

TAALACHTERSTAND INLOPEN

Dr. G. A. Kohnstamm

Drs. A.K. de Vries

- 1 Inleiding
- 2 Demonstratie
- 3 Taal-denkspeken
- 4 Discussie

1 Inleiding

Ter inleiding op de demonstratieles (2) sprak de heer De Vries over het kader waarin dit experimentele taal-denkprogramma zich ontwikkelt. Voor details moge verwezen worden naar zijn artikel "Taallesen voor kleuters" in MOER '69/70, 2, bl. 33 - 39.

De hoofdlijnen waren: De vraag naar de relatie tussen taal en intelligentie; hierbij werd verwezen naar de uitkomsten van het onderzoek dat Van Heek e.a. hebben verricht om erachter te komen hoeveel intelligente kinderen uit het milieu der minst geschoolden aan het eind van de lagere school niet naar het v.h.m.o. (havo-vwo) gaan. Uit dat onderzoek bleek, dat alle intelligente kinderen uit dat milieu doorstromen. Alleen is het percentage doorstromers uit het milieu der minst geschoolden wel erg klein.

Uit het onderzoek naar de taalontwikkeling van Utrechtse kinderen van $4\frac{1}{2}$ tot $7\frac{1}{2}$ jaar was gebleken, dat er grote verschillen in taalontwikkeling aan te tonen zijn tussen groepen kinderen uit verschillende sociaal-culturele milieus, waarbij de kinderen uit het milieu der minst geschoolden gemiddeld een ontwikkelingsachterstand hebben van één tot anderhalf jaar op kinderen uit de milieus der meer geschoolden.

De combinatie der onderzoeksresultaten deed de vraag rijzen of die enorme taalachterstand op zo jeugdige leeftijd niet mede verantwoordelijk is voor het gemeten intelligentietekort bij kinderen uit het milieu der minst geschoolden, op het ogenblik dat ze de basisschool verlaten.

Daarna werden andere factoren besproken die ook aan het ontstaan van de gemeten tekorten konden hebben meegewerkt: milieufactoren als interesse, verwachtingen en de bereidheid van de ouders zich offers te getroosten.

Tegenover de onverwacht gunstige onderzoekresultaten die Van Heek e.a. op deze punten verzamelden, werden de minder bemoedigende resultaten geplaatst van onderzoeken naar de invloed van erfelijke factoren op de ontwikkeling van het intelligent gedrag bij kinderen. Vervolgens werd Cronbachs waarschuwing aangehaald, waar hij zegt dat men onderwijsmensen geen dienst bewijst door ze op de erfelijkheid te wijzen: daar hebben ze geen boodschap aan; voor hen is het van belang te weten dat ze wel degelijk invloed kunnen uitoefenen op de ontwikkeling van o.a. het denken en de taal van die kinderen die aan hen werden toevertrouwd.

Op diverse plaatsen in ons land houdt men zich bezig met deze problemen: in Enschede o.l.v. Van Calcar, vanuit Nijmegen o.l.v. Mönks en Coffie in Haarlem, eveneens in Haarlem o.l.v. Gerstel, in Rotterdam o.l.v. Grandia; en in Utrecht. Het Utrechtse programma bestaat uit drie onderdelen: het Schoolvoorbereidingsprogramma van Teunissen, het Gezinsbeïnvloedingsprogramma onder Rupp en het Taal-denkprogramma o.l.v. Kohnstamm. Een dergelijke gecoördineerde research is uniek, temeer daar de drie programma's op dezelfde wijze geëvalueerd worden.

Ter inleiding op de discussie (4) liet de heer Kohnstamm 's middags nog een bandopname horen van een kind uit het milieu der minst geschoolden, waarna hij ter vergelijking ook een opname liet horen van een kind uit het milieu der meer geschoolden. Daarbij viel op, hoe stuntelig het eerste kind eenvoudige zinnnetjes nazei - het tastte vaak zelfs de zinsstructuur aan -, terwijl het laatste kind zonder enige moeite en met behoud van de zinsmelodie de taal reproduceerde.

