

FUNCTIONELE
TAALVAARDIGHEDEN

Leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs kunnen er op rekenen dat er de komende jaren het een en ander verandert. De praktijk is weerbarstig en die veranderingen zullen niet van de ene op de andere dag plaatsvinden maar het is uitgesloten dat peilingsonderzoeken, de basisvorming of de vernieuwing van de eindexamens zonder gevolgen voor de dagelijkse lespraktijk blijven. In de discussies naar aanleiding van deze ontwikkelingen komt regelmatig de term 'functionele taalvaardigheid' voor. Henk Lammers gaat in op de merites van dat begrip.

1 Inleiding

Het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs staat ter discussie. De basisvorming gaat door. De eindexamens Nederlands voor het havo en het vwo worden herzien. Er is inmiddels ook een peilingsonderzoek naar het niveau van het onderwijs in de derde klas van het voortgezet onderwijs verricht (Kuhlemeier & Van den Bergh 1989). Op het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) loopt een project over de vernieuwing van het taalonderwijs in de eerste fase van het voortgezet onderwijs (*Projectplan* 1987). In de artikelen, discussiestukken en onderzoeksverslagen die over deze onderwerpen verschijnen, komen we regelmatig het begrip functionele taalvaardigheid tegen. Het door Kuhlemeier en Van den Bergh (1989) uitgevoerde onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onder-

wijs sluit nauw aan bij de voorstudie periodieke peiling van het basisonderwijs (Wesdorp e.a. 1985). In dat onderzoek speelde het begrip functionele taalvaardigheid al een belangrijke rol en die trend wordt voortgezet. Kuhlemeier en Van den Bergh streven naar functionele opdrachten: 'In een functionele opdracht wordt een situatie, zoals deze ook in het dagelijks leven zou kunnen voorkomen, zo natuurgetrouw mogelijk nagebootst, [...].' (Kuhlemeier & Van den Bergh 1989, p. 59.)

De commissie die zich buigt over de vernieuwing van de eindexamens havo/vwo (zie ook Noë 1989) zal begin 1990 voor het eerst rapporteren. Het staat dus nog te bezien in hoeverre in de dan te verwachten concept-eindexamenprogramma's functionele taalvaardigheden zullen voorkomen. Ten bate van de werkzaamheden van de commissie wordt door de Stichting Centrum voor Onderwijsonder-

zoek (SCO) echter een behoeftenonderzoek onder oudleerlingen havo en vwo uitgevoerd. Bij het opstellen van de nieuwe programma's zal ongetwijfeld rekening worden gehouden met de resultaten van dit onderzoek waarin het begrip functionele vaardigheid een belangrijke rol speelt.

Op de SLO wordt gewerkt aan een project over de vernieuwing van het taalonderwijs in de eerste fase van het voortgezet onderwijs in een meer communicatieve richting (*Projectplan* 1987). Wat communicatief taalonderwijs precies is, staat nog ter discussie maar een omschrijving ervan zou een parafrase van Kuhlemeier en Van den Bergh's citaat kunnen zijn: in communicatief taalonderwijs worden situaties, zoals deze ook in het dagelijks leven zouden kunnen voorkomen, zo natuurgetrouw mogelijk nagebootst. Het is dan ook niet verwonderlijk dat in het kader van dit project onderzocht is in hoeverre het begrip functionele taalvaardigheid van belang is voor communicatief taalonderwijs (Bonset 1989).

Kortom, het begrip functionele taalvaardigheid speelt op dit moment een belangrijke rol in onderzoek en beleid. In de praktijk van het taalonderwijs is daar misschien nog niet zo veel van te merken, maar dat is een kwestie van tijd. Die nieuwe eindexamenprogramma's komen er. De overheid heeft behoefte aan inzicht in de kwaliteit van het onderwijs, daarom zijn peilingsonderzoeken niet meer weg te denken. En ten slotte zijn de adviezen van een instituut als de SLO natuurlijk ook niet vrijblijvend. Gezien dit toekomstperspectief is het zinvol het begrip functionele taalvaardigheid aan een nadere beschouwing te onderwerpen. In het volgende geef ik aan wat er met functionele taalvaardigheid bedoeld wordt en bespreek ik enkele problematische aspecten van dit begrip.

