijpelijk dat mensen uit de praktijk gegevens interpreteren met het oog op hun praktische bruikbaarheid.'

## **Lerarenopleiding**

*Je hebt het over een degelijk leerplan. Waaruit bestaat dat?*

'Men zou ernaar moeten streven dat de leraar concepten beheerst uit drie gebieden. In de eerste plaats komen de basisprincipes met betrekking tot de organisatie van een tekst aan de orde. Wie ze niet bezit kan moeilijk met kennis van zaken over een tekst spreken of tekstkenmerken beschrijven. Dit is een bijzonder belangrijk aspect aangezien de westerse opvoeding grotendeels via teksten verloopt. In de tweede plaats dient de leraar een aantal concepten met betrekking tot taalvariantie in te zien: de notie dat elke taal in essentie een geheel van taalvarianten is, dat de taalstijl die je gebruikt afhankelijk is van wat je nastreeft, enzovoort. Een leerkracht die een tekst niet kan beschrijven, kan het fenomeen taalvariantie niet vatten. Halliday<sup>3</sup> ziet, terecht, als één van de basisfouten van ons onderwijssysteem dat men het belang van de taal onderschat en de relatie taal — sociale klasse negeert. Dit verklaart volgens hem een groot deel van de leermoeilijkheden bij kinderen. Deze twee aspecten, tekst-analyse en studie van taalvariantie, hebben een descriptief karakter. In de derde plaats moet geleerd worden hoe deze kennis te hanteren om zelf prescriptieve beslissingen te nemen. Als we ons bij het nemen van prescriptieve beslissingen laten leiden door descriptieve gegevens zijn we al een flink eind op de goede weg.'

## **Observatie-onderzoek en onderwijsvernieuwing**

*Wat denk je van de leraar-als-onderzoeker?*

'Wie degelijk observatie-onderzoek wil doen in sociale situaties moet een insider zijn; in het geval van een onderwijssituatie leerkracht of leerling dus. Het is dus niet een kwestie dat onderzoek door leerkrachten interessant zou kunnen zijn, wel dat bepaalde topics alleen door hen onderzocht kunnen worden. Nog te vaak ontstaat taalwetenschap aan de werktafel, los van de studie van reëel taalgebruik. In de taalwetenschap is onderzoek op lange ter-

mijn onontbeerlijk en leerkrachten kunnen daarin een belangrijke rol spelen; denk bijvoorbeeld aan het verzamelen en onderzoeken van de taalvarianten die in een school gebruikt worden; niet alleen gesproken taal tijdens de lessen, maar ook geschreven teksten in handboeken, de taal die gebruikt wordt bij stafvergaderingen, enzovoort. Het is in dit opzicht belangrijk dat leerkrachten een kader hebben waarop ze tijdens hun onderzoek kunnen terugvallen. Je kunt niet buiten zo'n kader als je bijvoorbeeld aan tekstanalyse wil doen en leerkrachten wil leren hun aandacht te richten op specifieke onderwerpen. Als je het complexe taalgebeuren in een klas niet vanuit een bepaalde invalshoek observeert, zwalk je als het ware rond in een bootje op de oceaan. Zoals reeds gezegd vereist onderzoek op lange termijn sterk gemotiveerde leraren. Bij dit onderzoek weet je immers vaak op voorhand niet wat er uit de bus komt, wat je er als leerkracht zult aan hebben.'

*Zijn de doelstellingen die je stelt wel haalbaar? Verlang je niet te veel?*

'Ik ben het eens dat ik op bepaalde punten beschuldigd kan worden van een naïef optimisme. Iedereen weet hoe moeilijk het is om het onderwijssysteem te veranderen. Optimisme lijkt echter gerechtvaardigd als je merkt dat steeds meer fundamentele inzichten weerklank vinden in de onderwijswereld. Steeds meer ziet men in dat geen enkele taal "beter" is dan een andere; dat alle taalvarianten in de context waarin ze gesproken worden evenwaardig zijn, enzovoort. Deze ideeën breken langzaam maar zeker door. Er moet wel steeds over gewaakt worden dat ideeën niet verminkt of verkeerd aan de man worden gebracht.'