2 Demonstratie*

Zes kleuters klauteren het podium op en trekken een blauwe overall, hun "praatpak", aan. Dit alleen nog maar voor de "show", want in de gewone classesituatie zijn de pakken, na zes maanden gebruikt te zijn, al niet meer nodig. Ze zijn aangeschaft voor de eerste maanden, omdat de kinderen zich aanvankelijk weinig concentreerden op het "praten" en aan hun goed gingen frunniken, wat hun aandacht sterk afleidde.

Enkele kleuters kijken geamuseerd naar de volle zaal en zwaaien welwillend naar hun gehoor. Microfoons worden ge- en verplaatst en dan zegt juf:

Kijk maar allemaal naar juf en zeg maar: Vandaag is het vrijdag. (Het was die dag vrijdag!)

De kleuters herhalen in koor: Vandaag is het vrijdag.

Juf: Is het vandaag vrijdag?

kl.: Ja, vandaag is het vrijdag.

juf: Ik heb mijn praatpak aan.

kl.: Ik heb mijn praatpak aan.

juf: Hebben jullie je praatpak aan?

kl.: Ja, wij hebben ons praatpak aan.

juf: Ik heb voor jullie een heel nieuw verhaal meegenomen. Eens kijken wat voor verhaal dat is. Ik doe het eerste plaatje op het bord (een flanelbord).

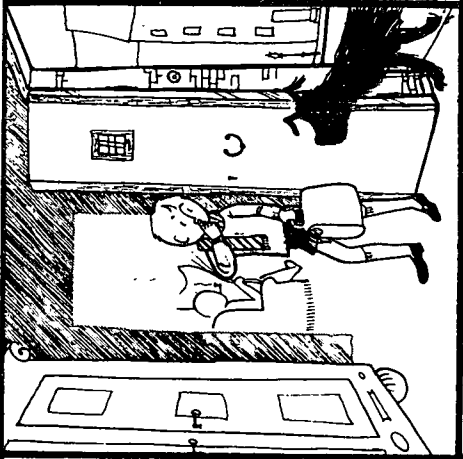
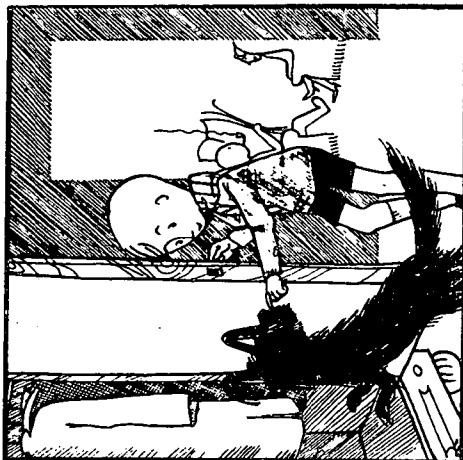
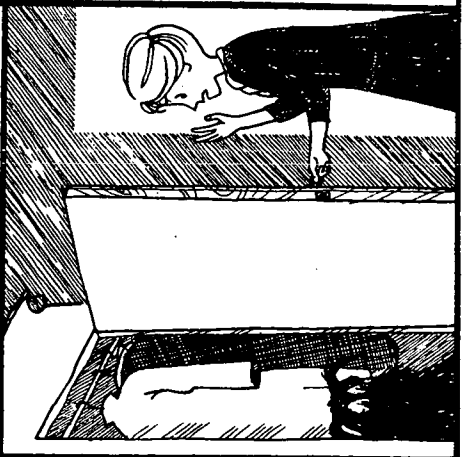
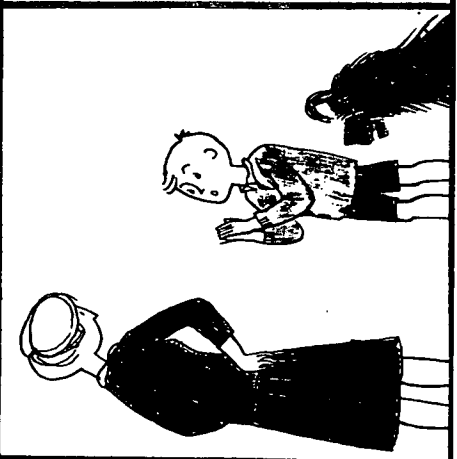
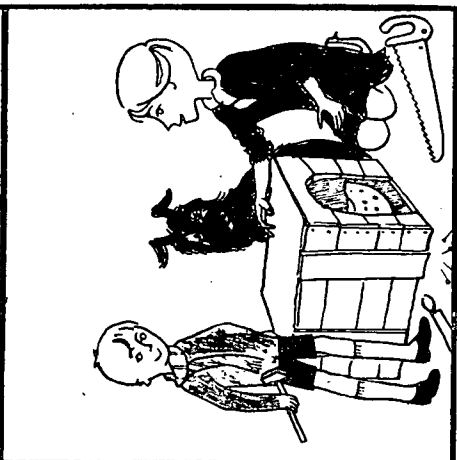
Peter ziet de hond alleen op de stoep.

kl.: Peter ziet de hond alleen op de stoep.