2 Functionele taalvaardigheid

Het begrip functionele taalvaardigheid is in Nederland geïntroduceerd en verder ontwikkeld door onderzoekers verbonden aan de programmagroep taalonderwijs van de SCO. Dit betekent niet dat er tussen die onderzoekers overeenstemming bestaat over wat dat begrip precies inhoudt. In het al genoemde onderzoek van Bonset (1989) inventariseert deze de verschillende opvattingen door publikaties van de

SCO-onderzoekers te vergelijken en door interviews met de betrokkenen: Van den Bergh, Blok, De Gloppe en Rijlaarsdam. Zo ontstaat een helder beeld, niet zozeer van wat functionele taalvaardigheid nu is, maar wel van de knelpunten ten aanzien van dit begrip. In het volgende maak ik dan ook dankbaar gebruik van Bonsets publikatie.

Aan het begrip functionele taalvaardigheid ligt een visie op het taalonderwijs ten grondslag die grofweg als volgt gekarakteriseerd kan worden. In een complexe samenleving als de onze, komen communicatieve situaties voor die de betrokkenen voor problemen plaatsen. Hoe schrijf je een bezwaarschrift als je denkt dat je te veel belasting moet betalen? Hoe breng je op een hoorzitting je standpunt naar voren als de gemeente de eigenaar van het buurtcafé vergunning wil verlenen een disco te beginnen? Hoe schrijf je een sollicitatiebrief en wat zeg je wel en niet als je wordt uitgenodigd voor een gesprek? Hoe maak je een keuringsarts duidelijk dat je niet simuleert ook al zijn je rugklachten inderdaad wat vaag? Het onderwijs moet leerlingen voorbereiden op deelname aan dergelijke communicatieve situaties. Onderwijs dat zich beperkt tot zinsontleding, spelling en invuloefeningen, vormt geen adequate voorbereiding. Functioneel taalvaardigheidsonderwijs richt zich dan ook niet op de oefening van zulke taaltechnische deelvaardigheden maar op vaardigheden die als geheel in de alledaagse praktijk kunnen voorkomen. In het verlengde hiervan zijn functionele taalvaardigheden geen tussen- maar einddoelen van het taalonderwijs.

Leerlingen voorbereiden op communicatieve situaties waarmee ze na het voltooien van hun opleiding geconfronteerd zullen worden, is een zinvol uitgangspunt voor het taalonderwijs. Maar wat is functionele taalvaardigheid? Welke alledaagse situaties moeten geoefend worden? Kunnen die situaties in de les levensecht nagebootst worden?

Er bestaat nog geen overeenstemming over een definitie van het begrip functionele taalvaardigheid. In publikaties van SCO-medewerkers wordt het op uiteenlopende wijze omschreven. Om de verschillende omschrijvingen met elkaar te kunnen vergelijken, heeft Bonset (1989) die publikaties eerst in drie groepen verdeeld (publikaties van of met medewerking van respectievelijk Westorp, Van den Bergh en Blok) en vervolgens de omschrijvingen

geïnventariseerd. In het volgende schema zijn die omschrijvingen op een rijtje gezet.

Wesdorp e.a.

- a. Vaardigheden die voor het uitvoeren van alledaagse en beroepsmatige taken van groot praktisch belang zijn.
- b. Taalvaardigheden die als geheel in de alledaagse praktijk kunnen voorkomen.

Van den Bergh e.a.

- c. Taalvaardigheden die 'als geheel' in de praktijk van alledag kunnen voorkomen.
- d. Complete vaardigheden zoals die in het leven van alledag voorkomen.
- e. Iemand is functioneel taalvaardig wanneer hij zich in alledaagse situaties met zijn taalvaardigheid kan redden; wanneer hij met behulp van zijn taalvaardigheid zijn doel in een taalgebruikssituatie kan bereiken.

het begrip alledaagse taalgebruikssituaties. Het verlossende antwoord wordt ook hier niet ge-

Blok e.a.

- f. Verwijzend naar moedertaalvaardigheden die nodig of gewenst zijn in het naschoolse leven.
- g. Verwijzend naar de vaardigheden die iemand in staat stellen tot doelmatig taalgebruik in situaties waarin taalgebruik wenselijk of vereist is.
- h. Die taalvaardigheden die van groot praktisch nut zijn in het naschoolse leven.
- i. De taalvaardigheden die in het dagelijks leven van groot praktisch belang zijn.
- j. Als ik het over iemands functionele taalvaardigheid heb, dan heb ik het over de mate waarin iemands taalprogramma effectief is in alledaagse taalgebruikssituaties.

Omschrijvingen van het begrip functionele taalvaardigheid/taalvaardigheden (naar Bonset 1989, pag. 3-11).

