

# Kritiek, Commentaar en Beschouwing

Wolfgang Herrlitz

## Eenvoudigweg 'taal'?

Polemiek n.a.v. de ontvangst van het proefschrift van Henk Lammers '*Taal in tweevoud*'.

### 1. Inleiding

In Jaargang 11 (1993) van *Spiegel* is herhaaldelijk aandacht besteed aan de dissertatie van Henk Lammers (1991). Helge Bonset heeft in het eerste nummer een recensie erover geschreven; Theun Meestringa gaat in dezelfde aflevering meer zijdelings zeer kritisch in op de centrale stelling van Lammers' betoog; Lammers zelf vat - in een uitgebreid artikel over 'de mondelinge vaardigheden' in het derde nummer - de argumentatie achter zijn onderscheid tussen 'communicatieve competentie' en 'taalvaardigheid' nog een keer samen. De algemene strekking van de kritische waardering vindt men adequaat samengevat in de slotconclusie van Bonsets recensie:

"Lammers' dissertatie is een interessant en lezenswaardig boek. Het kennisbelang van het taalonderwijs en taaldidactiek is ermee gediend dat de termen communicatieve competentie en taalvaardigheid niet klakkeloos door elkaar worden gebruikt; dat heeft Lammers aannemelijk gemaakt. Op Lammers' scherpe scheiding tussen beide begrippen, zijn visie op de functies van taalonderwijs, en vooral zijn voorstellen tot herverkaveling van dat taalonderwijs is forse kritiek mogelijk." (Bonset 1993, 76)

Nu heeft deze bijdrage niet tot doel om Henk Lammers tegen kritiek te verdedigen: noch hij noch zijn boek hebben enige bescherming nodig. Mijn doel is integendeel om op een structureel misverstand in deze kritiek te wijzen, een misverstand dat kenmerkend lijkt te zijn voor een blinde vlek in het beeld dat de vakdidactische theorie van het taalonderwijs er op na houdt. Het misverstand - ook duidelijk aanwezig in het citaat uit Bonsets recensie - bestaat daarin dat Lammers' onderscheiding van 'communicatieve competentie' en 'taalvaardigheid' als een scheiding van begrippen wordt gezien die puur theoretisch op basis van zuiver conceptuele overwegingen - achter het bureau, bij wijze van spreken - tot stand wordt gebracht zonder dat daaraan empirische evidentie te pas hoeft te komen. Binnen de theorie zou men vrij zijn om deze scheiding scherp of vaag te maken: de manier van scheiden - scherp of vaag - maakt m.a.w. deel uit van het paradigmatische referentiekader van empirisch onderzoek naar het taalonderwijs -

het vormt geen onderdeel van de uitkomsten van het analyseproces. Het lijkt dus vooral - in de woorden van Bonset - een kwestie van 'visie' en veel minder van (wetenschappelijk verwerkte) ervaring.

In het perspectief van het standaardtaalonderwijs en de vakdidactische reflectie erop ligt deze kijk op het probleem inderdaad erg voor de hand. Dit perspectief namelijk is door en door bepaald door de 'monolinguale Habitus' (Gogolin 1994) die maakt dat het nationale standaardtaalonderwijs evenals de nationale taalgemeenschap als homogeen eentalig wordt waargenomen. Eén uitvloeisel van de monolinguale habitus is dat de **eenheid en homogeniteit** van de moedertaal - onafhankelijk van haar functies in de primaire of de secundaire socialisatie - als vertrekpunt wordt gekozen: een vertrekpunt dat duidelijke grenzen stelt aan het kunnen waarnemen van verschillen en tegenstellingen in taalstructuur en taalgebruik (vandaar de blinde vlek waar ik het in de voorafgaande alinea over had), en vooral aan het daaruit kunnen trekken van consequenties voor de onderwijspraktijk.

## 2. Het verschil gedemonstreerd

Ik wil de lezer verleiden om dit vertrouwde perspectief even te verlaten en bij wijze van experiment naar twee documenten te kijken die een duidelijk verschil laten zien tussen communicatie thuis (tussen moeder en kind) en communicatie in de moedertaalklas (tussen leraar en leerlingen). Doel van het experiment is om achter Lammers' onderscheid tussen communicatieve competentie en taalvaardigheid empirische evidentie te doen waarnemen die het trekken van een scherpe grens ondersteunt. Dit experiment moet aannemelijk maken dat Lammers' scheiding van begrippen binnen het gangbare paradigma niet op zijn waarde te schatten is, en dat een multilinguaal perspectief nodig is om aan een bepaalde empirische evidentie adequate concepten te verbinden.