* De heer G. Reesink geeft in MOER '69/70, 3 meer achtergrondinformatie over het Taaldenkspel "Plaatjes rangschikken" dat door de kinderen gedemonstreerd werd.

juf: Ziet Peter de hond alleen op de stoep?
kl.: Ja, Peter ziet de hond alleen op de stoep.
juf: Wie ziet wat er nog meer op het plaatje staat?
een kind: Peter wil de hond wat geven.
juf: Wil hij dat of doet hij dat? Hij doet het, dus maak er maar een goede zin van.
hetzelfde kind: Peter geeft een koekje aan de hond.
juf: Geeft Peter een koekje aan de hond?
kl.: Ja, Peter geeft een koekje aan de hond.
juf: Goed zo! Kijk eens goed. (Ze bevestigt het tweede plaatje op het bord)
Wie weet er wat van te vertellen?
een kind: Peter neemt de hond mee naar huis.
juf: Neemt Peter de hond mee naar huis?
kl.: Ja, Peter neemt de hond mee naar huis.
juf: Wat gebeurt er nu? (plaatje 3)
een kind: Peter doet de hond in de kleerkast.
juf: Goed zo. Peter doet de hond in de kleerkast. Zeg maar allemaal.
kl.: Peter doet de hond in de klerenkast (onrust bij de kinderen; één herhaalt: klerenkast).
juf: Wie weet hier iets van te vertellen? (bevestigt volgend plaatje) Wie weet hier iets van te vertellen? Monique?
een kind: En moeder doet de kast open.
juf: En wat ziet ze?
een kind: De hond.
juf: Moeder doet de kast open en ziet de hond. Zeg maar allemaal.
kl.: Moeder doet de kast open en ziet de hond.
juf: En wat doet ... En nu mag Alex eens proberen van dit plaatje. Toe maar. (pl.5)
een kind: De hond staat achter Peter.
juf: Vertel iets meer. (aarzeling, opmerkingen door elkaar) Wat zal Peter vragen jongens?
een kind: Peter zegt ... hij stond op de straat alleen. Peter zag de hond op de stoep staan.
juf: Wat zal hij nu aan moeder vragen?
een kind: Of hij bij hun wonen komt.
juf: Hoe zeg je dat?
een kind: Peter vraagt aan moeder of de hond bij hun mag wonen.
juf: Ja, goed zo. Peter vraagt aan moeder of hij de hond mag hebben.
kl.: Peter vraagt aan moeder of de hond mag hebben (anderen: hounen).

Als dan ten slotte moeder en Peter een hondenhok gemaakt hebben (pl. 6), vangt de tweede fase aan.
Alle kinderen krijgen een plaatje en mogen dan voor juf spelen: ze zeggen in de goede volgorde bij hun plaatje een zin en stellen hun medeleerlingen een



vraag, waarop deze in koor antwoorden. Daarna gaan de kinderen erg lange zinnen maken door met allerlei ontdekkingen de kale zinnnetjes uit te breiden: Moeder doet de deur open en schrikt en ziet de hond. Peter vraagt moeder, of hij de hond mag houden en de hond zit achter Peter.

Aan het slot van de les herhalen de kinderen de inleidingsformule (Vandaag is het vrijdag), gaan achter hun stoel staan en krijgen elk op hun beurt een compliment (Jij was een knappe jongen). De kinderen trekken hun pak uit en verdwijnen naar de flesjes prik. De les heeft ongeveer twintig minuten geduurd.

3 Taal-denkspele n

Later op de dag gaf de heer De Vries aan de hand van dia's een kort overzicht van bij dit experimentele programma gebruikte Taal-denkspele n voor kleuters. Ook bij andere spele n wordt gewerkt in het praatpak; de kinderen antwoorden meestal in koor. De volgende spele n passeerden de revue.