3 Alledaagse vaardigheden

In bijna alle omschrijvingen komt in een of andere variant de term 'alledaags' voor maar over de betekenis ervan wordt verschillend gedacht. Voor Wesdorp vormt alledaags een tegenstelling met school. Alledaagse taalgebruikssituaties zijn voor Blok situaties die 1) zeer frequent zijn en elke dag kunnen voorkomen of 2) zeer gewoon zijn en iedereen kunnen overkomen. Op school moet iedereen wel eens een taaltechnische oefening maken of een opstel schrijven en daarom zijn ook dit voorbeelden van alledaagse taalgebruikssituaties naast privé-situaties zoals de krant lezen of een boodschappenlijstje maken. Niet alledaagse situaties zijn beroepsmatige zoals bijvoorbeeld drukproeven corrigeren. Ook Van den Bergh rekent tot de alledaagse taalgebruikssituaties zowel de buiten- en naschoolse situaties als de schoolse situaties, maar hij brengt bij de laatste categorie wel een nuanceering aan. In schoolse taalgebruikssituaties kunnen functionele taken en opdrachten voorkomen. Die onderscheiden zich van schoolse omdat het om taken in hun geheel gaat en niet om deeltaken. Daarnaast zijn ze weinig levensrecht maar altijd nog meer dan schoolse taken die niet levensecht zijn (Bonset 1989, p. 3-8). Er bestaat dus geen overeenstemming over

geven, maar ik denk dat het probleem als volgt te verhelderen is.

De filosofie achter functioneel taalvaardigheidsonderwijs houdt in dat de voorbereiding op deelname aan communicatieve situaties in 'het echte leven' beter gediend is met oefening in realistische taken dan met taaltechnische oefeningen: het juiste gebruik van voorzetsels, correcte spelling. Dit betekent niet dat dat geen belangrijke deelvaardigheden zouden zijn, al was het alleen maar omdat bij sollicitaties de eerste schifting vaak gebeurt aan de hand van de taalfouten in de brieven. Het gaat om een didactisch perspectief. Hoe kun je leerlingen duidelijk maken dat spelling er toe doet als ze hun kleren soms in een *boetiek* en dan weer in een *boutique* kopen, dat stijl belangrijk is als ze een trainer horen verkondigen dat het collectief er deze keer niet in slaagde een stuk agressie in het spelgebeuren te brengen. Dat lukt ongetwijfeld beter met functionele opdrachten dan met taaltechnische oefeningen. Tegelijkertijd moeten we echter accepteren dat het nooit mogelijk is het 'echte' leven in de klassesituatie te reproduceren. In de klas kan in het gunstigste geval een afspiegeling van levensechte taalgebruikssituaties gecreëerd worden. Ten eerste zijn in de klas gereconstrueerde communicatieve situaties altijd belangeloos. Bij het ruilen van een miskoop,

het overleggen met collega's, en dergelijke, staan er altijd belangen op het spel. Deze ontbreken in schoolse oefensituaties. Ten tweede is er een cruciaal verschil tussen de rol van een leraar en de rol van de deelnemers aan authentieke communicatieve situaties. Dat verschil omschrijf ik als volgt.

Taalgebruik is gebonden aan allerlei regels en normen. Deze zijn medebepalend voor de manier waarop gespreksbijdragen geformuleerd worden en op de naleving ervan wordt toegezien door de deelnemers aan de communicatieve situatie. Als het taalgebruik niet voldoet aan de norm, volgt er een correctie of eventueel een sanctie. Deze kan verschillende vormen aannemen. Een milde variant is 'Ik begrijp je niet helemaal', 'Doe een beetje normaal zeg' is al strenger, terwijl met 'Met jou valt niet te praten' iemand van de communicatie wordt uitgesloten. Deze oordelen worden gebaseerd op algemene kennis over wat gebruikelijk is in communicatieve situaties en op specifieke kennis waarover iemand op grond van zijn functie beschikt. Die specifieke kennis is deels inhoudelijk (vakken) en heeft deels te maken met de institutioneel bepaalde rol. In levensechte situaties communiceert men gewoonlijk met functionarissen: verkopers, artsen, loonadministrateurs, ambtenaren, werkgemers. Een voorbeeld. Als een ambtenaar zegt 'Daarmee bent u bij mij aan het verkeerde adres' dan kan dat betekenen 'Ik word niet op de juiste toon aangesproken', 'Daar gaat mijn collega over' of 'Dit verhaal vind ik zo ongehoorzaam, daar trap ik niet in'. Er is een aanzienlijke functionele taalvaardigheid vereist om in zo'n geval tot een juiste interpretatie te komen en dan ook nog adequaat te reageren. Oefening in zulke communicatieve situaties is dus zinvol maar in het leslokaal kunnen dergelijke interacties hoogstens benaderd worden. Men kan van een leraar wel verwachten dat deze weet wat in het (openbare) taalverkeer gebruikelijk is, maar niet hoe bij verschillende overheidsinstellingen de taken verdeeld zijn of welke gegevens en argumenten al dan niet terzake doen. Met andere woorden, een leraar beschikt maar beperkt over de specifieke kennis op grond waarvan de deelnemers aan authentieke communicatieve situaties hun gespreksbijdrage formuleren, corrigerend optreden of sancties toepassen.¹ Die kennis is echter een noodzakelijke voorwaarde om levensechte taalgebruikssituaties te creëren.

