

**NORMALE FUNCTIONALITEIT
ALS CRITERIUM
VOOR JE ONDERWIJS**

**normale
functionaliteit**

De VON heeft onder andere als beleidspunt dat het (moedertaal-)onderwijs normaal functioneel moet zijn. Het begrip normale functionaliteit duikt de laatste tijd steeds meer op. Waar komt het vandaan en wat wordt er eigenlijk mee bedoeld? Helge Bonset beantwoordt in onderstaand artikel deze vragen. In een volgend artikel zal hij de vrij nieuwe taalkundeleergang voor de brugklas Je weet niet wat je weet op het criterium van de normale functionaliteit toetsen.

Twee opmerkingen vooraf

Voordat u dit artikel begint te lezen twee opmerkingen. Ten eerste: het vertelt over normale functionaliteit niet meer dan u ook kunt vinden in Ten Brinke 1976 en 1977. Als u deze publikaties alle twee kent, kunt u dit artikel misschien beter overslaan of vluchtig lezen en te zijner tijd uw krachten beproeven op het volgende, over *Je weet niet wat je weet*. Ten tweede: de beide artikelen zijn oorspronkelijk gepubliceerd in *Meta*, mededelingenblad van Neerlandici in Leiden (nrs 12-4 en 12-5 van maart en mei 1978). Dat verklaart de wat Leidse aanloop van dit artikel. Ik heb hem laten staan omdat hij aangeeft vanuit welke situatie ik de artikelen heb geschreven.

Normale functionaliteit en vakdidactiek in Leiden

Aan de Rijksuniversiteit van Leiden werk ik, samen met Bernard Schut

en Jan Wallert, bij de afdeling Vakdidactiek van de Vakgroep Nederlands. In najaar 1977 werd daar een Principiële Discussie georganiseerd over het studieprogramma Nederlands: iedere afdeling (dus behalve ons ook taalkunde, taalbeheersing en letterkunde) hield een informatieve uiteenzetting over zijn onderwijsprogramma, voor een publiek van collega's en studenten van alle afdelingen. In een tweede ronde zouden kritiek op en evaluatie van de programma's volgen. We gaven toen op papier onder andere de algemene doelstellingen van onze cursus Didactiek, zestien in getal, waarvan doelstelling zes als volgt luidt:

Studenten sluiten één alternatief uit bij het lesgeven in hun Instituutspracticum (IP), Schoolpracticum (SP) en toekomstige lespraktijk: onderwijs dat alleen 'schools functioneel' is in plaats van 'normaal functioneel'. Zij geven, met andere woorden, alleen onderwijs dat voor leerlingen van praktisch belang is (en ook als zodanig door hen gezien wordt of aan hen duidelijk te maken is), en/of voor leerlingen intrinsiek interessant is.

Voorbeeld: studenten motiveren onderwijs in het ontleden tegenover hun leerlingen niet met een beroep op vergroting van de taalvaardigheid (praktisch belang), zolang a. geenszins vaststaat dat ontleden daartoe bijdraagt, b. leerlingen niet duidelijk te maken is dat ontleden daartoe bijdraagt, c. de concrete aanpak van ontleedonderwijs ook geen enkele poging doet in deze richting. Studenten kunnen onderwijs in het ontleden wél motiveren met a. een beroep op het praktisch belang ervan met het oog op het vreemde-talenonderwijs (als de docenten daar tenminste een methode hanteren waarbij grammatica inderdaad een wezenlijk bestanddeel vormt), b. een beroep op de intrinsieke interesse van leerlingen om bijvoorbeeld te zien hoe een complex systeem in elkaar zit, en/of hoe mensen dat systeem in gebruik kunnen hanteren.

De meeste vragenstellers gingen in op déze doelstelling uit de zestien en overschreden daarbij in een zekere opwinding al gauw de (van hogere hand voorgeschreven) grenzen van de informatieve vraag — kennelijk namen ze de doelstelling serieus. Terecht, want dat doen wij zelf ook. Niet alleen stellen we in onze theoretische colleges het begrip normale functionaliteit aan de orde, maar ook in het Instituutspracticum (een soort mini-stage binnen de colleges als voorbereiding op de echte stage) sporen we de studenten aan normaal functionele lessen aan de leerlingen te geven, en in de training voor mentoren en schoolpracticumdocenten confronteren we deze eveneens met het begrip.

