

Meer duidelijkheid over Tegenspraak

1. Inleiding

Verweij dekt zich tegen eventuele kritiek op zijn bespreking van *Tegenspraak* (Verweij 1983) in door daaruit een passage te citeren waarmee wij ons, volgens hem, indekken tegen kritiek. Het gaat om het volgende citaat:

"Dikwijls zijn we bij de voorbereiding van dit boek in heftige discussies verwickeld geweest. Het grondmotief van zo'n discussie is, dunkt ons, altijd weer: de waarheid. Maar de waarheid bestaat niet. Het is de illusie van haar bestaan die ons in beweging houdt. Gelukkig konden we het altijd weer met elkaar eens worden. Het resultaat daarvan hebt u in handen. U kunt het geheel of gedeeltelijk met ons (on)eens zijn; dat is niet alleen uw goed recht, maar ook geven we u op voorhand gelijk, al blijven we u bestrijden. Er is niet zoveel dat gefalsifieerd of bewezen kan worden, maar wel kunt u uw fantasieën naast en tegenover de onze plaatsen."

Er is hier geen sprake van indekken tegen kritiek, integendeel, we roepen ertoe op, we propageren het gesprek om te proberen dichterbij de waarheid te komen. Misschien moeten we zeggen: mijn waarheid, onze waarheid, jouw waarheid. Want de waarheid is een grootheid die zowel de zaak als het begrijpen recht moet doen wedervaren (*adaequatio rei et intellectus*). Ze is derhalve niet alleen subjectief maar ook veranderbaar. Daaraan ontleent het gesprek z'n zin, daardoor ontstaat tegenspraak, daaraan ontleent het boek (onder meer) zijn titel. Lees het motto van Goodman op pag. 5 er nog maar eens op na.

Vanuit wetenschapstheoretisch oogpunt is dit gesprek een eis, een eis waaraan onzes inziens in Nederland zowel kwantitatief als kwalitatief te weinig voldaan wordt, vgl. De Groot 1982, dl. II. Dit artikel wil het gesprek over *Tegenspraak* voortzetten, bovendien meer duidelijkheid verschaffen over zaken die in het boek blijkbaar onduidelijk zijn gebleven en aldus een bijdrage leveren aan de totstandkoming van criteria waaraan een didactiek van het

Nederlands en een bespreking ervan moet voldoen. Hierbij ga ik op een aantal aspecten van het artikel van Verweij (1983) in, maar ik abstraheer van de passage over de publiekgerichtheid die mijns inziens meer ontspruit aan incompatibilité des humeurs dan dat ze berust op gecontroleerde feiten (1).

Verweij merkt op dat elke boekbespreking subjectief is, ook de zijne dus, en dat die subjectiviteit zich uitstrekt tot wat wel of niet aan de orde wordt gesteld. Die subjectiviteit is inderdaad inherent aan dit soort teksten; dat is niet betreurenswaardig, integendeel, die subjectiviteit is in principe respectabel en de erkenning ervan is een noodzakelijke voorwaarde voor de vruchtbaarheid van elke gedachtenwisseling. Kortom, subjectiviteit brengt leven in de brouwerij en het vak verder. Wèl mag men vergen dat die subjectiviteit niet alleen recht doet wedervaren aan de voorkeuren van de recensent, maar ook aan de feitelijke inhoud van het boek. Als het gaat om een didactische handleiding voor het vak Nederlands zou die subjectiviteit toch wat ingeperkt moeten worden door een kader van drie fundamentele vragen:

1. Welke opvattingen over taal, taalgebruik en taalverwerwing liggen aan dit boek ten grondslag?
2. Welke opvoedkundige en onderwijskundige denkbeelden liggen aan dit boek ten grondslag?
3. Kan dit boek -ook qua presentatie- iets voor de praktijk van de lezer betekenen?

Op een aantal aspecten van elk van deze drie vragen zal ik naar aanleiding van de bespreking van *Tegenspraak* door Verweij in de volgende paragrafen ingaan.