Document I is een (sterk vereenvoudigde) transcriptie van een video-opname afkomstig uit het zeer omvangrijke corpus 'Boekjes lezen' dat Will Tummers met zeventig video-opnames van twee kinderen tussen 1 jaar en 2.5 jaar heeft gevuld (Tummers 1993); de transcriptie is van de eerste opgenomen situatie van het ene kind; de moeder (M) staat met haar dochter X (K) op de arm voor een open boekenkast.

### Gesprek over boeken

\*M: [kijkt in dezelfde richting als K]

\*K: ga.

\*M: zie je die auto's die daar boven staan? zullen we even gaan kijken? [loopt naar boekenkast, heeft K op de arm zitten]

- \*M: wat zie je?
- \*K: [wijst naar verschillende voorwerpen die op de boekenkast staan; vocaliseert]
- \*M: wat is dat? er staan allemaal boeken in de kast.
- \*K: [vocaliseert]
- \*M: ja.
- \*K: dat. ## dat. [wijst naar papier]
- \*M: dat. dat is een foto van jou die op de grond valt. [foto valt, M raapt foto op] die had je nog niet gezien.
- \*K: ditte. [wijst naar foto]
- \*M: wie is dat? dat is X.
- \*K: [wijst naar foto] dit [=! lachend]
- \*M: dat ben jij ja [=! lachend] X # jij # toen je een babytje was. ## Mammie # even je neus snuiten joh. [veegt neus van K schoon]
- \*K: datje datje. [wijst naar voorwerpen in de kast]
- \*M: datje datje.
- \*K: dat. [raakt roos aan]
- \*M: dat. dat is een bloem. ruik.
- \*K: [probeert roos te pakken]
- \*M: bij je neus. ik zal hem even pakken dan kan je hem bij je neus houden.
- \*K: [wil de roos pakken]
- \*M: je mag hem niet vastpakken # dan gaat ie stuk. [plaatst roos weer in de vaas] daar is tie weer.
- \*K: da. [wijst naar boven]
- \*M: dat.
- \*K: dat da dat.
- \*M: [tilt K hoog op, zodat zij voorwerpen op de bovenste planken kan aanwijken] dat[=! lachend] [laat K langzaam zakken]
- \*K: [lacht] dat. [wijst weer naar foto]
- \*M: ja dat # dat is duidelijk # dat is X.
- \*K: [raakt boeken aan]
- \*M: dat zijn allemaal boeken.
- \*K: dat. [wijst naar foto]
- \*M: dat is X.
- \*K: [vocaliseert] dat.
- \*M: dat is weer wat anders. pak het maar.
- \*K: dat. dat.
- \*M: [lacht]
- \*K: [pakt beeldje]
- \*M: ja # je hebt het.
- \*K: [bekijkt beeldje]
- \*M: dat is een klein beeldje. [terwijl K het beeldje nauwkeuriger bekijkt, vocaliseert ze] zet maar weer terug X. [wijst plaats op de plank aan]
- \*K: [vocaliseert]



- \*M: zet maar weer hier neer. ja geef maar. [M pakt het beeldje en plaatst het terug]
- \*K: [=! protesterende vocalisaties].
- \*M: daar staat ie weer.
- \*K: [vocaliseert]
- \*M: boos? # boos? [gaat met K terug naar de kast]
- \*K: [vocaliseert]
- \*M: ja die staat er.
- \*M: dat.
- \*K: dat.
- \*M: wil je dat hebben?
- \*K: pakt beeldje
- \*M: ja # je kan het weer pakken
- \*M: nou ga er mee spelen dan.
- \*M: hopla # hoepie. [gaat naar het midden van de kamer en zet K op de grond]
- \*K: [kijkt afwisselend van het beeldje naar de kast] [kruipt naar onderste kast en wil gaan staan]
- \*M: nee [=! lachend] X # zo groot ben je nog niet. dat gaat nog niet.