Gezien deze verschillen — de communicatie in schoolse oefensituaties is belangeloos; een leraar beschikt niet over de specifieke kennis die in het geding is in authentieke communicatieve situaties — maak ik een principieel onderscheid tussen de domeinen 'onderwijs' en 'samenleving'. Het onderwijs is wel een onderdeel van de samenleving maar in het onderwijs kan die samenleving niet natuurgetrouw gereproduceerd worden. Beide domeinen zijn kwalitatief van een andere orde van grootte. Om ten aanzien van taalgebruikssituaties het verschil tussen die domeinen te karakteriseren is authenticiteit een belangrijker criterium dan frequentie of gewoonte (vgl. Van Wijk 1989, p. 59). Ik deel het standpunt van Rijlaarsdam die schoolse oefensituaties als 'communicatief geperverteerd' beschouwt (Bonset 1989, bijlage 2). Met deze term slaat hij de spijker op zijn kop. In echte communicatieve situaties zijn er altijd reële consequenties verbonden aan communicatief handelen. In schoolse communicatieve situaties worden die consequenties vervangen door het al dan niet halen van een voldoende. Deze vervanging tast de authenticiteit van communicatieve situaties op fundamentele wijze aan.

4 Openbare en privé-communicatie

Naar aanleiding van het voorgaande concludeer ik dat het zinvol is een onderscheid te maken tussen de domeinen 'onderwijs' en 'samenleving', maar daarmee zijn we er nog niet. In het domein 'samenleving' komen verschillende sub-domeinen voor. Een belangrijk onderscheid is het verschil tussen openbare of publieke en privé-situaties. Openbare communicatieve situaties worden gekenmerkt door het gebruik van de standaardtaal in interacties met taalgebruikers die niet behoren tot de privé-sfeer (familie, vrienden). Het begrip 'openbaar' moet hier wel genuanceerd worden. Openbare situaties zijn niet per definitie openbaar in de zin van 'publiekelijk'. Voorbeelden zijn een consult bij een arts en het afsluiten van een lening. Ze zijn echter wel van belang voor deelname aan het openbare leven waarin instituties als de gezondheidszorg of het bankwezen een belangrijke rol spelen. Waar het om gaat is dat deelname aan zulke situaties noodzakelijk is om als burger in een samenleving te participeren. Daarnaast kan

ook openbare communicatie zich volledig in de privé-sfeer afspelen. Het lezen van een krant of naar het journaal kijken gebeurt weliswaar gewoonlijk in de huiselijke kring, maar op dat moment komt het openbare leven even de huiskamer binnen. Dat moet ook, alleen zonderlingen sluiten zich voor alle informatie af. Zich via krant, radio of televisie informeren is van belang voor deelname aan het openbare leven.

