

TAALVARIATIE EN DE SCHOOL

Moedertaal

Het is een gemeenplaats te zeggen dat de school kindgericht of kindvriendelijk moet zijn. Wie wil het daar niet mee eens zijn ? Een andere gemeenplaats zegt dat de school rekening moet houden met de beginsituatie van de leerlingen, of aansluiten bij wat het kind is, kent en kan. Ik spreek hier opzettelijk over "gemeenplaatsen" : heel veel mensen willen hier immers achter staan, zowel onderwijsgevend als mensen van buiten de school.

Wat is dan het probleem ? Stel dat je leraar moedertaal bent - kleuterleid(st)er, onderwijzer(es), regent(es) enz. - en voor de VON is elke leerkracht voor een belangrijk deel ook leraar moedertaal. En nu realiseer je je dat een groot deel van je leerlingen van thuis uit dialect spreekt. Ga je nu, als kindgerichte leerkracht, aansluiten bij die beginsituatie en je leerlingen uitdrukkelijk de mogelijkheid bieden zich in de klas te uiten in die taalvariëteit die ze het best beheersen, in hun moedertaal en dus vaak in het dialect ? Of wijs je die mogelijkheid van tevoren al af, want je denkt dat ze in strijd is met hogere waarden, met de taak van cultuuroverdracht die de school heeft ? Als je dat doet, zou dat dan niet kunnen komen doordat je zonder het te beseffen wellicht sterk beïnvloed bent door algemeen verbreide vooroordelen en in wezen simplistische opvattingen over taalvariatie ?

Of stel dat een leerling in de gang tegen je opbotst en alleen maar zegt : "Oei !" Merk je dan ook op wat hij niet-verbaal meedeelt, door de uitdrukking op zijn gezicht, door de stuntelige houding van niet goed weten wat te doen ? Of denk je alleen maar iets in de aard van : "Lomp dat ze kunnen zijn ! Beleefd zijn is er niet meer bij" ? Zou het kunnen dat je dan niet doorhebt dat de omgangsvormen van sommige kinderen thuis heel anders zijn dan de omgangsvormen die de school op prijs stelt, in feite de omgangsvormen van een bepaalde sociale klasse ?

Ga je die leerling tot de orde roepen - desnoods strafwerk geven -, of ga je het "probleem" in de klas bekijken in een les taalbeschouwing ? (Een prachtige taalbeschouwelijke uitwerking van een situatie in die aard vind ik Tack 1980).

Hoe vullen wij het begrip "moedertaal" in onze klaspraktijk in ? Bedoelen wij met "moedertaal" inderdaad de moedertaal van onze leerlingen ? Dat is immers altijd een welbepaalde taalvariëteit : een manier om taal te gebruiken en om te handelen die, minder of meer, regionaal gekleurd is, en die alle mogelijke kenmerken van het sociale thuismilieu vertoont.

Of reduceren wij het begrip "moedertaal" tot één enkele variëteit van de standaardtaal, een variëteit die men wel eens schooltaal noemt ?

In deze inleiding werden enkele vragen gesteld. Het zijn vragen waarmee een leerkracht geregeld geconfronteerd wordt. Alleen is het punt : stellen wij ons die vragen wel ? zijn wij zodanig ingekapseld door "het systeem" dat wij ons die vragen misschien niet kunnen stellen ? schuiven we die vragen - bijvoorbeeld vanwege de consequenties - soms van ons af ?

Zijn wij bereid ons ervoor in te zetten om ideeën als die van het kindgericht onderwijs dat bij de eigen beleving van de leerlingen aansluit, in de werkelijkheid te realiseren, ook als dat inhoudt dat we sommige opvattingen kritisch zullen moeten bevragen en eventueel herzien ?

In de rest van dit artikel willen we enkele aspecten van de taalvariëteitenproblematiek op school kort belichten. Andere bijdragen in dit themanummer gaan op die aspecten dieper in.