Bij die laatste gelegenheid blijkt wel dat normale functionaliteit in 'het veld', bij mensen die al onderwijs geven, vaak verzet oproept. Dat verzet laat zich meestal indelen onder drie titels:

- 1 'Dat doen we toch allemaal al lang.'
- 2 'Dat doet het niveau van het onderwijs kelderen.'

3 'Dat kan toch helemaal niet in de praktijk.'

Ook tijdens de vragen op de Principiële Discussie kwamen deze reacties naar voren. Ik dacht 2 het meest, maar ik kan me niet alles van de toen gevoerde discussie herinneren, en het verslag ervan is allerm minst uitvoerig op dit punt.

Ik geloof dat reactie 1 feitelijk onjuist is, 2 principieel onjuist en 3 te pessimistisch. In wat nu volgt komt ik daarop terug.

Wat is normale functionaliteit?

Het begrip vind je voor het eerst op schrift in Ten Brinke 1976, en daarna nog eens speciaal als lezing uitgewerkt in Ten Brinke 1977. Al vóór die tijd speelde het een belangrijke rol in de opleiding Vakdidactiek Nederlands aan de Universiteit van Utrecht (medewerkers Steven ten Brinke, Dana Constandse, Truus van den Heuvel en Theo Rensman) evenals in een door deze afdeling opgezet experiment voor bijscholing, bekend staand onder de roepnaam LOLA. Na de openbaarmaking ervan heeft de moedertaaldidactiek zich gretig op het begrip geworpen: de gezamenlijke vakdidactici Nederlands kozen het op een van hun vergaderingen als leidinggevend beginsel, evenals de VON (Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands) in zijn beleidsnota (*Moer* 1977: 5, p. 6), en beide vroegen de Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs (CMM), nu Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaalonderwijs (ACLO-M) geheten, om hetzelfde te doen. In een nota van de CMM over het eindexamen Nederlands (CMM 1977) kwam het begrip trouwens al voor.

Kortom, didactiek is via dit begrip zich nu echt aan het emanciperen. Wat houdt het nu precies in?

Ten Brinke 1977 geeft de volgende omschrijving: 'Dit principe komt erop neer dat je je onderwijs zo inricht, dat je leerlingen er iets van leren dat ze, naar eigen oordeel,

- a. óf op korte termijn praktisch kunnen gebruiken;
- b. óf 'alleen maar' boeiend vinden.'

Een paar elementen uit die omschrijving zijn erg belangrijk. Allereerst 'principe'. In Ten Brinke 1976 worden allerlei keuzemogelijkheden binnen het moedertaalonderwijs geschetst: je kan veel, matig, of weinig aandacht besteden aan zaken als oudere teksten, creativiteit, taalcorrectheid, samenwerking, al naar gelang jouw onderwijsdoelstellingen en die van je leerlingen, als je maar rationele argumenten voor je keuzes hebt. Maar normale functionaliteit is de enige *imperatief* tussen alle alternatieven in dit overigens zo liberale boek: een principe dat verdient om maximaal te worden nagestreefd, terwijl zijn tegendeel: schoolse functionaliteit, dient te worden bestreden en vermeden.

'Naar eigen oordeel'

