

**DE KLASPRAKTIJK LEERT JE NIET  
ALLES**

**Gesprekken met Jeanne Chall,  
Courtney Cazden &  
Catherine Snow**

**taalwetenschap  
&  
moedertaal-  
onderwijs**

---

*Tijdens zijn verblijf aan de Harvard Graduate School of Education HGSE (Cambridge, Mass.) voerde Marc Spoelders onder meer gesprekken met de hoogleraren Jeanne Chall, Courtney Cazden en Catherine Snow die daar onderwijs verstreken en onderzoek verrichtten op het gebied van taal en onderwijs. Werd het overigens niet de hoogste tijd dat na Utz Maas, Harold Rosen, Joshua Fishman en Gordon Wells enkele van hun vrouwelijke collega's aan het woord kwamen in onze serie Taalwetenschap & Moedertaalonderwijs?*

*Dat de geschetste portretten iets impressionistisch hebben moet volgens Marc Spoelders toegeschreven worden aan de geest van Renoir die Boston in het najaar van 1985 in zijn greep hield en aan de wijze waarop ze tot stand kwamen: met name tijdens lunchpauzes.*

---

**Gaat het kind vooruit?**

Sommigen noemen haar wel eens fluisterend de *dragon lady* van de Ed. School: Jeanne S. Chall boezemt ontegensprekelijk ontzag in en dwingt respect af spijt haar kleine, wat gebogen gestalte. Ze ontvangt me in de roodbakstenen bunkerachtige Larsen Hall, eerst in haar van boeken uitpuilende kamer, daarna in een wat ruimere seminarieruimte. Van een bandopnemer wil ze niet weten, die maakt haar maar nerveus. Ik heb de indruk dat ze wat op haar hoede is. Een eerste gesprek verloopt dan ook eerder wat stroef, maar wordt ruimschoots gecompenseerd door haar hartelijkheid bij een lunch een paar dagen later in

de Cassablanca (met levensgrote muurschilderingen van de acteurs uit de gelijknamige Bogie-film) en door haar ongedwongen omgang met studenten tijdens een korte rondleiding in haar, grotendeels door een privé-sponsor gefinancierde *reading lab*. Daarin vind je een bijzonder uitgebreide illustratieve verzameling van leesboekjes en -methodes, leestests, studeerruimte voor medewerkers en geïsoleerde onderzoekscellen voor de psychopedagogische diagnose van leesmoelijkheden. Met reden is Jeanne Chall er bijzonder fier op; ze beschouwt het *reading lab* als haar troetelkind. Hoeft het vermeld dat hier dikwijls gebruik gemaakt wordt van de *Roswell-Chall Reading Diagnosis Test*?

Jeanne Chall volgde eerst een lerarenopleiding aan het befaamde Teachers College van Columbia University bij onder meer Irving Lorge. Ze is haar ouders bijzonder dankbaar: voor het uitbreken van de oorlog vluchtten ze uit Polen, eerst naar Engeland — waar moeder met de kinderen gedurende jaren alleen bleef, terwijl vader een nieuwe start probeerde te maken in de VS — daarna naar het nieuwe vaderland. Het gezin blijkt achteraf als enige van de familie de *Sjoah* overleefd te hebben ... Ze studeert verder aan de Ohio State University waar Edgar Dale een bijzondere indruk op haar maakte. Hij was het die haar op het spoor zette van het leesbaarheidsonderzoek, wat onder meer resulteerde in de *Dale-Chall formula of readability*. Dale stimuleerde haar ook in de richting van onderwijssociologisch onderzoek. 'De klas leert je niet alles', zegt ze, 'bezig zijn op dit micro-niveau alleen kan leiden tot pedagogische bijziendheid.' Ze heeft het geluk gehad om in haar wetenschappelijk werk — 'moeilijk en niet in je eentje te doen' — de steun te hebben gekregen van mentoren die voor haar echte vader- en moederfiguren zijn geweest en waarbij ze zich een *beloved child* voelde. Ze kreeg van hen de noodzakelijke ruimte en vrijheid om onderwijs-in-de-klas, klinisch-werk-in-het-lab, en meer academische opdrachten te combineren. Na een intermezzo aan de City University van New York — de academische mobiliteit is een realiteit in de VS — wordt ze de opvolger van L. Dearborn aan de Harvard Graduate School of Education in 1965. Hier schrijft ze haar belangrijkste boeken: *Learning to read. The great debate* (McGraw Hill 1967/1983 herwerkt) en *Stages of reading development* (McGraw Hill 1983). Voor haar werk ontving ze zowat alle belangrijke pedagogische onderscheidingen in de VS: onder meer de Thorndike Award, de prijs van Teachers College Columbia, die voor 'Distinguished Contributions to Educational Research' van de American Educational Research Association. Jeanne Chall gaat uit van de basisveronderstelling dat leesvaardigheid in de loop van de ontwikkeling verandert: lezen kan ingedeeld worden volgens leeftijds- en leerjaarniveaus en heeft bijgevolg verschillende verschijningsvormen. Lezen is dus niet noodzakelijk lezen. Het is ongetwijfeld de verdienste van Jeanne Chall dat ze gepoogd heeft een aanzet tot de indentificatie en beschrijving van die stadia te ge-