Taalvariëteiten

Lange tijd heeft de taalkunde gewerkt met de opvatting dat een taal in hoge mate onveranderlijk zou zijn, behalve dan veranderingen in de loop van de tijd. Die opvatting van invariabiliteit vinden we zowel in de klassieke schoolgrammatica, als in het structuralisme en in de transformationele taalkunde. De sociolinguïstiek heeft nu juist beklemtoond dat daarmee de (taal)werkelijkheid geweld wordt aangedaan : een van de grote kenmerken van het taalgebruik is zijn grote variabiliteit, en daar zou elke taalbeschouwing terdege rekening mee moeten houden.

Afhankelijk van het standpunt van waaruit we het taalgebruik bekijken, kunnen we verschillende soorten van taalvariëteiten onderscheiden : dialecten, sociolecten, stijlen en registers.

Van dialect spreken we als we kijken naar kenmerken in het taalgebruik die regionaal of lokaal gebonden zijn. Die kenmerken zijn om te beginnen van taalstructurele aard : uitspraak, woordvorming (bv. de vorming van verkleinwoorden, regels voor meervoudsvorming), zinsbouw (bv. in het Leuvens is de normale volgorde van de werkwoorden zoals in "hij zegt dat hij het niet kunnen zien heeft"), en de woordenschat. Het meest opvallend zijn de uitspraak en de woordenschat.

Een sociolect is als het ware een sociaal dialect. Voorbeelden van sociolecten zijn : de taal die 10-jarige kinderen van een Gentse stadsschool met elkaar praten, het taalgebruik van bejaarden in het bejaardentehuis van het OCMW

in Leuven, het taalgebruik in de leraarskamer van de Gentse stadsschool van daarnet, het Nederlands van Marokkaanse kinderen in Mechelen enz.

Een sociolect is een taalvariëteit die eigen is aan een bepaalde sociale groep, en die mee de eigenheid van die groep uitmaakt. Onze maatschappij kent heel wat verschillende sociale groepen, en ieder van ons is tegelijkertijd lid van verschillende gemeenschappen, zodat we vaak ook meerdere sociolecten beheersen. Er zijn verschillende factoren waarop de eigenheid van een maatschappelijke groep gebaseerd kan zijn :

- de socio-economische klasse, en die is op haar beurt gebaseerd op een samenspel van beroep, inkomen en scholingsgraad. Verschillende socio-economische klassen genieten in onze samenleving ook een verschillend sociaal prestige ;
- de leeftijd ;
- de sekse ;
- de etnische groep (bv. autochtone Vlaamse kinderen tgo. kinderen van Marokkaanse migranten).

Binnen één dialect kan men vaak verschillende sociolecten onderscheiden. Zo kent men in Leuven "plat Leuvens" naast meer burgerlijke variëteiten. Het verschil tussen Algemeen Nederlands en dialect berust dikwijls niet zozeer op de keuze tussen een regionale en een algemene taalvariëteit, als op de keuze voor een bepaald sociolect. Standaardtaal is immers in feite ook een sociolect.

Bij het begrip stijl denken we aan de mate van aandacht die sprekers aan hun taalgebruik besteden. De Amerikaanse sociolinguïst Wm Labov heeft de opvatting geïntroduceerd dat we stijl moeten zien als een stijlcontinuum, met als uitersten een zeer informele en een zeer formele stijl. Zo kunnen we zeggen dat "ouwe" en "altijd" minder formeel zijn dan "oude" en "steeds".

Een register tenslotte is een soort van taalvariëteit die samenhangt met de taalgebruikssituatie. De nieuwslezer van de tv gebruikt in het journaal een heel ander register dan thuis in zijn gezin, onder zijn vrienden op café of dan in de bestuursvergadering van de journalistenbond. De schooltaal is een heel apart register.