1. Voorzetsels leren gebruiken. De kinderen krijgen een plaat met een bloem erop te zien en één met een wesp, die om de bloem heen vliegt. De kinderen zeggen nu: De wesp vliegt voor/achter/onder de bloem.

2. Verleden tijd van uitbeeldbare, onregelmatige werkwoorden leren gebruiken. De leerlingen zien een plaatje met b.v. een hard lopende jongen. De leidster zegt: De jongen loopt hard. Ze haalt het plaatje weg en vraagt: Wat zag je daar?

Kleuters: De jongen liep hard.

3. Systematisch leren denken: "Wat zit er in die doos?" De kinderen zien een doos waarin de leidster een plaatje van iets heeft gedaan. De kinderen trachten door systematisch te vragen te ontdekken wat er in die doos moet zitten: Vind je het in huis? Vind je het buiten, d.w.z.: in de stad, op het land, op het water, in de lucht? Hoort het bij de mensen, dieren, planten, dingen? enz. enz.

4. Rangschikken. De kinderen krijgen een serie plaatjes te zien die ze beschrijven. Daarna worden de afbeeldingen door elkaar gedaan; elke leerling krijgt er een en de kinderen moeten ze nu in de goede volgorde gaan ophangen op het flanelbord (Zie par. 2).

5. Tegenstellingen: "Niet dit, maar dat"-spel. De kinderen mogen vrij praten over plaatjes. Als dan de leidster een "fout" maakt door vragenderwijs iets in de situatie te veranderen, mogen de kinderen de zin verbeteren: Moeder heeft een hond aan de lijn. Juf: Heeft oma de hond aan de lijn? Kleuters: Nee, niet oma heeft de hond aan de lijn, maar moeder heeft de hond aan de lijn. Later nemen de kinderen de juf-rol over; het spel is bij de kinderen zeer populair.

6. Vergelijken, overeenkomsten en tegenstellingen zien. De kinderen krijgen vijf in grote trekken gelijke voorstellingen te zien (hier van kabouters), die

echter in kleur, grootte of andere details (lachen - huilen) verschillen. Over deze afbeeldingen worden dan vragen gesteld: hoe zijn deze kabouters gelijk en hoe zijn ze verschillend? In het antwoord moeten dan attributen genoemd worden (groot of klein, geel of blauw, lachend of huilend).

7. Spreken. De kinderen krijgen elk een poppekop op een stokje; elke kleuter speelt de rol van een pop. De poppen vormen samen een poppenfamilie die van alles kan beleven; ze gaan b.v. naar een schoenenwinkel, waar uiteraard een gesprek ontstaat.

Er wordt dus gestreefd naar spontaan gebruik van taal in prettige situaties, met goed gestructureerde zinnen. Alle leerlingen worden gestimuleerd tot het leveren van bijdragen aan de gesprekken.

8. Voorbereidend lezen. Korte tijd voor de kinderen de kleuterschool verlaten, worden ze voorbereid op het lezen, door de taal te objectiveren. De zin bestaat uit losse eenheden, woorden. Deze woorden in de vorm van plaatjes aangeboden. Boven het eerste "woord" komt een gouden kroontje te hangen, na het laatste een gouden punt; Zo zoeken de kinderen zinnen bijeen als "Peter telefoneert met Tessa" of "De jongen speelt met de hond".

Ook leren ze klanken onderscheiden in woorden met drie fonemen; een oefening in het luisteren zou dit kunnen worden genoemd. Eerst worden de eenvoudige woorden die de leidster spelt door de kinderen gesynthetiseerd en daarna wordt hun geleerd de woordjes met drie klanken zelf met behulp van kaartjes te spellen.

4 Discussie

Vragen bij het 'correcte antwoord'

Chr. Schrijner

In de groepsbesprekingen en in de daarop aansluitende discussie bleken nogal wat aanwezigen geschokt door bepaalde 'uiterlijkheden' van het bovengenoemde programma of althans aspecten die daarvoor konden doorgaan. Ik heb toen 'heet van de naald' enkele vragen geformuleerd, waarop ik graag in deze wat meer bezinnende vorm nog eens terugkom.