Het transcript laat een typisch geval zien van een 'format' (Bruner 1983), van een taalgebruikspatroon dus dat op een stereotiepe manier een aantal vastgelegde (taal)handelingen (zoals 'iets aanwijzen', 'naar de naam vragen', 'de naam noemen', 'het onderwerp pakken') tot een eenheid maakt. Bruner en zijn volgelingen hebben in een groot aantal studies laten zien dat formats ('pointname', 'bookreading', 'peekaboo', 'give-take' etc.) het **prototype** vormen van taalgebruikssituaties waarin de communicatieve competentie tijdens de primaire socialisatie wordt opgebouwd. Door in deze interactieve situaties naar een meer en meer actieve en gelijkwaardige rol toe te groeien verwerft het kleine kind het vermogen tot betekenisvol handelen, en wel receptief en produktief: het kind leert receptief om aan de situaties van zijn alledaagse wereld en aan de daarin zich voordoende (taal)handelingen betekenis te geven en deze interpretaties aan de reacties van zijn interactiepartners te verifiëren; het kind leert produktief om zelf taalhandelingen uit te voeren die door de interactiepartners - blijkende uit hun reacties - daadwerkelijk in het verlengde van de intenties van het kind geïnterpreteerd worden. Alles wijst erop dat het in document I vertegenwoordigde prototype van taalgebruik essentiële voorwaarden schept voor het in taal leren communiceren van het kleine kind.

Wat zijn nu de kenmerken van interactioneel taalgebruik die zo essentieel blijken te zijn voor de opbouw van communicatieve competentie? Ik noem er drie (en gebruik document I ter illustratie):

- \* Het prototype is **stereotiep**: een vaste reeks (taal)handelingen wordt herhaaldelijk door de interactiepartners met grote regelmaat doorlopen. Door eenvoudig

nonverbaal mee te doen 'weet' het kleine kind wat elke stap van het doorlopen handelingspatroon inhoudt nog voordat het één woord 'beheerst': het 'kent' de, door oog en wijsvinger uitgevoerde, handeling 'aanwijzen'; het 'doorziet' de referentie van woorden als 'bloem' of 'foto' die de moeder gebruikt; het 'heeft door' wanneer 'pakken' aan de orde is; het weet m.a.w. op elk moment van de handelingssequentie waar het aan toe is. Deze vergaande sturing door gedeelde praktijk is een absolute voorwaarde voor het leren interpreteren van alledaagse situaties alsmede van daarin gebruikte taalhandelingen.

- \* Het taalgebruik van de ouder **veronderstelt** - tegen beter weten in en dus vooruitlopend op een pas veel later te bereiken competentieniveau - een reeds **ontwikkeld taalvermogen** van het kleine kind; volstrekt vanzelfsprekend gaat de moeder ervan uit dat begrippen als 'auto', 'boek', 'bloem', 'foto', 'beeldje' en zinnen als 'ja, je kan het weer pakken; nou, ga ermee spelen dan' voor haar dochter van een jaar geen enkel probleem van betekenis-toekenning vormen. Zo paradoxaal als het misschien klinkt: vooruitlopen op de daadwerkelijke ontwikkeling vormt de onmisbare motor van deze ontwikkeling, omdat afwachten totdat een stap gezet (een woord geleerd, een constructie beheerst) is, ertoe leidt dat deze stap er nooit komt - zwijgen torpedeert taalontwikkeling. De ontdekking van deze eigenschap van het taalgebruik tussen ouder en kind vormt - vijftig jaar na dato - een overtuigende bevestiging van Vygotski's geniale theorie van 'de zone van naaste ontwikkeling'.
- \* Het prototype is op fundamentele wijze **niet-regulatief**: elke uiting van het kleine kind - hoe ver afstaand van welke talige standaard dan ook - wordt als betekenisvol en dus als 'goed' geaccepteerd. Het vermogen en de motivatie van de ouder om betekenis toe te kennen, als **gedeeld** te veronderstellen en zo de interactie met het kind van meet af aan vol betekenis te laten verlopen kent nauwelijks grenzen.

Anders dan een definitie legt een prototype niet strikt vast welke kenmerken een element noodzakelijk moet hebben om binnen een categorie te vallen; het zet veeleer lijnen van vergelijking uit die elementen aan elkaar koppelen en zo een categorie vormen. In deze zin zet het in document I gepresenteerde prototype lijnen van taalgebruik uit die ouders volgen om met hun kleine kinderen hun alledaagse wereld in taaltekens op te bouwen. In dezelfde zin dient het prototype als oriëntatiepunt voor de analyse van deze taalgebruiks- en taalverwervingsprocessen.