2. Welke opvattingen over taal, taalgebruik en taalverwerwing liggen aan *Tegenspraak* ten grondslag?

De kern van het boek voor wat betreft deze vraag wordt gevormd door het postulaat van de complete communicatieve situaties en dat van de reflectiviteit. Taal wordt gezien als een symbolisch systeem met een conceptualiserende en communicatieve functie, dat het beste geleerd kan worden door het te gebruiken en door reflectie op dat gebruik. Wat dat aangaat, is onze opvatting sinds 1975 niet veranderd, hoogstens genuanceerd (Griffioen 1975). Dat taalgebruik en die reflectie vinden plaats in de werkgroep, waarin gesproken, geluisterd, gelezen en/of geschreven wordt en waarin reflectie plaatsvindt op het gesprokene, gelezene etc. Dit postulaat is geen uitvloeisel van de autonomiegedachte, al sluit het er mooi bij aan, het is een uitvloeisel van een opvatting over wat een taal is, wat dat voor taalgebruik betekent en hoe je taal leert gebruiken.

Verweij doet wat moeilijk over het begrip *complete communicatieve situaties*. Het begrip is destijds in de eerste druk van *Zeggenschap* impliciet, in *Luisteren* (De Geus e.a. 1977) en de tweede druk van *Zeggenschap* expliciet in navolging van Whitehead (1968) en in reactie op wat gangbaar was en is in het moedertaalonderwijs ingevoerd. Gangbaar is immers wat je in het meest verkochte schoolboek *Opbouw* tegenkomt: stijl, grammatica en spelling, deeloefeningen die geen verband hebben met het taalgebruik van de leerlingen en als gevolg van de systeemscheiding daarin ook niet functioneren. Wat wij propageren is dat de leerlingen met elkaar spreken, luisteren, schrijven, lezen -al dan niet in spelvorm- en op dat spreken, luisteren, schrijven en lezen reflecteren. Verweij's drie interpretaties gelden voor dit begrip. Voorlezen valt daar niet buiten: het taalgebruik is daarbij hermeneutisch luisteren.

Als we spreken over *reflectiviteit* bedoelen we niets anders dan taalbeschouwing. Waarom hebben we dan niet gewoon voor deze term gekozen? Welnu, we willen met het woord *reflectiviteit* markeren dat het ons om een bepaald type taalbeschouwing te doen is, namelijk taalbeschouwing die betrekking heeft op het eigen taalgebruik van de leerlingen, en geen taalbeschouwing die als een pasklaar systeem uit de lucht komt vallen, maar geen betrekking heeft op je eigen taalgebruik. Vandaar dat we nogal verbaasd waren bij Verweij te lezen dat er geen taal- of literatuurbeschouwing in *Tegenspraak* voorkomt. Het is een en al beschouwing, zouden wij zeggen. Als hij bedoelt, dat de puur linguïstische of literair-wetenschappelijke aspecten van taalgebruik achterwege zijn gebleven, dan moeten we hem gelijk geven. Daàròver hoeven we hopelijk neerlandici niets meer uit te leggen. Taboe zijn die dingen in het onderwijs zeker niet.

We begrijpen Verweij's verbazing dat wij niet reppen van *thematisch onderwijs*, temeer daar wat hij als kenmerken van thematisch onderwijs noemt, naadloos past op wat wij voorstaan. We hebben niet zoveel bezwaar tegen thematisch onderwijs. In het onderzoeksproject dat wij rondom het begrip *reflectiviteit* runnen, blijkt inderdaad een voorkeur voor een thematische aanpak te bestaan. Echter, voor ons is *thematisch* onmiddellijk verbonden met *cursorisch*, en dan zien we de bui alweer hangen: het cursorische gaat domineren op het thematische. Opnieuw *transferproblemen* en "leren door praten" of "leren door schrijven" ho maar! We houden het liever op *complete communicatieve situaties*, temeer daar die bij onze leest passen.

Tot slot wil ik nog een paar vakdidactische noviteiten noemen, die Verweij naar mijn idee niet onbesproken had mogen laten:

- *Luisteren* en *spreken* worden niet meer gescheiden opgevoerd, maar als schering en inslag van een en dezelfde vaar-

digheid behandeld: mondelinge taalvaardigheid. Als men deze opvatting volgt, heeft dat consequenties voor onderwijs en onderzoek op dit terrein, maar ook voor het eindexamenprogramma en -reglement. Overigens denken we dat door het opgeven van deze scheiding heel wat problemen, vooral omtrent de luistervaardigheid, opgelost kunnen worden.