Laat ik beginnen met de verklaring, dat het kritisch karakter van mijn vragen tijdens de bovengenoemde discussie ongetwijfeld mede uiting gaf aan een zekere geprikkeldheid door 'uiterlijkheden'. 'Mensen van de praktijk', zoals Kohnstamm¹ ze noemt, verdragen het maar moeilijk als ze zien hoe de uitingen van een kind, van welke leeftijd ook, verwaarloosd worden of gemanipuleerd ten behoeve van het te bereiken resultaat, i. c. aangeduid als 'formele taal'.

Nu behoor ik helaas tot de 'indringers' die nooit zelf met kleuters van deze leeftijd gewerkt hebben, maar ik zou toch de volgende vragen naar aanleiding van deze les plus de eraan ten grondslag liggende literatuur willen stellen.

- a) De kinderen reageerden, op een in de zaal onverstaanbare manier maar spontaan, op de geboden serie plaatjes. Deze eerste reactie was tenminste voor henzelf adequaat. Of bij de uiteindelijk 'dom' nagefoonde reactie met deze eerdere spontane reacties was rekening gehouden, viel niet na te gaan, maar enkele eigenschappen van de formele reactie waren overduidelijk: de ritmische beweging noch de intonatie van het gesproken Nederlands waren gehandhaafd. Nu zijn zaken als intonatie, accent en ritme bepaald geen aardige randverschijnselen van de taal, maar het zou m.i. wel eens zo kunnen zijn, dat ze behoren tot wat men thans de dieptestructuur van de taal noemt, en die Wils in zijn 'pleidooi voor het accent' ² aanduidt als wezenlijke kenmerken van de taal, die een nauwe samenhang met het stelsel der fonemen vertonen.

Ik meen bovendien, dat men bij het moderne-talenonderwijs juist in dit opzicht belangrijke ondervindingen heeft opgedaan.

- b) Het hoofdstukje 'taal en denken' in Kohnstamms rede bevat een aantal verwijzingen naar namen van vele 'groten', waarvan de opvattingen welhaast onverzoenbaar lijken. Ik pretendeer niet de opvattingen van alle betrokkenen in extenso te kennen, maar ik meen dat het, gezien de doelstellingen van het programma, noodzakelijk was geweest allereerst te onderscheiden tussen taal en taalgebruik, en vervolgens de relatie tussen taal en denken, resp. taalgebruik en denken te onderzoeken.

Ten aanzien van de door Kohnstamm genoemde geringe achterstand in denkontwikkeling van doof geboren kinderen 'die een goede opvoeding krijgen' zou ik toch willen opmerken dat deze notie van een goede opvoeding toch inhoudt, dat een kind zijn denken ontwikkelt door communicatie met zijn omgeving, en wel door een menselijke communicatie, waarin symbolen onmisbaar zijn.

- c) Als men achterstand in taalontwikkeling al kan meten - en ook Kohnstamm is er blijkbaar (pag. 6) niet van overtuigd, dat we nu al met stelligheid kunnen aangeven, waarin deze precies bestaat -, dan blijven m.i. toch een aantal vragen over:

Betekent deze achterstand in vormen en structuren van het A.B. ook een achterstand in vormen en structuren in het eigen 'social dialect' van de betrokkenen?

Is het niet denkbaar - maar onvoldoende onderzocht - dat deze kinderen woorden en structuren bezigen die binnen hun eigen leefmilieu de ook door Kohnstamm genoemde taal(gebruiks)functies wel vertegenwoordigen?

En is dan deze eigen taal geen uitgangspunt voor ieder (taal)onderwijs?

In de V.S. heeft men negers, Portoricanen en 'poor whites' aanvankelijk Engels willen leren met voorbijgaan aan het reeds aanwezige taalvermogen. Juist in de laatste jaren ontstaan steeds meer programma's waarin men uitgaat van de eerste sociale c.q. regionale taal van de betrokkenen, om vervolgens Engels 'as a second language' of 'as a second dialect' te doen

leren. De z.g. subcultuur wordt in een dergelijk programma als - voor de betrokkene - volkomen gelijkwaardig behandeld. Zou dit ideëel niet meer verantwoord zijn?