Wat is standaardtaal dan ? Historisch moeten we zeggen dat de Nederlandse standaardtaal ontstaan is uit het Hollandse dialect (zij het met invloeden erin van andere dialecten). Tegelijk was die standaardtaal een bepaald sociolect : de taal van de economisch en cultureel "betere" klassen in Nederland. En in de standaardtaal is er nu nog heel wat regionale variatie denkbaar : dat hoor je meteen als je Tindemans en Van Agt, of een BRT- en een NOS-nieuwslezer beluistert. En in die standaardtaal zijn er eveneens tal van stijlen en registers te onderscheiden.

Verschillen tussen taalvariëteiten

Elke taalvariëteit vertoont een aantal kenmerken waardoor ze zich van andere taalvariëteiten onderscheidt. Die kenmerken zijn van tweeërlei aard : taalstructureel, en communicatief-pragmatisch.

Met taalstructurele kenmerken bedoelen we : uitspraak en foneemsysteem, woordvorming, zinsbouw en woordenschat. Vooral aan de uitspraak en de woordkeuze herkennen we gemakkelijk een taalvariëteit ("die spreekt Leuvens", "die spreekt zo bekakt").

Wellicht niet zo opvallend, maar in feite veel ingrijpender, zijn de kenmerken in het communicatief-pragmatische domein. Als je in de klas aan de leerlingen vraagt : "Heb je gisteravond naar Dallas gekeken ?", dan schijnt het zo te zijn dat kinderen uit de zgn. lagere klassen denken dat er een redelijk kort antwoord verwacht wordt. Kinderen uit de middenklassen zullen vragen van die aard eerder opvatten als een uitnodiging om uitvoerige commentaar te geven. (Hudson 1982 : 253) Beide groepen kinderen reageren daarmee in overeenstemming met de conversatiegewoontes en -normen die ze van thuis uit mee hebben. Maar het ziet er ook naar uit dat leerkrachten op school de normen van de middenklassen hanteren, en dus het antwoord met uitvoerige commentaar zullen verwachten en appreciëren.

Elke gemeenschap heeft zo haar eigen normen om talig (en non-verbaal) met elkaar om te gaan. In onze Vlaamse gemeenschap zijn de verschillen in gedrag norms tussen de gemeenschappen dermate subtiel dat we die verschillen nauwelijks bewust opmerken, en dat we, als we ze opmerken, ze niet direct als gemeenschapsnormen herkennen en erkennen. Het is maar wanneer we in Nederland komen (en met onze voornaam aangesproken worden waar we dat niet verwachten), of met kinderen uit andere culturen te maken krijgen dat we ons gaan realiseren dat de normen voor het taalgedrag zo gemeenschapsgebonden zijn.

Als dus het kind dat in de gang tegen de leerkracht opgebotst is reageert met "Oei !", zullen we gemakkelijker geneigd zijn te denken dat het lomp is, dan dat het volgens andere normen dan de onze reageert.

We hebben hier niet de ruimte om veel dieper op de communicatief-pragmatische aspecten in te gaan. Toch zijn die voor het (taal)onderwijs vermoedelijk van veel groter belang dan de zuivere uitspraak of de juiste woordkeuze. In het onderwijs van het Nederlands aan kinderen van migranten wordt vooral aandacht besteed aan de taalstructurele aspecten. Uit onderzoek blijkt dat het gevolg dan ook is dat die kinderen in het communicatief-pragmatische vlak met serieuze moeilijkheden te kampen krijgen. (Voor verdere informatie over het communicatief-pragmatische willen we de lezer verwijzen naar andere bijdragen in dit nummer,

en vooral ook naar de studies over verbale interactie in de klas. Zie o.a. : Bonset e.a. 1980, Hagen en Sturm 1982, Kusters en Sluis 1982, Hudson 1982).