Dit houdt in dat leerlingen zélf het onderwijs praktisch en/of boeiend vinden: het moet dus niet zo zijn, dat de leraar dat voor ze uitmaakt terwijl ze het zelf niet inzien, of er niet eens van op de hoogte gesteld zijn wat hun leraar goed voor hun vindt en waarom. Anderzijds is volgens Ten Brinke 'integere leraarsinvloed' toegestaan en zelfs wenselijk: invloed in de trant van 'Bekijk dit eens, maak er eens kennis mee — misschien vind je het interessant, c.q. ik dacht dat je het om die en die reden daar- en daarvoor praktisch zou kunnen gebruiken.' Vooral op het praktisch terrein is ook beïnvloeding toegestaan in de trant van 'Heb je daar en daar dan niet aan gedacht?'. Er is niets tegen als een leerling dan zegt: 'U hebt gelijk, nu zie ik het ook', aldus Ten Brinke. 'Naar eigen oordeel' houdt ook in dat leerlingen zelf dat oordeel ook uitspreken. Het moet niet zo zijn, dat de leraar zelf wel vaststelt dat de leerlingen de les zo fijn of nuttig vonden, zonder hen iets te vragen. Hij is zelf veel te veel partij dan dat zulke waarnemingen een ook maar enigszins betrouwbaar beeld zouden kunnen opleveren. Kortom, als hij normaal functioneel wil lesgeven, moet hij op betrouwbare wijze zijn lessen met zijn leerlingen evalueren om na te gaan of zij die lessen inderdaad normaal functioneel vinden. Mondelinge evaluatie in de hele klas is volgens Ten Brinke nogal onbetrouwbaar: de leerling kan het moeilijk opbrengen om die aardige leraar die toch zichtbaar zo zijn best heeft gedaan op de les, midden in de volle klas nu de waarheid te zeggen. Of als de relatie leraar-leerlingen wat minder horizontaal is, doen zich ongetwijfeld varianten voor op de volgende anecdote (die ik in dit verband toch echt even kwijt moet): in 1970, vlak na het schrijven van Bonset 1969, hield ik een praatje over democratisering van de school, op een Pedagogische Academie. Na afloop dronk ik een glas met de directeur en wat docenten en studenten. De directeur was het geheel eens met de inhoud van mijn praatje, temeer daar 'ze dat op zijn school allemaal al lang deden'. 'Onze school is al democratisch, of niet soms, Piet?' vroeg hij om zijn betoog kracht bij te zetten aan een student vlak naast hem. Deze veerde op als door een adder gebeten en hijgde: 'Eh ... ja ... ja, me-
neer.'

Ten Brinke stelt zelf als evaluatiemethoden voor: schriftelijke anonieme reactieformulieren, en nagesprekken met steekproefjes van leerlingen. De betrouwbaarder gegevens dááruit kunnen dan weer met de hele klas worden besproken.

'Op korte termijn'. Met dit element in de omschrijving wordt bij voorbaat afgestraft het vaak door leraren gebruikte argument: 'Later zul je zien waar het voor dient, c.q. wat je eraan gehad hebt.' Dit argument is namelijk zo on-normaal functioneel als het maar kan — de leerling wordt weer gezien als iemand wiens eigen oordeel over nut of inte-

ressantheid van onderwijs op dít moment geheel niet terzake doet, en alle door leerlingen irrelevant gevonden leerstof kan weer vrijelijk worden onderwezen.

'Boeiend'

In Ten Brinke 1976 staan aardige opmerkingen over wat leerlingen vaak boeiend, ofwel intrinsiek interessant vinden. (De bepaling 'intrinsiek' geeft aan dat de materie zélf voor de leerlingen boeiend moet zijn, en dat niet gemaakt moet hoeven te worden via allerlei didactische trucs — bijvoorbeeld wedstrijden in woordjes leren met als beloning een ijsje.) Leerlingen vinden zaken boeiend die inzicht geven in een breed scala van verschijnselen, en/of die inzicht geven in de mens, en/of die een speels karakter dragen. Bij de twee eerstgenoemde soorten zaken is het belangrijk dat leerlingen de gelegenheid krijgen die inzichten zelf op te doen door zelf materiaal te bestuderen.

Redenen voor normaal functioneel onderwijs

Waarom moet onderwijs normaal functioneel zijn, welke diepere redenen liggen achter deze imperatief?

Ten Brinke 1976 en 1977 gaan daarop in. Ten Brinke's eerste reden is in feite een uitwerking van een stelling die ik zelf losjes in Bonset 1969 heb geponeerd maar waar ik nog steeds voor honderd procent achter sta: 'Als leerling mag je het geen gewone situatie vinden dat je je hele schooltijd — dat is tweederde van een kwart van je leven — je ergert of verveelt.' Mensen hebben in het algemeen er recht op dingen te doen die ze belangrijk en/of plezierig vinden, en zoals ieder mens bijvoorbeeld recht heeft op werk dat enige zin voor hem heeft (het feit dat veel mensen dat nooit krijgen pleit geenszins tegen het principe!), zo hebben leerlingen ook recht op onderwijs waar ze wat aan hebben, dat normaal functioneel is. Zeker tegenover een leerplícht moet het récht staan dan ook wat zinnigs te leren.