- Binnen mondeling taalgebruik zijn dramatische werkvormen, die in de officiële didactiek aardig zijn ingeburgerd, afgevoerd als niet behorend tot het "object" van het vak Nederlands (pag. 29).
- De *schrijfgroep* als middel tot publiekgericht schrijven en reflectie, maar vooral ook als middel om de correctietaak van de zwaar belaste leraar Nederlands terug te schroeven, speelt in het schrijfonderwijs een centrale rol.
- De opvattingen over literatuuronderwijs zijn betrekkelijk markant temidden van allerlei opvattingen die daarover op het ogenblik de ronde doen.
- Bij lezen wordt niet alleen aandacht gevraagd voor reflectie op de door een ander geschreven tekst, maar ook voor de onderhavige taalgebruiksmodaliteit, dus de daad van het lezen.

3. Welke opvoedkundige en onderwijskundige denkbeelden liggen aan *Tegenspraak* ten grondslag?

Het meest opvallende element van het scholingsconcept van *Tegenspraak* is natuurlijk de autonomiegedachte. Verweij maakt daar een aantal opmerkingen over, die wel hout snijden, maar toch het begrip teveel verabsoluteren en waarschijnlijk uit verkeerde verwachtingen voortkomen. Zo onderkent hij onvoldoende het dialectische karakter van het begrip. Hij vindt dat ervoor gekozen wordt op negatief geformuleerde gronden (pag. 82). Inderdaad. Ik kan tegen heteronomie kiezen op negatief geformuleerde gronden. Is het wezenlijke van dialectiek niet dat je ontdekt wat je wel wilt doordat je ontdekt wat je niet wilt, en omgekeerd? Het gaat er niet om dat je kiest voor autonomie zoals Verweij op pag. 83 wil, maar dat je in het spanningsveld tussen autonomie en heteronomie probeert uit te vinden waarop je je wilt oriënteren. Dat geldt ook voor de lezers en zeker voor de besprekers van zo'n boek, en bovendien moeten ze maar eens laten zien waar zij staan: dat maakt de discussie een stuk helderder.

Opmerkelijk is dat Van der Ven (1982) in zijn zeven benaderingen van het moedertaalonderwijs *Zeggenschap* "een min of meer emancipatorisch onderwijsdoel" toeschrijft. Wat *min of meer* wil zeggen, is niet zo duidelijk, nog minder wat *emancipatorisch* is. Ik voor mij houd het erop, dat emancipatie een proces van vrijmaking van maatschappelijke en intra-psychische repressie is, voornamelijk bewerkstelligd door bewustwording en vrije communicatie (2). In dat kader past autonomie als pedagogisch doel. En

dat is een politieke uitspraak, al zullen we die binnen de didactiek in *onderwijskundige* zin gestalte moeten geven, niet in politieke zin. Dat hebben we geprobeerd in *Tegenspraak*. We hebben het handen en voeten willen geven met het oog op de handelings-oriëntaties die dit boek wil verschaffen. Wat betekent dat? Dat betekent volgens ons dat een leraar autonomiebevorderend les-geeft, wanneer hij nastreeft

1. leerlingen keuzevrijheid te verschaffen. Let wel: we spreken hier niet van vrijheid zonder meer, maar van keuzevrijheid, de vrijheid om uit een beperkt aantal alternatieven te kiezen. Vrijheid is voor ons de vrijheid om te kiezen en daarin worden de grenzen van iemands autonomie zichtbaar;
2. leerlingen zelf te laten werken. Dat wil niet zeggen, dat ze alles maar op eigen houtje moeten doen. Dat betekent, dat zij zélf moeten werken, dat het hen niet voorgedrukt wordt door de leraar. Luisteren naar een voorlezer is daarmee niet in strijd. "A class of eleven-year-olds listening in hushed and rapt attention to the teacher reading a story may be engaged in an intensely active enlargement of experience; equally the same class busily employed in covering pages of their exercise-books with dictated notes about the parts of speech may be, contrary to all appearances, thoroughly passive and inert as far as any processes of growth and development are concerned. *At the centre of any sound conception of English teaching, there must be this awareness that it is the child's own speaking, reading, writing, thinking and experiencing that really matters.*" (Whitehead 1968, 19-20, curs. van ons);
3. leerlingen te laten participeren in de evaluatie.

Vloeien onze ideeën over complete communicatieve situaties en reflectiviteit voort uit onze opvatting over taal en taalverwerking, de principes van keuzevrijheid, zelfwerkzaamheid en participerende evaluatie zijn de didactische vertalingen van het autonomieprincipe. Ten onrechte heeft Verweij nagelaten *Tegenspraak* op dit aspect te bestuderen en te bespreken.