Dat het nodig is in het onderwijs een onderscheid te maken tussen het openbare en het privé-domein, baseer ik op het feitelijke gegeven dat er in Nederland verschillende communicatieve gemeenschappen voorkomen. Naast de talloze gemeenschappen waarin een dialect of sociolect gesproken wordt, zijn er andere minderheidsgroepen c.q. gemeenschappen: Friezen, Indische Nederlanders, Molukkers, Surinamers en migranten.² Ook de leerlingen die uit deze groepen afkomstig zijn, moeten leren hoe ze zich kunnen redden in openbare communicatieve situaties. Oefening daarin is een legitiem onderwijsdoel. Maar het is niet de taak van het taalonderwijs de toepassing van normen die gelden voor het openbare taalverkeer of het gebruik van het standaardnederlands in deze gemeenschappen te bevorderen. Dit betekent dat opdrachten als het schrijven van een briefje voor huisgenoten of het telefoneren met bekenden in het onderwijs niet thuis horen. Naar aanleiding van het PPON-onderzoek van het basisonderwijs hebben Sturm (1986) en Schellekens (1985) al eerder kritiek geleverd op dergelijke opdrachten. Het gewraakte voorbeeld is het schrijven van een briefje voor huisgenoten waarin de afwezigheid van de briefschrijver verklaard wordt. Daarin moeten de elementen *aanhef*, *waar naar toe*, *wanneer terug* en *ondertekening* voorkomen. Schellekens wijst het toepassen van deze schoolse normen op privé-mededelingen terecht af. Hier is een principiële kwestie in het geding: mag het taalonderwijs zich bemoeien met de manier waarop mensen in hun privé-leven met elkaar communiceren? Het antwoord luidt ontkennend. Het gebruiken van communicatieve situaties uit de privé-sfeer in het onderwijs leidt tot wel zeer geperverteerde communicatie. Stel dat een leerling prima begrepen heeft waar het bij functionele taalvaardigheid om gaat: zorg dat je met effectief taalgebruik je communicatieve doel bereikt. Stel dat die leerling thuis altijd Fries

spreekt en dat notities in het huiselijk verkeer ook in het Fries gesteld worden. Wat moet die leerling met zo'n opdracht? Uitgaande van de principes van functionele taalvaardigheid moet zo'n briefje ook in het Fries. Afwijking van de gebruikelijke praktijk is niet functioneel en leidt niet tot het bereiken van het gewenste doel. Een ouder die opeens een Nederlandstalig briefje aantreft, zal niet gerustgesteld zijn maar zich afvragen wat dat kind nu weer bezielt. Ik ben erg benieuwd hoe zo'n briefje beoordeeld zou worden als het voldoet aan de eisen aanhef, ondertekening, enz., maar in het Fries, Turks of de Molukse variant van het Maleis gesteld is.

5 De keuze van de taalgebruikssituaties

Aan het begrip functionele taalvaardigheid zitten nog wel meer problemen vast. Ik beperk me hier tot een korte bespreking van het probleem hoe relevante communicatieve situaties geselecteerd worden.³ In het huidige onderzoek naar functionele taalvaardigheden wordt die selectie gemaakt op basis van empirisch doelstellingenonderzoek. Daarbij krijgen oudleerlingen van een bepaald schooltype een korte karakterisering van een taalgebruikssituatie voorgelegd. Naar aanleiding daarvan moeten ze vragen beantwoorden over hoe vaak ze met zo'n situatie te maken hebben (Hoe vaak heb jij dit gemiddeld gedaan?), hoe ze in zo'n situatie presteren (Hoe goed denk je dat je dit nu kunt?) en welk belang ze eraan toekennen (Hoe belangrijk vind je het om dit nu te kunnen?) (Blok 1987, p. 226; zie ook Blok & De Glopper 1984). Op de communicatieve situaties die de leerlingen voorgelegd krijgen is echter al wel een voorselectie toegepast. Zo heb ik als inwoner van Amsterdam die zich vaak per fiets verplaatst regelmatig behoefte aan het effectief tot de orde roepen van automobilisten (en als automobilist moet ik vaak fietsers bestraffend toespreken). Zulke communicatieve situaties komen niet voor op de vragenlijsten die aan de oudleerlingen worden voorgelegd. Nu gaat het me er natuurlijk niet om dat deze ene situatie alsnog wordt toegevoegd. Waar het om gaat is dat aan de keuze van de items normen ten grondslag liggen die niet afgeleid kunnen worden uit het begrip

functionele taalvaardigheid. De vaardigheid 'het effectief kunnen toespreken van mede-weggebruikers' voldoet aan elke omschrijving van functionele taalvaardigheid. Kennelijk zijn er nog andere overwegingen in het geding, principes als zakelijkheid, rationaliteit of onderwijsbaarheid. Het lijkt mij van belang dat deze principes niet ongerefleeteerd worden toegepast maar ter discussie worden gesteld (vgl. Sturm 1986).

6 Functionele taalvaardigheden in het onderwijs

Rest de vraag wat we met functionele taalvaardigheden in het onderwijs aan moeten. Dat er aan dit begrip allerlei haken en ogen zitten, is voor mij geen voldoende argument om er dan maar van af te zien en het taalonderwijs te beperken tot taaltechnische oefeningen. Voor de toepassing van functionele taalvaardigheden in het onderwijs volgen hier enkele tips.