ven. Ze zocht hierbij vooral inspiratie en aansluiting bij de ontwikkelingspsychologische theorie van Piaget. Als ik haar vraag om in een notedop en voor de vuist weg enkele adviezen voor leraren te formuleren, legt ze er in eerste instantie dan ook de klemtoon op dat een leraar een degelijke operationele kennis moet bezitten van wat lezen is, wat leesvaardig zijn betekent op de verschillende niveaus, van laag tot hoog. Ze vindt ook dat leraren op de hoogte moeten zijn van leestests en wat ze kunnen betekenen in termen van onderwijs. Ik ben haar vooral dankbaar voor haar waarschuwing voor elke vorm van slaafsheid ten aanzien van een of andere methode. Jeanne Chall gelooft in het gezond verstand van de leraar en denkt dat hij/zij best af is met een zakelijke houding, gericht op de essentie, de *bottom line*, uitgedrukt in de vraag: 'Gaat het kind vooruit?' Hoewel niet meer van de jongste wil Jeanne Chall van geen ophouden weten: ze werkt aan een aantal boeken tegelijkertijd. Daarin zal voornamelijk haar onderzoek naar de problematiek van de verschillen in leesvaardigheid naargelang van de sociale klasse waartoe het kind behoort, geventileerd worden. Met C. Snow maakte ze hierover al een rapport voor het National Institute of Education (1982). Daarin tonen ze aan dat de algemene tendens in de evolutie van het lees- en schrijfniveau in de VS, namelijk dat er in vergelijking met vroeger een grotere 'winst' is in de lagere dan in de hogere jaren, zeker geldt voor een populatie van kinderen uit lagere sociaal-economische milieus. In het tweede leerjaar benaderen die nog de resultaten van kinderen uit de middenklasse, maar in het vierde leerjaar en zeker in het zesde leerjaar is er een (nog) scherpere terugval in prestaties, voornamelijk ook in schrijfvaardigheid en inzicht in woordbetekenis. Chall situeert dit verschijnsel in haar leesstadia. Een belangrijk *breekpunt* situeert zich immers volgens haar rond het vierde leerjaar: rond dat tijdstip gaat er gelezen moeten worden over dingen die men nog niet kent. Hier wordt een begin gemaakt met het lezen van teksten die steeds ingewikkelder, abstracter, technischer of meer literair worden. Ze doet ook een beroep op een gesofisticeerde taal en bepaalde verstandelijke mogelijkheden bij het interpreteren en kritisch verwerken. Een verandering van het leesmateriaal dus qua inhoud, linguïstische moeilijkheidsgraad en cognitieve belasting. Ze wil ook verder onderzoek

blijven animeren naar de leesbaarheid van leerboeken, met andere woorden naar de wijze waarop teksten ervan in overeenstemming zijn of kunnen gebracht worden met het leesniveau en de -ontwikkeling van de leerlingen. Zij bezit harde onderzoeksgegevens die aantonen dat de moeilijkheidsgraad van leerboeken verband houdt met de uitslagen bekomen op de SAT (de *Scholastic Aptitude Test* — verbaal gedeelte), een nationale centrale toets bij het eind van het voortgezet onderwijs: hoe moeilijker de leerboekjes (van basis- en voortgezet onderwijs) hoe beter de scores op de SAT en vice versa.