Attitudes

Mensen hebben attitudes tegenover taalvariëteiten, én tegenover de sprekers van die variëteiten. Die attitudes variëren van negatief tot positief. Ze kunnen bovendien aanzienlijk verschillen naargelang van de sociale groep waar mensen toe behoren.

In ons land heeft o.a. K. Deprez (1981) onderzoek gedaan naar de attitudes tegenover standaardtaal en dialect. Zijn proefpersonen drukten hun oordeel uit in verschillende evaluatiedimensies : beschaafd-onbeschaafd ; rijke taal-arme taal ; mooi-lelijk ; gezellig-ongezellig (stijf). Daarbij bleken de dialecten het te halen voor de gezelligheidsdimensie. Voor de andere dimensies scoorden sommige variëteiten van de standaardtaal beter. Volgens Deprez werden de oordelen binnen deze vier dimensies bepaald door drie factoren : het sociale prestige, de eigenheid en de verstaanbaarheid.

Hoewel de mensen voor drie van de vier dimensies de standaardtaal hoger blijken aan te slaan, betekent dat toch niet dat hun eigen taalgedrag daarmee in overeenstemming is. (vergelijk : leerkrachten die in de leraarskamer in het dialect erover klagen dat hun leerlingen in de klas geen ABN spreken.) In een grootscheeps onderzoek stelden Geerts, Nootens & Van den Broeck 1977 vast dat de Vlamingen de standaardtaal het meest geschikt vinden voor het publieke domein (school, radio en tv), en het dialect voor het privé domein (man en vrouw onder elkaar, vrienden en kennissen, op het werk, kinderen en ouders, volwassenen met kinderen).

Juist voor de school is het erg belangrijk ons te realiseren dat onze positieve of negatieve houding tegenover leerlingen gebaseerd kan zijn op vooroordelen inzake hun taalgedrag. Het is een bekend feit dat de eerste indruk die we van iemand opdoen, meestal gehandhaafd blijft. Als dan een kind door zijn taalgedrag een ongunstige indruk op de leerkracht maakt, is de kans groot dat we het fenomeen krijgen van de "zichzelf vervullende voorspelling" : als de leerkracht verwacht dat het kind het in de klas maar pover zal doen, zal de houding tegenover dat kind het er ook toe aanzetten om het slecht te doen. (Hudson 1982 : 232) Natuurlijk mogen we geen oververalgemening maken : er zijn duidelijk heel wat leerkrachten die kinderen niet zomaar beoordelen op basis van simplistische vooroordelen inzake standaardtaal, sociolect en dialect. (Een mooi overzicht van dergelijke vooroordelen wordt gegeven in Hagen en Sturm 1982).

Communicatieve competentie

Als er een domein is waarin er vooroordelen bestaan, dan is dat het domein van het sociaal milieu. Kinderen uit de zgn. lagere klassen presteren op school vaak niet zo goed, en dat wordt voor een deel toegeschreven aan de thuistaal. (Ook op dit punt moeten we naar de literatuur verwijzen voor een meer genuanceerde uitleg. Zie bv. Beheydt 1982, Hudson 1982).

Volgens de milieuhypothese van Bernstein 1972 worden de kinderen uit verschillende sociale klassen gesocialiseerd in taalcodes die verschillen in de graad van semantische explicietheid. In de arbeidersklassen is het taalgebruik meer impliciet, en doet de spreker sterker een beroep op de gemeenschappelijkheid van referentiekader met de luisteraar. Al wat de spreker meent dat de toehoorder uit zijn eigen kennis kan aanvullen, laat hij onuitgesproken. De spreker gaat er dan stilzwijgend van uit dat de hoorder dezelfde normen en waarden, hetzelfde werkelijkheidsbeeld heeft als hijzelf. Leerkrachten uit het beroepsonderwijs zullen deze beschrijving zonder moeite herkennen.