Een tweede reden: normaal functioneel onderwijs verhoogt de motivatie van de leerling — logisch, want hij leert nu dingen die hij wíl leren, omdat hij ze praktisch en/of boeiend vindt. Hierbij gaat Ten Brinke er dus — mijns inziens terecht — van uit dat een leerling geen tabula rasa ofwel onbeschreven blad is, maar een mens met al een behoorlijke hoeveelheid eigen kennis, ideeën en behoeften om nieuwe dingen erbij te leren.

De vraag die rees tijdens de Principiële Discussie, of je bij toepassing van het principe van normale functionaliteit een leerling nog wel iets nieuws mag leren, is hiermee ook eenvoudig te beantwoorden: het móet zelfs. Je moet áánsluiten bij zijn leerbehoeften, maar niet daarbij blijven stíl-

staan. Leerlingen in de klas voor zichzelf strips of jeugdboeken laten lezen die ze ook buiten school lezen, is prima als aansluiting bij hun beginsituatie, maar als er dan vijf jaar lang niets anders zou gebeuren dan dat, nooit over die strips of jeugdboeken gepraat zou worden of nieuwe strips, jeugdboeken of heel andere soorten boeken geïntroduceerd, dan lijkt mij dat geen normaal functioneel onderwijs: je leert er niets nieuws van.

Aansluiten bij de leerbehoeften van leerlingen wordt hier natuurlijk eenvoudiger voorgesteld dan het in de praktijk is: leerlingen kennen vaak hun leerbehoeften niet precies, of kunnen ze niet of nauwelijks onder woorden brengen. Zoals al gezegd, er is niets tegen om ze dan op ideeën te brengen of zaken ter kennismaking voor te leggen (de 'integere leeraarsinvloed'), maar blijken dat niet de zaken te zijn die zij willen leren (omdat ze er niets praktisch of boeiends in zien), dan moet je als leraar niet tóch doordrammen, niet zelf wel uit gaan maken wat goed voor ze is.

Nog een andere belangrijke nuancering op het bovenstaande waar Ten Brinke op wijst: leerlingen zitten verplicht op school en veelal op momenten dat ze (zoals iedereen op zijn werk trouwens ook heeft) liever zouden gaan zwemmen, in de zon liggen, of naar een café gaan. Dat neemt echter niet weg dat, gegeven het feit dat ze op dat moment nu eenmaal op die school (moeten) zitten, leerlingen ongetwijfeld liever iets zinnigs en/of leuks doen dan iets zinloos en/of vervelends, waarmee het principe van normale functionaliteit toch van belang blijft.

Een derde reden voor normaal functioneel onderwijs is de motivatie van de leraar zelf. Je wilt als leraar toch wel wat meer dan je geld verdienen en een ruime vakantie; je wilt ook liever dat je 'publiek' geïnteresseerd is in wat jij te melden hebt, dan dat het volledig langs ze heen gaat.

Een vierde reden is het tegengaan van 'systeemscheiding': het verschijnsel dat een leerling datgene wat hij in een bepaalde context geleerd heeft, niet kan toepassen in andere contexten, bijvoorbeeld al zijn dictees en invuloefeningen zijn voldoende, maar zijn opstellen en proefwerken barsten evengoed nog van de spelfouten. De kans op systeemscheiding is een stuk kleiner als de leerling dingen leert waarvan hij precies weet waarom en waarvoor hij ze nodig heeft, en als hij ze dan ook nog leert in een situatie die zoveel mogelijk op de echte situatie lijkt. Dat laatste geeft al aan dat het nastreven van normaal functionele doelstellingen alleen natuurlijk niet genoeg is: je moet ook een léersituatie creëren die daarbij past — dus niet bijvoorbeeld proberen de doelstelling: leerlingen leren te luisteren naar anderen in een discussie (in deze vorm wat vaag, maar zeker normaal functioneel) te bereiken via oefenen met het beantwoorden van meerkeuzevragen bij een door de leraar voorgelezen verhaal. Het ene luisteren is namelijk het andere niet, en aan het laatste luisteren heb je mijns inziens als leerling niet zoveel.