Leerboeken en leesmethodes beïnvloeden het leessucces: dit zal wel niemand ontkennen. Maar dat die invloed cumulatief is, met name dat het onderwijs en het leesmateriaal in de eerste jaren ook de prestaties zo'n tien jaar later zullen bepalen, wordt niet door iedereen onderkend. Ze herhaalt tot slot iets wat ze enkele jaren geleden zei (zie: 'Literacy: trends and explanations' in: *Educational Researcher* jrg. 12 (1983), nr 9, p. 3-8 en J.B. Carroll & J. Chall *Towards a literate Society* New York, McGraw Hill, 1975). 'Onderzoek naar lezen en schrijven lijkt klaar te zijn om beter evenwicht te realiseren tussen een theoretische en een probleemgeoriënteerde benadering (waarbij ik denk aan de alfabetisering van minderheden, armen, bilingualen, volwassenen die een tweede kans moeten krijgen, enzovoort). Een grote erkenning en gebruik van de geaccumuleerde kennis en wijsheid van leraren zal daarbij nodig zijn, alsook een betere inschatting van de cumulatieve effecten van wat gedaan wordt thuis, op school en in de gemeenschap.'

### Manieren van spreken met kinderen

Op de 7th floor (onze 6de verdieping) van hetzelfde gebouw huist Catherine Snow; ik heb een werkkamer op de 5th floor, het is dus maar even liften tot bij haar. Het beeld dat ik van haar had — ik ontmoette haar voor het eerst toen ze in de jaren zeventig verbonden was aan de Universiteit van Amsterdam — doet het ter herkenning nog steeds. Catherine is degene die het woord voert, snel pratend en weinig tegenspraak duldend; ze lacht luid en hard, haar lichaamstaal is nadrukkelijk. Later ontdek ik dat haar portret niet af is zonder die onafscheidelijke grote vilthoed. Ze is fervent

anti-roken — ik laat dus wijselijk mijn big ben in mijn jaszak —, gaat er nog steeds prat op dat ze er in Amsterdam in slaagde een min of meer *cleane* atmosfeer te creëren. Tijdens een werkvergadering van de BASLRIG-groep — wat staat voor Boston Area Second Language Research Interest Group —, waarop een computer-gesimuleerd model voor een talen-in-contact-situatie wordt gedemonstreerd, maak ik een afspraak voor een gesprek. Een paar dagen later pikt ze me op, niet voor de gebruikelijke *brown bag lunch*, maar voor een vegetarische maaltijd in de buurt. Hoewel haar Nederlands voortreffelijk is — Nederlanders vinden het wellicht zelfs keuriger dan mijn Vlaamsgetinte variant — spreken we Engels: de evocatieve impulsen van het milieu in die richting zijn te sterk, neem ik aan. Oorspronkelijk studeerde Catherine Snow aan de Canadese McGill Universiteit. Na ettelijke jaren verbonden te zijn geweest aan de Universiteit van Amsterdam, trok ze naar Cambridge G.B. om uiteindelijk in Cambridge Mass. te belanden. Eind van de jaren zestig, begin van de jaren zeventig lag ze mee aan de basis van het sindsdien enorm toegenomen onderzoek naar de *taalinput* in de taalverwerving, de zogenaamde *babytalk*. Van een artikel uit die beginjaren 'Mother's speech to children learning language' (in *Child Development* 1972, nr 43, p. 549-565) berekende men onlangs dat het bijzonder frequent geciteerd is geworden. Daarin toonde ze aan dat het taalgebruik van volwassenen ten aanzien van jonge kinderen gekenmerkt wordt door eenvoud, repetitiviteit, concreetheid. Zelf kijkt ze een beetje wantrouwig aan tegen de huidige evolutie, waarin de studie van de talige interactie tussen verzorgers en kinderen een discipline op zich lijkt te worden, eerder dan dat deze beschouwd wordt als een mogelijke benadering voor de studie van taalverwerving. Nochtans geeft ze toe dat die ontwikkeling en de bruikbaarheid van onderzoeksresultaten voor praktische doeleinden, zoals remediëring bij taalachterstand, ontwerpen van bilinguale curricula voor het basisonderwijs, therapie en opvoeding voor atypische populaties, alsook tweede-taalleren er hebben toe bijgedragen dat die initiële publicatie zo frequent geciteerd is geworden. Overigens is Catherine Snow sedert korte tijd ook bedrijvig als hoofdredacteur van *Applied Psycholinguistics* waarin precies bijdragen worden opgenomen die de praktische bruikbaarheid en