## **Bernstein**

'Een klassiek voorbeeld vormt het geval Bernstein. Ik weet niet of ik hier in de eerste plaats Bernstein zelf moet aanvallen of hen die hem verkeerd interpreteren. In veel publikaties worden zijn ideeën overgesimplificeerd en onzuiver weergegeven. Eén van die algemeen bekende ideeën is dat er iets mis zou zijn met de taal van de lagere sociale klassen. Bernstein heeft dat nooit beweerd, maar in bepaalde milieus hoort men zoiets graag. Je leest ook vaak dat Bernstein een direct verband ziet tussen sociale klasse en taalcode. Dat was zo in

de eerste visie van zijn theorie, maar dat standpunt heeft hij reeds lang verlaten. Het feit dat in de literatuur auteurs steeds meer verkeerd worden geciteerd vind ik ontmoedigend. Ook het feit dat je om bepaalde ideeën aan de man te brengen je eerst diepgewortelde ideeën moet aanvallen. Het zou natuurlijk naïef zijn om geen rekening te houden met de vaak verkeerde ideeën die we tenslotte allemaal hebben over taal en die vaak versterkt worden door het onderwijssysteem. Iedereen spreekt een taal en is dus in zekere zin "expert". Dit is enerzijds zeer bemoedigend, want je kunt ervan uitgaan dat men al heel wat weet over taal en taalgebruik; anderzijds is het ontzettend moeilijk om foutieve ideeën te veranderen.'

*De theorie van Bernstein heeft reeds verschillende versies gekend en leidde tot een polemiek. Zie je hier ooit enige klaarheid in komen?*

'Vroeger stond ik zeer sceptisch tegenover Bernsteins ideeën, maar de laatste jaren is daar wel verandering in gekomen. Een zwak punt is natuurlijk dat zijn ideeën niet gebaseerd zijn op observaties van taalgebruik in reële situaties en over langere termijn. Een mogelijkheid om uit de vaak oeverloze discussies te geraken kan zijn dat men meer etnografisch onderzoek verricht naar de wijze waarop sociale groepen taal gebruiken in diverse sociale situaties.<sup>4</sup> Bernstein behandelt de verschillen in taalgebruik van sociale klassen, sociale groepen en etnische groepen niet. Zo veronderstellen Amerikanen vaak ten onrechte dat Bernsteins "working-class"-kinderen zwarten zijn. Er zijn veel zwarte kinderen in West-Europa en het zou interessant zijn om na te gaan of er een verband is tussen sociale klasse en taalproblemen. Onderzoek wijst uit dat in de eerste plaats sociale identiteitsproblemen verband houden met taalproblemen. Een duidelijk Brits voorbeeld is de taal van Westindische kinderen, of kinderen van Caraïbische oorsprong. Hun taal heeft een uitgesproken symbolische functie en bepaalt de sociale, etnische en religieuze groep. Bernstein heeft zich voor deze relatie nooit geïnteresseerd. Zijn visie op taal is nogal eng en eenzijdig.'

## Compensatieprogramma's

*Hoe sta je tegenover compensatieprogramma's, die toch gebaseerd zijn op een interpretatie van Bernsteins ideeën?*

'De compensatiegedachte is een typisch Amerikaanse gedachte die naar Europa overwaaid. Vaak worden buitenlandse programma's klakkeloos vertaald. In Groot-Brittannië werden ook eigen programma's ontworpen die echter weinig succes kenden. Er is het interessante geval van Concept '79, een programma dat ontwikkeld werd door Jim White en John Sinclair van de Universiteit van Birmingham. De ontwerpers meenden dat het een goed compensatieprogramma was voor Westindische kinderen van 7 tot 9 jaar. Het bestaat vooral uit spel materiaal waarmee kinderen samen spelen en waarbij ze taal moeten hanteren om elkaar bijvoorbeeld spelregels te verduidelijken. Westindische kinderen spreken een extreem Engels dialect en de problemen die ze hebben bij het leren van de standaardtaal kan je vergelijken met de problemen die zich stellen bij het leren van een tweede taal. White en Sinclair realiseerden zich vlug dat hun programma geen compensatieprogramma was, maar een goed uitgewerkte set van leermateriaal. Het enige taalaspect zat in de zogenaamde "dialect kit", die morfologische dialectproblemen behandelde.'