De school nu vraagt een taalgebruik dat semantisch veel meer expliciet is. De leerling moet niet alleen maar antwoorden met ja of nee, hij moet een volledige uitleg geven, ook al lijkt hem dat overbodig, ook al weet hij dat hij bekende dingen moet vertellen. De instructiesituatie vraagt immers dat leerlingen en leerkracht zeer expliciet zijn. Het betekent echter tegelijk ook dat de school een taalcode hanteert die de kinderen uit sommige klassen van thuis uit niet kennen.

Als je het zo bekijkt heeft de milieuhypothese niet zozeer betrekking op de taalstructurele kenmerken van de thuistaal van de leerlingen ; uitspraak, woordenschat e.d.m. Maar dan heeft de hypothese vooral betrekking op de communicatief-pragmatische kenmerken, en die verschillen sterk van milieu tot milieu. In Vlaanderen is het plaatselijke dialect nog altijd de thuistaal van heel veel leerlingen, en die kinderen behoren tot zeer uiteenlopende sociale milieus. Hun thuistaal is dan grotendeels dezelfde op het punt van uitspraak, woordenschat en zinsbouw, maar verschilt juist in het communicatief-pragmatische domein.

Voor de school betekent dat, dat je de kinderen uit een laag sociaal milieu nog niet echt vooruithelpt als je aan hun uitspraak of woordenschat probeert te sleutelen. Wel als je je om te beginnen realiseert dat de school er totnogtoe maar weinig rekening mee heeft gehouden dat haar communicatief-pragmatische normen voor het taalgebruik anders zijn dan in het thuismilieu van een aantal van de leerlingen. Wat kinderen dus op school moeten leren is niet in de eerste plaats de uitspraak of de woordenschat van de standaardtaal, ook al mag dat erbij komen. Maar ze moeten

vooral leren hoe je je in allerlei situaties het best kunt gedragen, verbaal en non-verbaal. Dan zou de school de kinderen ook ervaringen moeten bezorgen van situaties die ze van thuis uit niet kennen. Ik kom nog eens terug op het incident met de leerling die tegen de leerkracht opbotste. Dat gegeven kan aanleiding zijn om al spelend en nadenkend met de kinderen te onderzoeken hoe je je in diverse situaties kan excuseren (en ook waar dat niet hoeft !). Hoe doe je dat ? Wat verwachten mensen dat je zou zeggen of doen ? Waarom verwachten ze dat ? Er is dus duidelijk behoefte aan vormen van taalbeschouwingsonderwijs.

Taalpolitiek

Als je uitspraken doet over taalvariatie en de school, hebben die uitspraken, gewild of ongewild, altijd ook taalpolitieke implicaties. De taalpolitiek die de VON voorstaat is aanwezig op bijna alle bladzijden van de VON-visie. Hier wil ik maar een paar punten belichten.

De voornaamste functie die wij aan de standaardtaal toekennen bestaat erin dat de standaardtaal het middel is voor bovenregionale communicatie. Om goed boeken, kranten enz. te kunnen lezen, om tv te kunnen kijken, om met mensen uit andere streken goed te communiceren heb je er alle voordeel bij een redelijke beheersing van de standaardtaal (met haar variaties !) te bezitten, tenminste receptief, en zo mogelijk ook produktief. Om die reden vinden wij dan ook dat de standaardtaal in Vlaanderen niet al te zeer moet verschillen van de standaardtaal in Nederland. Daarnaast moeten we ons ook realiseren dat de Nederlandse taalgemeenschap een tweeling is, als gevolg van het feit dat Vlaanderen en Nederland verschillende staten zijn, met een deels gemeenschappelijke en deels verschillende cultuur. Dan kan het gewoon niet anders dan dat de taalvariatie in Vlaanderen anders gestructureerd is dan in Nederland.

Welke taalpolitiek moet er dan gevoerd worden ? Bij het antwoord op die vraag wil ik een onderscheid maken tussen de school en de buitenschoolse samenleving.