toepassingsmogelijkheid van psycholinguïstisch onderzoek aantonen. Wellicht draagt de stelling, zoals hierboven door Snow geformuleerd, dat het input-onderzoek zo'n brede toepassing kan vinden, enige toelichting. Ze verklaart ze dan ook nader. Historisch gezien gebeurde een eerste reeks van onderzoeken in antwoord op de visie dat de input slecht gevormd en complex was, dus niet betekenisvol verschillend van de taal gebruikt ten aanzien van volwassenen. De beschrijving nu van de taal-input toonde aan dat die bijzonder goed aangepast was aan het taalniveau van het taal-lerende kind. Bovendien speelt het kind een actieve rol in de selectie van de aangeboden taaluitingen. Te moeilijke taal in verhouding tot die van het kind of taaluitingen die beginnen met een onbekend woord, hebben minder kans om de aandacht van het kind te krijgen. Kinderen beschikken dus over een soort filter. De verklaring voor de typische karakteristieken van de taal van de verzorgers moet primair gezocht worden in het inspelen op signalen uitgezonden door het (aanwezige) kind. Die eerste reeks onderzoeken toonde merkwaardig genoeg geen belangstelling voor de inhoud van de conversaties tussen verzorgers en kind. Voor een deel is dit verklaarbaar door de extreme interesse in die tijd voor de verwerving van grammaticale kennis. Het leren van betekenissen werd beschouwd als een afzonderlijke taak voor het kind. Tegen deze visie trekt onder meer J. Macnamara van leer: volgens hem kan de verwerving van grammatica slechts verklaard worden indien erkend wordt dat kinderen informatie inwinnen over de relatie tussen grammaticale vormen en betekenisstructuren. Dat wil zeggen dat ze de regels die aan de basis van grammaticale structuren liggen, inschatten door gebruik te maken van de aanwijzingen gegeven in de betekenis van wat de volwassene zegt. Dit houdt in dat kinderen in staat zijn op te maken wat een uiting betekent los van grammaticale informatie. Hij veronderstelt dat kennis van de betekenis van belangrijke lexica items en kennis van wat er waarschijnlijk gezegd zal worden over dingen, toestanden en handelingen in een bepaalde situatie het kind in staat zullen stellen correct te raden wat een uiting betekent. Niet alleen is het kind een goede gokker, maar ook de volwassene moet die dingen zeggen die aan de verwachting van het kind beantwoorden: beiden moeten een manier van kijken

naar de wereld en de dingen delen. En inderdaad, als Snow haar materiaal opnieuw analyseerde, bleek dat op het vlak van betekenis de taal van de moeder sterk beperkt was. Ze houdt het bij taaluitingen in de tegenwoordige tijd, concrete zelfstandige naamwoorden, commentaar bij wat het kind doet en bij wat gebeurt in de directe omgeving. Het gaat om een heel beperkt pakket betekenisinhouden, wat ook de grammaticale eenvoud van de taaluitingen verklaart. Het lijkt erop dat vooral op het vlak van de betekenis verzorgers genuanceerd inspelen op het taalniveau van de kinderen. De tweede reeks onderzoeken doet inderdaad uitschijnen dat hoewel de taal van de moeder/verzorger morfologisch en syntactisch duidelijk wel ingewikkelder is als die van het kind dit niet geldt voor de betekenis. In een derde fase van onderzoek heeft men eindelijk ingezien dat ouders niet tegen maar met hun kinderen praten: ze vormen partners in de conversatie waarin bijvoorbeeld de kinderen kunnen aangeven waarover wordt gepraat, of commentaar kunnen leveren waarop de verzorger dan weer uitbreidend reageert. Aldus wordt op het vlak van de betekenis de taal van de verzorger duidelijk vorm gegeven door de taalmogelijkheden van het kind, zijn belangstelling, ideeën, cognitieve mogelijkheden. Analyse van dit communicatiespel kan in de nabije toekomst uitsluitsel geven over belangrijke aspecten van de taalverwerving. In haar bijdrage 'Conversations with children' (in P. Fletcher & M. Garman *Language acquisition. Studies in first language development* New York, CUP, 1979, p. 363-375), gaat Snow dieper op deze problematiek in. Op dit ogenblik heeft Catherine Snow bijzondere belangstelling voor het evalueren van conversationale vaardigheid in tweede-taalleren. Vragen die hierbij aan de orde komen, zijn onder meer: Vormt het profiel van de eerste-taalverwerving een goede voorspeller voor tweede-taalverwerving? Wat is het verband tussen sociaal milieu en cognitieve capaciteiten in tweede-taalleren? Kan een soort van eenduidige test ontworpen worden die kan gebruikt worden als een soort van exit-criterium in bilinguale klassen? Snow is namelijk van mening dat conversationale vaardigheid in een tweede taal niet zomaar via een losse babbel kan geëvalueerd worden: wat je dan 'meet' is niet noodzakelijk wat nodig is voor formelere communicatie in de klas. Ik heb de indruk dat Catherine