"Dat dialectsprekende leerlingen standaardtaal *moeten* aanleren (pag. 33-34) lijkt me een tamelijk heteronome beslissing, die niet erg aan het principe van zelfbeschikking beantwoordt", aldus Verweij. We citeren, want zo staat het in *Tegenspraak* niet. We vinden dat je in het v.o. standaardtaal moet *onderwijzen* en dat je schromelijk tekortschiet, als je dat nalaat. Of leerlingen hem vervolgens willen gebruiken, is een ander chapter. Het is in ieder geval niet aan mij als leraar om dat af te dwingen en voorzover Verweij suggereert dat wij dat voorstaan, zit hij er naast. Aan de hele dialectproblematiek manifesteert zich typisch de tweesporigheid van het onderwijs, dat zowel de persoonlijke ont-plooiing wil dienen als de maatschappelijke dienstbaarheid. Geen kind is gediend met een leraar, die hem uitsluitend versterkt

in zijn eigen taalgebruik zonder hem daarnaast de standaardvariant te bieden, integendeel, en als je dat toch doet, trap je juist het dialectsprekende kind, het kind dus dat vaak in een achterstandsituatie verkeert, nog verder de hoek in. Verder vindt Verweij "het niet belééfd (pag. 40), wanneer iemand mijn uitspraak, hoe subtiel dan ook, corrigeert". Er wordt niet gezegd in *Tegenspraak* dat het zo moet, bovendien corrigeer ik niet Verweij's uitspraak, maar die van een leerling.

De dialectaanbidders miskennen niet alleen de maatschappelijke gevolgen die het spreken van een dialect nu eenmaal heeft, maar ook de spanning tussen führen und wachsenlassen, voorgaan en volgen, die aan elke opvoedings- en onderwijssituatie inherent is. Het overkomt ons wel vaker, dat als men het op een of ander punt niet met ons eens is, de autonomiegedachte van stal gehaald wordt en ons een vermeende inconsequentie voorgehouden wordt. Opvoeding tot autonomie houdt niet in, dat er geen regels en normen zijn, dat die in de opvoeding niet gesteld zouden mogen worden, dat er geen dwang of overreding plaats zou vinden etc., integendeel, dat zijn de softe ontsporingen waarvan wij ons verre wensen te houden.

Wat ons ook nogal eens overkomt de laatste jaren is dat ons openlijk of bedekt te verstaan wordt gegeven, dat de autonomiegedachte toch eigenlijk verouderd is: typisch iets uit 68 en de zeventiger jaren. Ook bij Verweij proef je dat, vooral als hij opmerkt dat autonomie alleen iets met fascisme te maken schijnt te hebben. Welnu, tegen fascisme en nazisme hoef ik me goddank niet meer te verzetten, maar deze termen staan wel ergens voor en ik hoef alleen maar Alice Miller (1981, 1983a, 1983b) te lezen om te weten dat de zonden der vaders bezocht worden aan de kinderen, tot in het derde en vierde geslacht na hen, en om te weten waarom ik achter de autonomiegedachte sta, zowel met betrekking tot het individu als met betrekking tot de samenleving. Maar *Tegenspraak* doet nu eenmaal geen uitspraken over hoe ouders met kinderen zouden moeten omgaan, over hoe we ons ten opzichte van kernbewapening en ecologisch wanbeheer moeten opstellen, of hoe de socialisatie in bepaalde groepen van de Nederlandse samenleving verloopt. Nogmaals: *Tegenspraak* bepaalt zich tot een didactische vertaling van het begrip. Als die vertaling in het onderwijs gerealiseerd wordt, is daarmee een belangrijke voorwaarde geschapen voor een juiste keuze in het spanningsveld tussen autonome en heteronome krachten. Tot de realisering van keuzevrijheid, zelfwerkzaamheid en participerende evaluatie roept het boek op. Tevergeefs, vrees ik, als je leest hoe het begrepen wordt.