Hoe groot kan de taalvariatie op school zijn ? Het antwoord op die vraag kan niet uitsluitend gegeven worden op grond van taal- en cultuurpolitieke overwegingen (Vlaamse Beweging, Taalunie, integratie van de Nederlandse cultuur e.d. m.). We moeten ook gebruik maken van de kennis van taalvariatie die de sociolinguïstiek aandraagt. En dan denk ik aan het feit dat taalvariatie gebonden is aan sociale en situationele factoren ; en aan het feit dat de mensen bepaalde attitudes hebben tegenover taalvariëteiten en tegenover de gebruikers ervan. (Interessant in dit opzicht is de discussie tussen J. Goossens en K. Deprez.) Er is nog een derde factor waar we bij het beantwoorden van de gestelde vraag rekening mee moeten houden : pedagogische en didactische overwegingen. Er is de beginsituatie : de thuistaal

van veel leerlingen verschilt van de schooltaal. Het zou didactisch wenselijk kunnen zijn dat de thuistaal van de leerlingen in de klas aan de oppervlakte mag komen, dat ze door de leerkracht positief gewaardeerd wordt. Taal is op school op een dubbele manier aanwezig : als leerdoel, en als instructiemedium (voertaal). Wat het leerdoel betreft : in de VON vinden we dat kinderen op school de kans moeten krijgen om hun communicatieve competentie zo goed mogelijk te ontwikkelen, rekening gehouden met hun eigen belangen en mogelijkheden. Onderwijs kan maar effect hebben als de leerlingen actief deelhebben aan het leerproces. Dan mag de voertaal geen belemmering vormen voor hun participatie, en dus moet er in het klasgebeuren ruimte zijn voor de eigen taal van de leerlingen. Dat moet op een oordeelkundige manier gebeuren : ik houd dus geen pleidooi voor een naïef "laissez-faire" ! Wel moeten we af van de simplistische houding van "alles wat niet in het ABN is is verkeerd".

Voor de (Vlaamse) samenleving in haar geheel hebben wij in de VON ook overwegingen van taalpolitieke aard. Als onderwijsmensen streven wij naar een democratische samenleving van vrije, ontvoogde, kritische mensen. Wij wensen een samenleving waarin mensen niet gediscrimineerd worden, en dus willen wij ertoe bijdragen dat vooroordelen die aan de basis van discriminatie liggen uit onze samenleving verdwijnen. We zouden wensen dat de negatieve (of ten onrechte positieve) houdingen tegenover mensen, houdingen die gebaseerd zijn op vooroordelen, o.a. inzake hun taalgebruik, uit onze samenleving zouden verdwijnen. Volgens sociaal-psychologische theorieën ontwikkelen onze attitudes zich doordat we in de loop van de jaren over het voorwerp van onze attitude kennis opdoen, en daarmee bepaalde gevoelswaarden verbinden. (Zie daarover Ebertowski 1980, Deprez 1983) Bijgevolg is het nodig dat de kennis van de mensen over de objecten van hun attitudes echte kennis zou zijn, en niet louter vooroordeel, en dat hun gevoelswaarden in overeenstemming zouden zijn met hun waardensysteem. Op dit domein is er een hele taak weggelegd voor het onderwijs, voor de VON, voor de auteurs van taalrubrieken in kranten en op de radio, en voor verenigingen met taalpolitieke oogmerken (de VAN ?). Ik ben er dan ook niet gelukkig mee als ik de voorzitter van de Vereniging Algemeen Nederlands lees : "Nu kan dialect vaak een sociale of een situationele variant zijn, maar primair is dialect of gewesttaal een geografische variant". (Debrabandere 1983) Zo'n uitspraak lijkt mij een typisch voorbeeld van een gebrekkige kennis van taalvariatie. Wie geïnteresseerd is in een ander voorbeeld leze Paardekooper 1983.

En nu ?