Gezien gelijksoortige ervaringen met de studie van het Nederlands naast b.v. het Fries zou het bovendien ook methodisch wel eens vruchtdragend kunnen blijken.

- d) Met het vorige punt hangt ten nauwste samen de vraag, of men wel het recht heeft, met het oog op maatschappelijk succes de geborgenheid van een kring binnen de eigen groep aan te tasten. Kohnstamm gaat ervan uit, "dat onze maatschappij een taalmaatschappij is, waarin degenen die niet goed luisteren en lezen, spreken en schrijven kan, moeite heeft zich een goede positie te verwerven".

Afgezien van de vraag of het hier gestelde juist is, meen ik toch, dat de hieruit af te leiden doelstelling van het programma, t.w. een groter aantal mensen toegang te verlenen tot de 'hogere' functies in de maatschappij d.m.v. een meer gestroomlijnde aanpassing aan dezelfde maatschappij, tenminste problematisch is. Kohnstamm vindt, "dat als iedereen leerde spreken als minister Luns wij met het probleem van de democratisering een heel eind verder zouden zijn"

Misschien zou het zin hebben, indien de heer Kohnstamm zijn conceptie van democratisering nog eens kritisch onderzoekt en vervolgens toelicht?

Ik heb in het bovenstaande maar enkele aspecten van het gebodene aange-roerd, ben b.v. niet ingegaan op de ogenschijnlijk nodeloze 'verbetering' van de uitspraak 'houwen' in 'houden'; evenmin heb ik gevraagd naar de oorzaken van de kennelijke kortsluiting - in dit ene geval?! - tussen de formele taal en het op basis daarvan gevraagde verhaal: ik hoop dat deze aspecten in een eventueel volgende discussie nog eens aan de orde komen.

1) Dr. G. A. Kohnstamm, Taalontwikkeling en milieu, A'dam '69

2) J. Wils, Pleidooi voor het accent, in Album Louise Kaiser.

ANTWOORD

aan de heer Schrijner

De eerste opmerking van de heer Schrijner gaat over het verwaarlozen of manipuleren van de uitingen van een kind. Ons antwoord hierop is, dat er in het T.D.-programma in geen enkel opzicht sprake mag zijn van verwaarlozing van de uitingen van een kind. De taalspelletjes zijn juist gebouwd om het kind uit te lokken zich te uiten. Wel is waar, dat die uitingen gemanipuleerd worden, beter kan men zeggen dat ze uitgangspunt vormen voor meer taalproductie. Als we het kind in het "niet-dit-maar-dat"-spel vragen te vertellen wat het

ziet op een plaat waar een situatie op uitgebeeld staat, en het zegt: "Die kindjes spelen", dan lokken wij het kind uit meer te zeggen over de kinderen die op de plaat te zien zijn: "Vertel eens wat over die kinderen". Als het kind dan zegt dat het jongetje met blokken speelt, vragen we om meer te vertellen. En als er dan uitkomt: "Dat jongetje bouwt een toren met grote blokken", wordt deze uitspraak aangegrepen om het gebruik van de ontkenning te oefenen, wanneer de leidster vraagt: "Bouwt het jongetje een toren met grote flessen?" Het kind moet dan antwoorden: "Nee, het jongetje bouwt geen toren met grote flessen maar met grote blokken".

Natuurlijk kan men dat manipuleren noemen maar men doet daarmee geen recht aan wat er gebeurt; aan een heen en weer spreken waarin het kind leert stil te staan bij wat hij ziet en leert om zijn waarneming met meer precisie te verwoorden.