4. Kan *Tegenspraak* iets voor de praktijk van de lezer betekenen?

Het zwaartepunt in *Tegenspraak* valt op het begrip *handelings-oriëntaties*, een begrip waarvan Verweij niets begrepen heeft. De

centrale vraag van het boekje is: wat zou een leraar moeten/kunnen doen in de klas? We zijn dan mijns inziens weer terug bij de meest oorspronkelijke en zuivere betekenis van het begrip *didactic*: de leer/de kunst van het onderwijzen. We zijn er in de loop van de jaren achter gekomen dat (vak)opleiding en boekjes bitter weinig helpen om iemand tot een didactisch vakman te maken. Dat de opleiding steeds langer wordt, dat de boeken steeds dikker en de vakdidactici steeds geleerder worden, dat alles verandert daaraan niets. Termen als *start-* en nog gruwelijker *opkrabbel-competentie* verhullen dat lerarenopleidingen tekort schieten, huns ondanks. Moeten we het van het leren reflecteren hebben (Korthagen 1983, Griffioen 1980)? Ik ben er niet pessimistisch over, al is inservicetraining daarvoor een *conditio sine qua non*. En wat kan een lerarenopleiding nog meer? Onzes inziens kan een lerarenopleiding *handelingsoriëntaties* aanbieden. Wat zijn dat? Het woorddeel *handeling* verwijst naar het *doen*, het woorddeel *oriëntatie* naar de horizon van dat doen. We kunnen niet meer geven dan een leidraad, omdat in de concrete onderwijsleersituatie veel meer factoren een rol spelen dan waarop we met zo'n boekje, zelfs al zouden we in plaats van voorbeelden recepten geven, kunnen anticiperen. Dat betekent echter geenszins dat je voor een handelingsoriëntatie maar alles kunt invullen. Handelingsoriëntaties voor een leraar Nederlands omvatten onderwijskundige en pedagogische theorieën, theorieën over taal, taalgebruik en taalverwerving en praktijktheorieën, allemaal zaken die *intentioneel* (zij het niet altijd bewust) zijn (didactisch) handelen richten.

Als Verweij "een flinke kater, mijn hekel aan deze leerlingen, mijn voorkeur voor het houden van lange monologen" tot handelingsoriëntaties rekent, dan hoop ik dat dat zaken zijn die zijn handelen *incidenteel* bepalen. In dat geval zijn het geen handelingsoriëntaties in de door ons bedoelde zin. Als het anders is, hoop ik dat de leerlingen voor hem gespaard blijven. Het moge zo zijn, dat onderwijskundige, pedagogische, taal- en praktijktheorieën geen fraaie reeks zijn, we zien ze toch als de vier fundamentele handelingsoriëntaties en daarmee hebben we *bedrijfs-/of alledagskennis* in ere willen herstellen. In deze zin verstaan wij ook onze opleidingsactiviteiten: het is onze taak onze studenten een horizon voor hun didactisch handelen te verschaffen. Dat is heel wat anders dan *doelstellingen*. Dat begrip kunnen we maar het beste reserveren voor datgene wat als het resultaat gedacht is van het onderwijsleerproces bij de leerlingen.

5. Besluit

Het voeren van dit soort discussies lijkt wel een heilig moeten, als je § 1 erop naleest. De vraag doet zich voor of er ook werkelijk invloed van uitgaat en of het allemaal wel zin heeft. Enfin, het laatste nummer van *Levende Talen* (nr. 387) troostte

me: kolom na kolom spreekt van *reflectie* (of *reflexie*, maar de correcte spelling zal ook nog wel eens in orde komen): vorig jaar hoorde je dat woord nog nooit.

Groningen, december 1983

Noten

1. De ondertitel is ondubbelzinnig over de vraag voor wie het boekje geschreven is: het is bestemd voor de leraar Nederlands in het voortgezet (basis)onderwijs, en onzes inziens dus ook voor hen die tot dat leraarschap opgeleid worden. Volledigheidshalve hadden we in de ondertitel voor leraren tussen haakjes aanstaande kunnen zetten. Voor ons is het vanzelfsprekend dat het dan ook voor de opleiders van deze leraren bestemd is. Het is toch niet goed denkbaar dat opleiders van dit soort boeken geen kennis nemen. Zij hebben er echter niet veel aan volgens Verweij: je komt er niet veel nieuws in tegen en het voert geen wetenschappelijke pretenties. We hebben de indruk dat deze kijk op het boek berust op een reeks misvattingen waarvan die dat zo'n boekje veel nieuws zou moeten of kunnen bevatten nog de minste is: het zou er treurig met de didactiek van het Nederlands voorstaan, als er anno 1983 een revolutionair boekje had kunnen verschijnen. Het boekje is echter het resultaat van een wetenschapstheoretische opvatting, maar het neemt, gezien zijn doelstellingen ten opzichte daarvan geen metapositie in. Het ging ons om *handelingsoriëntaties*, niet om de beschrijving van enig verschijnsel, enige regel of enige beleving. Wie desalniettemin in onze wetenschappelijke positie geïnteresseerd is en zich daarbij tot deze publikatie wil beperken, kan hem er op eigen gelegenheid uit destilleren.