## Onderzoek en onderwijsbeleid

*Hoe zie je de relatie tussen onderzoek en onderwijsbeleid? Hoe sta je in dit verband tegenover het Bullock-rapport?*

'Een probleem is in hoeverre je je mag laten leiden door nuchtere onderzoeksgegevens die, vertaald naar het onderwijsbeleid, ernstige implicaties meebrengen. Veel Engelse onderzoekers menen bijvoorbeeld dat je best geen resultaten publiceert van onderzoek naar het aandeel van het sociaal milieu bij IQ-verschillen. Alhoewel ik overtuigd ben van het primordiale belang van de sociale context zie ik in dat zich hier inderdaad een ethisch probleem stelt. Onderzoekstopics die relevant zijn voor het onderwijs liggen op een zeer breed terrein en hebben meestal een complex karakter. Methodologisch wordt vaak gewerkt met statistische procédés die alleen specialisten begrijpen en de interpretatie van de gegevens wordt dan ook vaak in een bedenkelijke richting ge-

manipuleerd. Wat betreft het Bullock-rapport, dat heeft — niettegenstaande het een overheidsrapport is — een sterke respons gehad in de onderwijswereld. In veel scholen is men volgens het "language across the curriculum"-principe gaan werken. Positief was zeker dat mensen uit de praktijk zich meer gingen bezinnen over hun onderwijsfilosofie. Een praktisch gevolg was dat interessant leermateriaal werd ontworpen. Verder had het rapport een sterke invloed op de lerarenopleiding. Jammer genoeg propageert het Bullock-rapport een lerarenopleiding waarmee al enige tijd geëxperimenteerd werd, maar die door de overheid werd stopgezet toen de nodige fondsen niet langer voorhanden waren.'

*Bent u het eens met Rosen dat men in het Bullock-rapport soms totaal verkeerde standpunten inneemt?*

'Het rapport is teveel een patchwork van afzonderlijke items. De relatieve omvang van bepaalde delen is niet in overeenstemming met hun belang in het geheel. Als sociolinguïst vind ik bijvoorbeeld dat het rapport het probleem van de immigratie stiefmoederlijk behandelt; men heeft het hier en daar over kinderen van buitenlandse origine. Rosen wees er trouwens op dat hij zelf van "buitenlandse" origine is. Een belangrijke topic in het hedendaagse sociolinguïstisch gebeuren vormt onderzoek naar immigranten en hun taal (zie *Moer* 1986/1-2). Niet alleen de leerkrachten zijn daarover onvoldoende geïnformeerd, ook het beleid heeft er geen zicht op. In Groot-Brittannië wordt een polemiek gevoerd rond de vraag of je zo'n informatie wel mag verzamelen. Het probleem is hoe je die informatie vertrouwelijk kunt houden. In '81 was er een volkstelling en de vragenlijst voor Engeland bevatte geen vragen over taal, land van herkomst van de ouders, enzovoort. De overheid vond het toen een punt dat té gevoelig lag voor etnische minderheden. Nu pleiten er velen voor om dat bij een volgende telling wel te doen.'

*Hoe zit het met de discussie rond de achteruitgang van de taalnormen?*

'In het Bullock-rapport haalt men teksten aan uit de vorige eeuw, waarin gesteld wordt dat de taalnormen achteruit gaan. Je hoort die kreet al zoveel jaren dat je je kunt afvragen wat er na al die tijd van de normen overblijft.

In feite blijven de normen vrij stabiel. Het probleem is natuurlijk complexer dan 25 jaar geleden, gewoon omdat er nu meer taalvarianten zijn.

Het staat wel vast dat een kind beter presteert wanneer er meer continuïteit is tussen gezin en school. Een belangrijke factor is het gebruik van de standaardvariant. In veel gezinnen — en zeker in immigrantengezinnen — wordt die vorm niet gebruikt. Er is echter weinig onderzoek gedaan waarbij het communicatiepatroon thuis met dat op school vergeleken wordt en ook hier merk je vaak dat onderzoeksresultaten verkeerd geïnterpreteerd worden.'

*Maar wat kan het nut zijn van grammatica-onderricht voor leerlingen van de basisschool? Je hoort vaak dat dit onderricht tegemoet komt aan schoolse noden zoals de behoefte aan evaluatie en niet aan de noden van de leerlingen zelf.*

'Je mag het grammatica-onderricht niet verwerpen met alleen het traditioneel grammatica-onderricht in je achterhoofd. Er zijn topics waarvoor kinderen spontaan interesse tonen. Kinderen maken bijvoorbeeld interessante bedenkingen over de relatie tussen taalgebruikers en taalvormen. Ze denken spontaan na over taalfenomenen en zijn gevoelig voor geografische en sociale varianten, vooral wanneer taal refereert aan sociale identiteit. Ik heb kinderen ooit opnames laten beluisteren van sprekers met verschillende accenten, dialecten of spreekstijl. Ik vroeg de kinderen om de sprekers te identificeren en het bleek dat ze dit vrij correct deden. Wel ondervonden de meesten moeilijkheden om duidelijk te expliciteren hoe ze het verschil herkenden. Dit is uiteraard een ideaal uitgangspunt om leerlingen de nood aan verschillende vormen van formele beschrijving duidelijk te maken. Je moet dus vertrekken van de kennis die leerlingen bezitten; dit geldt trouwens ook wanneer je leerkrachten iets wilt bijbrengen. Grammatica-onderricht zie ik dus als vergelijkende tekststudie. Wie een kader bezit om tekstkenmerken op te sporen en de protocollen van informele gesprekken naast die van formele gesprekken en geschreven teksten legt, bemerkt interessante verschillen. Dit is een belangrijke methode om bij leerlingen tekstbeheersing na te streven. Vertrekken van gelijkenissen en verschillen lijkt me trouwens in het algemeen een interessant pedagogisch principe.'