Snow minder directe praktijkervaring heeft dan Jeanne Chall of mijn volgende tafelgenoot, Courtney Cazden.

### **Van onder naar boven: van praktijk naar theorie**

De interne post in Harvard functioneert bijzonder efficiënt en binnen de kortste keren heb ik dan ook antwoord van Courtney B. Cazden, hoofd van het doctoraatsprogramma *Teaching, Curriculum and Learning Environments*. Dit domein omvat de theoretische en praktische aspecten van onderwijzen en leren. Hier gaat de aandacht naar de filosofische en historische achtergronden van de onderwijspraktijk, naar de verschillende organisatievormen waaronder leren en onderwijzen kunnen optreden, onderwijsprocessen en -inhouden, de omschrijving van de rol van de leraar en van het beroep als dusdanig, en de lerarenopleiding. In de leer- en onderwijsgangen worden onderwijsleerprocessen beschouwd als fundamenteel voor opvoeding en cultuur, als relevant gedurende de hele levenscyclus, uitvoerbaar in een variëteit van formele en informele milieus, berustend op de continuïteit van theorie en praktijk en gewijd aan het uitbreiden van de kritische zin, de morele verbeelding en de vrijheid van de mens. Dit is een mondvoll programmatische elementen, maar het zal zeker niet aan Courtney Cazden liggen wanneer de realisering achterwege blijft. Zij lijkt me de vastbesloten, *no-nonsense* persoonlijkheid te zijn die het klappen van de onderwijs- en onderzoekszweep kent. Ze is grotendeels een Harvard-produkt: *undergraduate* en doctoraal deed ze hier. Tussen beide evenwel trok ze naar het Chicago Teacher College waarna ze een tiental jaren als leerkracht verantwoordelijk was voor het lees- en schrijfonderwijs in een eerste leerjaar. Het spreekt dan ook voor zich dat haar onderzoeksbelangstelling naar het taalverwervingsproces en het taalonderwijs is uitgegaan. Ze promoveerde in 1965 bij Roger Brown, een van de vaders van het moderne kindertaalonderzoek, met als thema trouwens een *spin-off* van Browns scriptie, namelijk over de hulp van het milieu bij de verwerving van de grammatica (zie bijvoorbeeld Brown, R., C. Cazden & U. Bellugi 'The Child's grammar from I to III' in: Ferguson, A. & D.I. Slobin *Studies of Child language development* New York, Holt, Rinehart & Winston, 1973, p. 295-333). R. Brown

is nog steeds voor haar het knapste model van leraar, onderzoeker en schrijver, zegt ze terwijl we de paar honderd meter stappen naar *Rad-cliff college* — het oudste instituut voor vrouwelijke studenten in Cambridge — waar je in een heerlijk kader rustig de door haar voorgestelde combinatie *brunch* + babbel (= brabbel?) kunt beproeven.