Hoewel het boekje voor hun opleiders niet veel nieuws bevat, is het voor aanstaande leraren te moeilijk volgens Verweij. Je hebt teveel voorinformatie nodig en erg vlot leesbaar is de tekst niet: "(...) er zijn veel passages waarbij ik de verbijsterde gezichten van mijn studenten al voor me kan zien". Van de twee voorbeelden ter adstructies heb ik er maar één kunnen terugvinden -pag. 171 komt in *Tegenspraak* namelijk niet voor-, maar voor het overige: over leesbaarheid valt te twisten. Het enige dat ik tegenover Verweij's geestesverschijningen kan plaatsen, is dat onze studenten nooit over *Tegenspraak* klagen, in tegenstelling tot wat ze altijd over *Zegenschap* deden. Verweij's uitspraak is gratuiet en berust op het onuitroeibare vooroordeel dat ik niet kan schrijven, te moeilijk schrijf of te theoretisch ben. Wel merken studenten van tijd tot tijd op, dat ze bij nader inzien aanvankelijk

over bepaalde zaken heen gelezen hebben, omdat het boekje haast t  gemakkelijk leesbaar is, iets wat recensenten blijkbaar ook kan overkomen. Pleit dat tegen de redactie van de tekst? In Verweij's kritiek zit de impliciete aanname, dat een leerboek onafhankelijk van de onderwijsleersituatie en onafhankelijk van de leraar moet kunnen functioneren. We denken, dat *Tegenspraak* evenals elke andere courante handleiding een onderwijsleermiddel is waaromheen zich een gesprek (spraak en tegenspraak) kan opbouwen. Daar zal wel wat "vertolcks" nodig zijn ("Wat bedoelt de schrijver?") en daar zal wel wat tegenspraak plaatsvinden ("Wat vind ik ervan?"), maar de clou van het boek blijft toch eerder dat het ingewikkelde dingen op eenvoudige wijze presenteert dan dat het eenvoudige dingen onnodig ingewikkeld aanbiedt. Sterker nog, bij het schrijven ervan hebben we speciaal aan onze studenten gedacht en aan de bezwaren die ze altijd tegen *Zeggenschap* hadden. Zelfs in de prijs is dat tot uitdrukking gebracht. We vinden het doodzonde, dat Verweij op zulke zwakke gronden en met zo weinig bewijsvoering tot andere conclusies komt.

2. Bij Wilhelm vindt men bovendien *politieke vorming* als onderdeel van emancipatorisch onderwijs, vgl. Bos 1983.

Bibliografie

- M.J.I. Bos, Het beginsel der emancipatie voorbij. Ontmaskering van een emancipatiepedagogiek. *PTFO* 8 (1983), nr. 9, pag. 465-470.
- A. de Geus e.a., *Luisteren*, Groningen, WN, 1977 (DCN- cahier 5).
- J. Griffioen, Taalvaardigheid = taalgebruik + taalbeschouwing. *LevT*. 1975, nr. 315, pag. 478-491.
- J. Griffioen, *Supervisie van beginnende leraren*. Groningen, WN, 1980 (diss. RUG).
- A.D. de Groot, *Academie en forum*. Over hoger onderwijs en wetenschap, Meppel/Amsterdam, Boom, 1982.
- F.A.J. Korthagen, *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding*. Een model voor de opleiding van leraren, in het bijzonder wiskundeleraren. Harlingen, Flevodruk, 1983 (diss. UvA, SVO 67).
- A. Miller, *Het drama van het begaafde kind*. Een studie over het narcisme. Bussum, Het Wereldvenster, 1981.

A. Miller, *In den beginne was er opvoeding*. Bussum, Het wereld-
venster, 1983a.

A. Miller, *Gij zult niet merken*. Weesp, Het Wereldvenster,
1983b.

P.H.M. van de Ven, *Opvattingen over moedertaalonderwijs*.
In: *Losbladig onderwijskundig lexicon* SG 1121 (1982).

H. Verweij, *Griffioens Tegenspraak*. *Spiegel* 1 (1983), nr. 3,
pag. 77-92.

F. Whitehead, *The disappearing dais*. A study of the principles
and practice of English teaching. London,
Chatto & Windus, 1968.