## Toekomst

*Welke onderzoekstopics verdienen volgens jou in de toekomst bijzondere aandacht?*

'In Groot-Brittannië denken veel onderzoekers dat de situatie in Londen vergelijkbaar is met die daarbuiten. Ze beperken hun onderzoek tot stedelijke agglomeraties en extrapoleren hun resultaten ten onrechte. Veel onderwijsvormen werden nog niet onderzocht. Onderzoekers houden zich zelden bezig met plattelandsscholen, wel met scholen waar men gemakkelijk aan ruw onderzoeksmateriaal geraakt. Je merkt ook vaak dat men Amerikaanse en Engelse onderzoeksresultaten vertaalt naar Europese toestanden en daarbij naar een gevaarlijk prescriptieve houding neigt. Er is bijvoorbeeld een groot verschil in houding ten opzichte van de standaardtaal in Engels- en Frans-sprekende gebieden. Alhoewel ik nogal huiverig sta tegenover generalisaties, kan men toch stellen dat de Fransen een andere notie hebben van de standaardtaal dan de Engelsen. De Fransen hebben hun Académie Française; Britten vinden dat een bizar instituut. Er zijn uiteraard taaluniversalia, maar op het vlak van de details zijn er vaak grote verschillen. In elke wetenschap geldt dat je een fenomeen in al zijn verscheidenheid moet benaderen en niet alleen in zijn meest courante verschijningsvorm. Wie de Engelse taal bestudeert, moet naast de standaardvorm en de meest gesproken regionale, sociale en klassevarianten ook een extreem dialect, zoals bijvoorbeeld het Creools, bestuderen. Wie dat niet doet, krijgt een arme visie op het Engels. De interessantste onderzoekstopics hebben helaas meestal een complex karakter en wetenschapslui verkiezen vaak topics van secundair belang die zich gemakkelijk laten onderzoeken en waarbij men op korte termijn resultaten ziet!'

## Noten

- 1 Ter gelegenheid van het Pragmatiek & Educatie Congres. Zopas werden de teksten ervan, onder redactie van M. Spoelders e.a., uitgegeven bij Acco (Leuven/Amersfoort) in samenwerking met Communication & Cognition (Gent) in twee bundels:
  - *Discourse. Essays in educational pragmatics 1*
  - *Language acquisition & learning. Essays in educational pragmatics 2*Het eerste deel bevat onder meer een bijdrage van G. Wells (zie Moer 1983/6) over interactiestijlen en kansen tot leren.
- 2 Zoals bijvoorbeeld in: Sinclair, J. McH. & R.M. Coulthard *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils* Oxford University Press, 1975.
- 3 Zie onder meer: *Learning how to mean* London, Edward Arnold, 1975.
- 4 Een goede steun daarbij vormt Hammersley, M. & P. Atkinson *Ethnography. Principles in practice* London, Tavistock, 1983.

### Enkele teksten van M. Stubbs

- Stubbs, M. 'Teaching and talking: a sociolinguistic approach to classroom interaction' in: Chanan, G. & S. Delamont (eds.) *Frontiers of classroom research* Slough, NFER, 1975, p. 233-246
- Stubbs, M. *Language, schools and classrooms* London, Methuen, 1976
- Stubbs, M. & S. Delamont (eds.) *Explorations in classroom observation* London, Wiley, 1976
- Stubbs, M. 'Keeping in touch: some functions of teacher talk' in: Stubbs, M. & S. Delamont (eds.), op. cit., p. 151-172
- Stubbs, M. *Language and literacy: the sociolinguistics of reading and writing* London, Routledge & Kegan Paul, 1980
- Stubbs, M. *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language* Oxford, B. Blackwell, 1983
- Stubbs, M. 'Relevant models of language for teachers' in: Spoelders, M. e.a. (eds.) *Language acquisition and learning* Amersfoort, Acco, 1985, p. 56-66