Wat problemen en mogelijke oplossingen rondom normaal functioneel onderwijs

In dit paragraafje ga ik in op het soort reacties die ik in het begin van dit artikeltje kenschetste als 'Dat kan toch helemaal niet in de praktijk'. Inderdaad is echte toepassing van het principe van normale functionaliteit helemaal niet eenvoudig. (Dat er dus in ieder geval geen sprake is van 'dat doen we toch allemaal al lang' zult u na lezing van het onderstaande overigens ook wel beamen.) Ten Brinke benadrukt in zijn lezing uit 1977 voortdurend dat je vooral op de korte termijn kleine stapjes (als bijvoorbeeld oefenen in betrouwbaar evalueren, de lessen uit het schoolboek ombouwen tot normaal functionele of eventueel op zoek gaan naar een normaal functioneel schoolboek) al moet zien als een honderd procent resultaat.

Problemen kunnen zich bijvoorbeeld voordoen op de volgende gebieden:

1 de leerlingen Sommige leerlingen zijn gewend aan schools onderwijs en vinden het zelfs wel prettig omdat je dan niet echt mee hoeft te doen, of ze vinden het geruststellend omdat ze denken dat niet-schools onderwijs hun kansen om het eindexamen te halen zal verhinderen.¹

2 evalueren en plannen Je les met je leerlingen evalueren is niet eenvoudig, zoals in het voorafgaande al gebleken is. In de geest van normale functionaliteit lijkt me dat je je les ook samen met je leerlingen plant, met andere woorden hun leerbehoeften navraagt en ze voor ze vertaalt in een lesopzet. Dat is nóg moeilijker.

3 lesstijl Het lijkt me dat een apert autoritaire lesstijl zich in ieder geval niet verdraagt met normaal functioneel lesgeven. Mocht zo'n manier van optreden diep in je persoonlijkheid verankerd zitten, dan zul je als leraar ook iets aan je persoon moeten doen.

4 leermiddelen Toepassing van normale functionaliteit veroorzaakt veel gezocht en gestencil. Het is immers onaannemelijk dat één schoolboek nu juist al datgene bevat wat jouw leerlingen willen leren, dus je moet veel materiaal zelf gaan aanmaken. Overigens zijn niet alle schoolboeken per definitie schools functioneel, dan zou mijn bespreking van *Je weet niet wat je weet* in een volgende *Moer* ook weinig zin hebben. Je hebt ook bij schoolboeken gráden van normale of schoolse functionaliteit.

5 differentiatie Niet alle leerlingen in een klas zullen steeds hetzelfde praktisch en/of boeiend vinden, vooral bij boeiend speelt dat uiteraard een rol. Dat kan betekenen: differentiatie binnen de klas, het ene groepje (of de ene leerling) werkt aan het een, het andere groepje (of leerling) aan iets anders. Voor leraren die niet gewend zijn anders dan klassikaal te werken een behoorlijk onoverzichtelijke situatie. (Ten Brinke wijst er overigens op dat differentiatie in ons vak eenvoudiger is dan bijvoorbeeld bij wiskunde: in veel gevallen kan je leerlingen één opdracht geven die een ieder op zijn eigen manier kan uitwerken. Denk bijvoorbeeld

aan vrij schrijven.)

6 sectie-afspraken, het leerplan en het eindexamen Het gaat hier om het kader van je sectie Nederlands, en het wettelijk kader waardoor je in je mogelijkheden tot normaal functioneel onderwijs beknót zou kunnen worden. Van het leerplan heb je weinig last: het Rijksleerplan geldt formeel alleen voor de geringe hoeveelheid Rijksscholen en is bovendien dermate vaag, dat het normaal functioneel onderwijs niet bevordert, maar ook zeker niet in de weg staat. Wat het eindexamen betreft: het schriftelijk examen bestaat bij Nederlands uit twee onderdelen, het opstel en de tekstbehandeling of samenvatting, waar je je leerlingen in de vier, vijf of zes jaar dat je ze hebt gemakkelijk op kan voorbereiden. (In de huidige vorm zijn deze onderdelen trouwens allermínst normaal functioneel te noemen, zoals de al genoemde CMM-nota over het eindexamen aantoont.) Het andere gedeelte van het examen: het schoolonderzoek, stel je zelf op met je sectie. Aangezien schooldirectie en inspectie meestal één schoolonderzoekmodel voor alle examenklassen verlangen, komen we daarmee terecht op het punt sectie-afspraken. Je hebt daar ook mee te maken in het brugjaar (of de brugperiode), waar alle leerlingen ongeveer hetzelfde programma met dezelfde toetsen moeten krijgen om te zien wie er na dat brugjaar naar de mavo kan en wie naar het vwo (en wie van school af ...).