Momenteel doet ze onderzoek naar de invloed van computers op de klasorganisatie en op schrijfvaardigheidsontwikkeling. Wat dit laatste betreft gaat haar voorkeur naar een etnografische onderzoeksmethodologie. Hoewel er nog niet veel op papier staat, vermoedt ze dat er aanwijzingen zijn dat jongens en meisjes (van  $\pm 12$  jaar) verschillen in de wijze waarop ze de computer als *wordprocessor* gebruiken. Ze gaat ook verschillen in stijl, onderwerp en thema na. Ze belooft me een paper-in-de-maak op te sturen. Ze vertelt me dat ze ooit na dertien jaar hoogleraarschap een vol jaar terug het lager onderwijs indook; permanente educatie onder de vorm van *leerkracht-onderzoeker!* (Ze rapporteert hierover onder meer in *The Urban Review* jrg. 9 (1976), nr 2, p. 74-90.) Gevraagd of ze de indruk heeft dat haar academische bagage van nut was in de klas geeft ze drie duidelijke voorbeelden. Het eerste slaat op door kinderen van het eerste leerjaar uitgevonden spelwijzen die ze niet afwees maar verwelkomde als de uitdrukking van een krachtige en belangrijke cognitieve activiteit: ze zouden zonder expliciete correctie wel geleidelijk verdwijnen en opgaan in conventionele spelwijzen. Een ander houdt verband met het gebruik van een bepaalde taalvariant door de kinderen (in dit geval *black English*): ze accepteerde die zonder meer omdat ze wist dat hij eveneens duidelijke illustraties inhield van de taal-leercapaciteit-in-actie. Kennis over taalverwerving stelt je dus gerust in zo'n geval. Het lijkt er soms op dat leerkrachten niet meer door de fouten heen kunnen kijken en zich concentreren op de betekenis, op de gedachten en gevoelens die via taal geuit worden. De taalvorm moet de transparantie behouden die hij verdient. Een derde voorbeeld heeft te maken met de relatieve waarde van formele tests, met name bij het interpreteren van fouten in de spraak van kinderen. Ze ondervond dat haar leerlingen duidelijk meer fouten maakten in dergelijke proeven dan intuïtief en uit haar analyses van spontaan taalgebruik kon voorspeld worden. Het is van belang dat de leer-

kracht de invloed van de situatie (bijvoorbeeld een test) onderkent op de geproduceerde, uitgelokte kindertaal. Dit kan hem/haar ertoe aanzetten de geldigheid van de test in vraag te stellen en op zoek te gaan naar valide taalstalen. Deze drie voorbeelden — in verband met ontwikkeling, culturele verschillen en situationele invloeden op de kindertaal hebben betrekking op vormelijk-structurele aspecten, niet inhoudelijk-functionele.

Nochtans zijn het voornamelijk deze laatste die de leerresultaten beïnvloeden. (Zie hiervoor onder meer Cazden, C., V.P. John & D. Hymes (eds.) *Functions of language in the classroom* New York, Teachers College Press, 1972.)

Stilaan wordt door — dikwijls etnografisch — onderzoek feitenmateriaal naar boven gespit dat de parallellismen aantoonst tussen communicatieve competentie en de ontwikkeling van het denken. Ze denkt hierbij aan analyses van de min of meer spontane en natuurlijke interacties tussen kinderen bij het leren van elkaar. Maar ook aan onderzoek van de taal van de leraar, hoe die machtsverhoudingen signaleert. (Zie hiervoor bijvoorbeeld 'Language in education: Variation in the teacher talk register' in: Alatis, J.E. & G.R. Tucker (eds.)

*Language in public life* Washington, Georgetown University Press, 1979, p. 144-162.) Ze maakt daarbij de bedenking dat hoe groter de psychologische afstand tussen leerkracht

en leerlingen, hoe groter de druk op de taal van deze laatste wordt; dit is vooral aantoonbaar in de antwoorden die ze geven op de vragen van de leraar en in hun bereidheid (of durf) om vragen te stellen. In dit verband acht Cazden het zinvol te bekijken hoe die druk verschilt van de meer formele grotere klassituatie tot de eerder informele samenwerkingsvormen in kleinere groepen. Cazden verheelt in dit verband haar bewondering voor het werk van Harold Rosen (zie Moer 1982/3) niet. Hij was hier trouwens kort geleden op bezoek en ze hoopt binnenkort aan het Institute of Education van de Londense universiteit — waar Michael Stubbs zopas de fakkel van Rosen overnam — de door haar geprezen Engelse onderzoeksaanpak — 'van onder naar boven, van praktijk naar theorie' — van dichtbij te kunnen bestuderen.

Als ik terugkom in Larsen Hall zit de geüniformeerde huisbewaarder aan zijn *desk*, een grote pot snoep en een busje *coke* binnen handbereik. Ik zeg hem dat dit pas echt de realisatie van de *American dream* zou betekenen voor mijn dochttertje *back home in Europe*. Hij vraagt mij of België in Brussel ligt en of we daar *Belgian* spreken ... Ik herinner mij de reeks 'België voor beginners' en vertel hem dus dat ... (zie Moer 1981).