Beperk het onderwijs in functionele taalvaardigheden niet tot oefeningen maar voeg een taalbeschouwelijke component toe. Vraag leerlingen drie communicatieve situaties te beschrijven die ze belangrijk vinden en waarmee ze moeite hebben. Inventariseer welke aspecten die situaties gemeenschappelijk hebben en stel deze ter discussie.

Maak een strikt onderscheid tussen openbare en privé-communicatie. Na het voorgaande moge duidelijk zijn wat het belang is van dit onderscheid. Dit onderscheid kan overigens wel besproken worden. Men kan het op taalbeschouwelijke wijze produktief maken door leerlingen zich te laten verontschuldigen voor het niet nakomen van een afspraak met 1) een klasgenoot en 2) een leraar, de directeur of een werkgever. Wie bel je op en wie schrijf je een briefje? Als je een briefje schrijft, wat zijn dan de overeenkomsten en de verschillen? (Het schrijven van een briefje aan een klasgenoot kan geforceerd worden door deze te situeren in een plaats die telefonisch onbereikbaar is, bijvoorbeeld een camping.)

Breng 'het echte leven' in de klas. Dit is een afgezwakte formulering van het ideaal 'creëer authentieke communicatieve situaties in de klas'. Dat ideaal is onbereikbaar maar er kan wel op gevarieerd worden.

Moet er correspondentie gevoerd worden om

een werkweek te organiseren? Laat leerlingen de brieven schrijven. Het aantal mogelijkheden is hier beperkt omdat de leerlingen zich wel moeten kunnen inleven in de situatie. Dergelijke opdrachten verworden al snel tot schoolse oefeningen als er geen belang is dat ook de leerlingen betreft.

Zijn er ouders of oudleerlingen die als gastdocent gevraagd kunnen worden om uitleg te geven over hoe in de praktijk sollicitatiebrieven worden beoordeeld, hoe klachten worden behandeld, hoe formulieren ingevuld moeten worden?

Noten

- 1 Een en ander geldt natuurlijk ook voor de leerlingen.
- 2 Appel (1983) noemt de volgende groepen en aantallen; het jaartal geeft het peilingsmoment aan. Friezen (1976: 370.000), Indische Nederlanders (1969: 250.000), Molukkers (1978: 32.000), Surinamers (1983: 250.000), migranten (1979: 200.000).
- 3 Een ander probleem is bijvoorbeeld in hoeverre het domein 'samenleving' verder gespecificeerd kan en moet worden. Wat te doen met communicatieve situaties die in het ene beroep wel allereerst en van praktisch nut zijn maar in het andere niet? Zie hiervoor ook Bonset (1989).

Literatuur

Appel, Rene 'Minority languages in the Netherlands: relations between sociopolitical conflicts and bilingual education' in: Bruce Bain (ed.) *The sociogenesis of language and human conduct* New York, Plenum Press, 1983, p. 517-526

Blok, H. *Taal voor alledag; feiten en meningen over het taalgebruik van Ibo- en mavo-leerlingen in alledaagse situaties* Den Haag, SVO, 1987. Dissertatie UvA

Blok, H. & K. de Glopper 'Oudleerlingen Ibo en mavo over hun taalgebruik' in: *Moer* 1984/5, p. 27-33

Bonset, Helge *Functionele taalvaardigheid nader onderzocht Deel 2 Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO-1* Enschede, SLO, 1989

Kuhlemeier, Hans & Huub van den Bergh *De proefpeiling Nederlands: een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het Voortgezet Onderwijs* Arnhem, Cito, 1989. Specialistisch bulletin nr 74

Noë, Xander 'Hoe verder? Over vernieuwing van de eindexamenprogramma's havo/vwo' in: *Moer* 1989/4, p. 176-179

Projectplan Nederlands VO-1 Enschede, SLO, 1987

Schellekens, Els 'Taalonderwijs in de peiling' in: *Moer* 1985/6, p. 16-25

Sturm, Jan 'Theseus op de SCO of het Procrustusbed van het peilingsonderzoek' in: *Spiegel* 4 (1986), 3, p. 87-92

Wesdorp, H., H. van den Bergh, D.J. Bos e.a. *De haalbaarheid van periodiek peilingsonderzoek* Lisse, Zwets & Zeitlinger, 1985

Wijk, Carel van 'Taal in vivo; een reactie op Henk Blok's *Taal voor alledag*' in: *Gramma*, 13 (1989), 1, p. 57-74