Hier hangt ontzettend veel er vanaf in hoeverre je sectie op de hoogte is van en voelt vóór normaal functioneel onderwijs, of in hoeverre je ze daartoe mee kan krijgen. Voor dat laatste heb je informatie nodig, die je ze kan aanbieden (daarom is het te hopen dat Ten Brinke zijn moeilijke, in het Engels geschreven boek uit 1976 inderdaad gaat bewerken voor de Nederlandse situatie, zoals Ten Brinke 1977 suggereert), en wat kennis van en ervaring met agogisch verantwoorde gesprekstechnieken. Een andere (of aanvullende) mogelijkheid is in je sectie een beroep te doen op de wenselijkheid van pluriformiteit, en te vragen of je mag experimenteren met een stukje normaal functioneel onderwijs op een van de plaatsen waar je het mínst gebonden bent aan de sectie-afspraken. Een goede verslaggeving daarvan kan overtuigender werken dan welk theoretisch betoog.

7 de leraar Ten Brinke 1977 wijst nadrukkelijk op het belang van:

- wat je zelf als leraar kunt en niet kunt op een bepaald terrein
- wat je zelf als leraar leuk en niet leuk vindt: normaal functioneel onderwijs betekent niet dat je als leraar een geisha hoeft te worden.

Het is duidelijk dat een goede lerarenopleiding je als aanstaande leraar een eind op weg kan helpen om de kennis, houdingen en vaardigheden te verwerven die nodig zijn voor het geven van normaal functioneel onderwijs in de praktijk. Leraren die al in de praktijk werken, hebben het in dit opzicht mínder makkelijk: ze kunnen hooguit gebruik maken van

bij- en nascholingsfaciliteiten en moeten de problemen verder, hopelijk met steun van hun leerlingen en collega's, zelf zien op te lossen.

Het niveau van het onderwijs

Een bezwaar tegen normaal functioneel onderwijs dat ik in het begin van dit artikel noemde en waar ik nog niet expliciet op ben ingegaan, is 'het doet het niveau van het onderwijs kelderen'. Maar impliciet heb ik hopelijk al voldoende duidelijk gemaakt waarom dit, vaak door vakspecialisten geuite bezwaar onderwijskundig gezien principieel ónjuist is: het niveau van het onderwijs moet niet vastgesteld worden aan de hand van wat er uitgezonden wordt (hoe hoog wetenschappelijk niveau dat ook moge hebben), maar aan de hand van wat er van óverkomt bij het publiek waarvoor het bestemd is. Met andere woorden het niveau is niet wat er onderwezen wordt, maar wat er geleérd wordt, en werkelijk geleerd (in de zin van onthouden, begrepen, kritisch overdacht en geïntegreerd in de eigen persoon) wordt er alleen door mensen die iets willen leren omdat ze het bruikbaar en/of interessant vinden.

Het gaat er bij goed onderwijs niet om dat de leraar een aantal werken van Couperus kan behandelen in de voorgenomen tijd en zonder noemenswaardig verzet van de kant van de leerlingen, het gaat er wel om dat leerlingen met hulp van hun leraar en eventueel onder 'integere leeraarsinvloed' zelf op zoek gaan naar vragen als wat er al zo te lezen is op literair terrein, waarom je dat eigenlijk zou lezen, en hoe je dat het best zou kunnen doen. Raakt daarbij hun eigen interesse gewekt in Couperus, dán kan Couperus een bepaalde periode centraal staan in het klasgebeuren.

Noot

- 1 Wat je daaraan kunt doen, denk ik, is de zaak rustig, langdurig en rationeel met ze bespreken.

Literatuur

Bonset, H. *Nooit met je rug naar de klas!* Amsterdam 1969

Brinke, J.S. ten *The complete mother tongue curriculum* Groningen 1976

Brinke, J.S. ten *Normaal functioneel moedertaalonderwijs* int. publ. Ped. Did. Inst. R.U. Utrecht 1977

Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs *Advies over het eindexamen Nederlands in het VWO, het HAVO en het MAVO* Den Bosch 1977

Dort-Slijper, M.K. van, W.G. Klooster & J.H.J. Luif *Je weet niet wat je weet* deel I en II, Culemborg 1975 en 1976