De tweede opmerking betreft het in koor naspreken van een uitspraak. Dit voorzeg-nazegprincipe dat in het eerste deel van het programma het belangrijkste didaktische middel is om kinderen intensief met bepaalde vormen van taalgebruik te laten kennismaken, is door ons pas na veel aarzeling ingevoerd. Ten eerste omdat de kinderen waar dit programma voor bestemd is, over nog veel minder taal beschikken dan wij zelfs na het zien van de testresultaten (UTANT) vermoedden. En ten tweede omdat het een effectief middel bleek te zijn. Daar komt nog bij dat de kinderen het zelfs na een halfjaar elke dag twintig minuten nog prachtig vonden om in koor te spreken. Onze leidsters waren toen al lang op de voorzeg-nazeg-verhaaltjes uitgekeken, natuurlijk omdat deze leidsters voor het experiment de hele dag niet anders deden. Verondersteld wordt in de vraag dat prosodische verschijnselen als intonatie, accent en ritme behoren tot de dieptestructuur van de taal. Inderdaad vereisen deze verschijnselen, voor zover ze betekenisonderscheid aanbrengen, een representatie in de dieptestructuur. Aangezien het o.i. (ook volgens Kraak) niet goed mogelijk is zogenaamde "neutrale" zinnen als uitingen uit te spreken, zijn ook de zinnen die de kleuters nazeggen steeds prosodisch gemarkeerd. Voor ons doel, nl. een groot aanbod van taaluitingen om de ontwikkeling van de taalbeheersing en het taalgebruik te stimuleren, is het van secundair belang of in de dieptestructuur van een na te zeggen zin nu een vraagelement, imperatief element of prosodische elementen gepostuleerd moeten worden.

Wel is het waar, dat bij het nazeggen het tempo b.v. afwijkt van dat in de omgangstaal. Wat dan in feite "onplezierig" aandoet, zijn niet ongrammatikale verschijnselen maar zaken die de stylistiek betreffen.

Dit betekent dat wij niet veronderstellen dat de uitingen "domweg" nagefoond worden. Er is een zekere taalbeheersing voor nodig om een zin te kunnen naspreken. Uit voorzeg-nazeg-toetsen bleek, dat kinderen een zin nazeggen op hun niveau van taalbeheersing. Er worden syntactische zowel als fonologische verschuivingen gemaakt, en waarschijnlijk zelfs semantische, waardoor de gereproduceerde zin een uiting wordt die verwijst naar het competentieniveau van

het kind. Nooit echter hebben we gemerkt dat een kind echoot, d.w.z. iets nazegt dat het niet verstaat of waarvan het de syntactische structuur eigenlijk niet aankan.

De opmerking over sociaal-dialect. In een artikel in Kleuterwereld (juni '70) hebben we antwoord gegeven op de vraag of het T.D.-programma dialect-vijandig is. Dat is het niet. Wel is het de bedoeling om kinderen naast hun dialect ook te confronteren met het A.B.N. waarin ze o.m. straks in de eerste klas van het basisonderwijs leren lezen. Het is een vorm van romantiek om te stellen dat de kinderen het zo goed doen in hun eigen dialect. Dit programma is voor taalarme kinderen die ook in hun dialect niet beschikken over een rijkdom aan woordenschat en taalstructuren.

Voor kinderen die in Friesland in een taal-rijke omgeving opgroeien, geldt het bovenstaande niet. Een T.D.-programma in het Fries voor Fries-sprekende kinderen die in een taalarme omgeving opgroeien is daarentegen heel goed denkbaar. Hoewel we in dat geval zouden pleiten voor een simultane training in het verstaan en gebruiken van A.B.N.

De vraag naar het "recht" om de kinderen uit het milieu der minst geschoolden de beschikking te geven over meer taal en meer gedifferentieerd taalgebruik moet de heer Schrijner niet aan ons stellen maar aan de ouders van deze kinderen. Uit de enquêtes van Van Heek e.a. zowel als uit de ouderbezoeken die wij afleggen, blijkt dat de ouders het op prijs stellen dat er gewerkt wordt aan het verschaffen van alle kansen aan hun kinderen. Ook uit het onderzoek van Van Heek e.a. blijkt dat de meeste ouders dit vanzelfsprekend vinden. Wat Kohnstamms opvatting over democratisering betreft: de heer Schrijner citeert één - ironisch bedoelde - zin uit zijn openbare les. Wij verzoeken de heer Schrijner ook de rest van de rede te lezen, alvorens te suggereren dat met deze ene zin Kohnstamms democratiseringsideeën adequaat zijn weergegeven.

Tenslotte: Terecht wordt opgemerkt dat het verbeteren van het gesproken woord "houwen" in "houden" nergens voor nodig is. Het is een uitdrukkelijke afspraak in het programma dat er geen andere uitspraak van de kinderen verlangd wordt dan de gangbare. In dit geval was de afspraak vergeten, of zoals ze zelf zegt: "Ik geloof dat ik altijd houden zeg." Wat overigens geen excuus is.