Dit themanummer van Vonk richt zich tot onderwijsmensen die bereid zijn zich vragen te stellen en eventueel tot andere antwoorden te komen dan de antwoorden die ze totnogtoe misschien zouden hebben gegeven.

Dit nummer stelt hoge eisen aan de lezer. Het merendeel van de artikelen is nogal diepgravend van aard. De ideeën in de artikelen kunnen voor sommige mensen betekenen dat ze sommige "vaste waarden" zullen moeten herzien, iets wat niet zo simpel is, ook al vermoed ik dat de auteurs van de artikelen zelf ook in de loop van de jaren hun mening hebben herzien. Wat mij persoonlijk betreft, ik weet dat ik toen ik in 1963 afstudeerde over standaardtaal en dialect ideeën had die ik nu in 1983 als simplistisch en naïef moet bestempelen.

In de VON hopen wij dat veel Vlaamse onderwijsmensen over de bijdragen in dit nummer diepgaand zullen nadenken. En we hopen een bijdrage tot de verbetering van het (taal)onderwijs te leveren.

Fr. Daems, voorzitter VON, Bieststraat 160, 2970 Héver.

BIBLIOGRAFIE

L. Beheydt, Deficit, difference en ideologie. In : Van de Craen & Willems red. 1982 : 59-76.

B. Bernstein, Een sociolinguïstische benadering van het socialisatieproces ; met enkele verwijzingen naar opvoedbaarheid. In : Geerts & Hagen reds. 1981 : 160-188 ; oorspr. uit 1972.

H. Bonset, T. Kusters & J. Sturm reds., Taalgedrag in de klas. DCN-cahier 9, Wolters-Noordhoff, Groningen 1980.

P. Van de Craen & R. Willems reds., Sociolinguïstiek en Ideologie. Studiereeks van het Tijdschrift van de VUB, Brussel 1982.

F. Debrabandere, Taalvariaties : het standpunt van de V.A.N. Nederlands van Nu 31/3, 1983 : 86.

K. Deprez, Naar een eigen identiteit. Doct. diss. KUL, in eigen beheer, Kessel-Lo 1981.

K. Deprez, Met Nederlands, zeker ? Nederlands van Nu 31/3, 1983 : 80-84.

- M. Ebertowski, Taalevaluatie en taalvariatie : de sociaal-psychologische bijdrage tot de sociolinguïstiek. In : Geerts & Hagen reds. 1981 : 31-49.
- G. Geerts & A. Hagen reds., Sociolinguïstische Studies 1. Bijdragen uit het Nederlandse taalgebied. Wolters-Noordhoff, Groningen 1981.
- G. Geerts, J. Nootens & J. Van den Broeck, Opinies van Vlamingen over dialect en standaardtaal. Taal en Tongval 29/3-4, 1977 : 98-141 ; ook in Geerts & Hagen reds. 1981.
- J. Goossens, Heeft het Nederlands variatiegrenzen in het Vlaams ? Nederlands van Nu 31/3, 1983 ; 69-78.
- A. Hagen & J. Sturm, Dialect en school. DCN-cahier 12, Wolters-Noordhoff, Groningen 1982.
- R. Hudson, Sociolinguïstiek. (vert. J. Daan) Wolters-Noordhoff, Groningen 1982.
- T. Kusters & K. Sluis, Onderzoek op het gebied van de analyse van klas-interactie. In : Leidse Werkgroep 1982 : 392-425.
- Leidse Werkgroep, Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Coutinho, Muiderberg 1982.
- P.C. Paardekooper, De taalkundige als bewaker van de taal. Onze Taal 52/1, 1983 : 1-3.
- P. Tack, Taalbeschouwing gedemonstreerd in lessen over protesteren. Werkblad voor Nederlandse Didactiek 9/1, 1980 : 1-10.
- VON-Visie, De visie van de VON op moedertaalonderwijs. Bijlage bij Vonk 12/4, 1982.