Prototypen sluiten elkaar niet uit: met de stelling dat document I prototypisch is voor de interactie tussen ouder en kind, wordt dus niet beweerd dat er geen andere prototypen zijn, eveneens kenmerkend voor de primaire taalvererving. Het is een kwestie van verder onderzoek om de verhoudingen tussen en het relatieve gewicht van de verschillende prototypen duidelijker in kaart te brengen.

Document II is een, eveneens sterk vereenvoudigde, transcriptie van een stukje onderwijs-leergesprek uit een moedertaal-brugklas (Hoogeveen/Verkampen 1985, les 7); L = leerkracht; R, Je, Jo, Le = leerlingen).

### In de bonen

L: In de bonen zijn [leest uit het boek]. Weet je het per ongeluk Rian?

R: Nee.

L: Kan ik me voorstellen want zo vaak komt dat niet voor. Jeroen helpt haar even.

Je: Ja ik snapte het niet van eh van die woorden want ik snapte niet waar je het moest zoeken.

L: Wat is het zelfstandig naamwoord in het zinnetje in de bonen zijn.

Je: Bonen.

L: Bonen. Dus als je hem zou moeten opzoeken moet je in je woordenboek kijken bij welk woord?

Je: Bonen.

L: Bonen. Ik weet niet of het er instaat. Wie kon het niet vinden van de heren? Johan niet?

Jo: Nee.

Le: Ik snapte het niet.

L: Zit eens een beetje actiever, ik begrijp dat het je niet interesseert maar geef de rest de indruk.

Le: [zachtjes] Waarom?

L: Wat betekent het dan Johan?

Jo: In de war.

L: In de war zijn, hoe wist je dat?

Jo: Eh van mijn moeder.

Het voorbeeld documenteert een stukje klassikaal onderwijs zoals het in legio onderzoeksrapporten als typerend voor de instructiefase in de 'westerse' school wordt beschreven. De handelingsstructuur wordt gekenmerkt door de triade 'structureren-reageren-evalueren' die als een wals door de klas rolt: de leerkracht geeft een opdracht en wijst een leerling aan die de opdracht moet uitvoeren; de aangewezen leerling reageert met een poging tot uitvoering; de leerkracht beoordeelt de uitvoering volgens criteria die al in de opdracht - vooraf dus, maar impliciet - vastgelegd waren. De driedelige handelingselementen zijn in cycli aan elkaar gekoppeld. Is de evaluatie positief dan wordt de volgende driesprong aangestuurd. Is zij daarentegen negatief dan begint men weer vooraan: er worden andere leerlingen aangewezen die de driesprong zo lang over moeten doen totdat de leerkracht met het resultaat tevreden is (voor Nederlandstalige overzichtspublikaties zie Van der Aalsvoort/Van der Leeuw 1982 en 1992, alsmede Ehlich/Rehbein/ten Thije 1994). Ook hier is - zo wijst een brede stroom publikaties uit - sprake van een prototype van communicatie in de klas; een prototype waarmee



iedereen in een maatschappij als de onze tussen zes en zestien verplicht geïnfiltreerd wordt. Met het resultaat dat onze ideeën over leren, intelligentie en maatschappelijk succes, maar ook over vrije tijd en amusement goeddeels door dit prototype worden bepaald.

Omdat symmetrie vaak zo mooi overkomt, ook hier drie kenmerken:

- \* Dit prototype is - evenals een 'format' - **stereotiep**. Een vaste sequentie van een drietal handelingen wordt zonder noemenswaardige variatie doorlopen. Afwijkende uitingen (zoals het stukje 'Zit eens een beetje actiever ..... [zachtjes] Waarom?' in het tweede document) zijn geen modificatie van het patroon maar onderbrekingen, intermezzi met een geheel ander karakter (hier: 'vermaning' en 'verweer') waarna de draad van het stereotiep weer wordt opgepakt. Deze stereotiepe structuur is - in de context van de institutie 'school' - constituerend voor het handelingsproces 'instructie': na het doorlopen van dit handelingspatroon geldt een instructie als gegeven, een onderwerp (waarop in de structurerende en de reagerende handeling gerefereerd wordt) als onderwezen, een aanwezige leerling (ook zonder actief betrokken te zijn geweest) als geïnstrueerd.
- \* Dit prototype **vooronderstelt** specifieke competentie en zelfs gerichte voorbereiding op basis waarvan leerlingen de opgedragen taken kunnen uitvoeren; het werkt bij de gratie van de voorwaarde dat leerlingen door voorafgaande ervaringen en cognitieve processen kennis hebben opgebouwd die ze dan in hun taakuitvoeringen documenteren. De prototypische taakstelling en taakuitvoering hebben de functie om vooraf verworven kennis boven water te krijgen; ze lopen vast als deze kennis afwezig is (zoals in het tweede document overduidelijk wordt). De vooronderstelling van reeds verworven kennis is hier dus **niet** contrafactisch, niet tegen de feiten in; dit helemaal in tegenstelling tot de boven besproken formats: in een format (zoals dat van document I) **vervangt** de veronderstelling van kennis de kennis zelf en maakt zo de coöperatie van het kleine kind mogelijk ook zonder dat het over deze kennis beschikt; het schoolse prototype **vooronderstelt** kennis als voorwaarde waar niemand omheen kan die aan de pretenties van het instructieproces wil voldoen. Hoe vreemd het misschien ook lijkt: het prototype van schoolse instructie impliceert een werkverdeling tussen leren (opbouw van kennis) en instrueren (documentatie van kennis). Leren is een opbrengst van individuele ervaring en eigen werk (thuis, op school of waar dan ook), gedeeltelijk aangestuurd door opdrachten, lezen van teksten etc.; instructie documenteert reeds opgebouwde kennis als sociaal (in een stereotiep handelingsproces) gedefinieerd en dus geldig in een schoolse zin.
- \* Het prototype is op fundamentele wijze **regulatief**: door elke reactie van een leerling in het licht van de opgedragen taak te beoordelen wordt stipte controle uitgeoefend over het handelingsproces waarin reeds opgebouwde

kennis gedocumenteerd, sociaal gedefinieerd en institutioneel gesanctioneerd wordt. Deze controle heeft duidelijk ook betrekking op de inhoud van de instructie. Het evaluatieve onderscheid tussen 'goed' en 'fout', tussen voldoende en onvoldoende taakuitvoeringen van leerlingen vormt de kern van het prototype van schoolse instructie.

Vergelijkt men de twee prototypes op de aangegeven drie kenmerken dan springt in het oog dat ze het stereotiepe karakter delen maar dat ze op de kenmerken van vooronderstelde kennis en regulativiteit diametraal tegenover elkaar staan. Er zit niets anders op dan te concluderen dat er wat de typerende pragmatische structuur betreft een diepe kloof zit tussen de door formats aangestuurde taalontwikkeling in de primaire socialisatie en de door instructie geleide taalontwikkeling in de secundaire socialisatie. Vandaar mijn steun voor Lammers scherp onderscheid tussen communicatieve competentie en taalvaardigheid. Vandaar ook mijn nadrukkelijke instemming met zijn visie op het moedertaalonderwijs en zijn voorstellen tot herverkaveling ervan.

Natuurlijk mag niemand uit het oog verliezen dat prototypes van interactiepatronen elkaar niet uitsluiten maar eerder in een soort symbiose elkaar aanvullen en juist vaak in combinatie kenmerkend zijn voor bepaalde soorten taalgebruik en stadia in de taalontwikkeling. Zonder meer tref je in het corpus van Tummers ook documenten aan waarin de ouder zich overduidelijk regulatief manifesteert (blijkbaar heeft dat te maken met de 'hypercorrectie' en de daaruit voortvloeiende schoolse oriëntatie van de lagere middelklasse); en zeker zijn er ook scholen waar naast de gebruikelijke instructie **leren** plaats vindt en zich in daarvoor typerende niet-regulatieve taalgebruikspatronen manifesteert. Wel vind ik dat hier een grote mate van scepsis op zijn plaats is: publicaties zoals de dissertatie van Kroon (1985) dringen nadrukkelijk de vraag op in hoeverre deze niet-regulatieve alternatieven niet veel typerender zijn voor de **retoriek** over het taalonderwijs dan voor zijn praktijk. Voordat brede evidentie mij beter doet weten blijf ik in mijn sceptische houding volharden.

### 3. Een uitdaging

Terug naar mijn vertrekpunt. Ik ben er stellig van overtuigd dat discussie over Lammers' gelijk of ongelijk geplaatst moet worden in het perspectief van de zojuist geïllustreerde prototypen van interactie tussen ouder en kind respectievelijk tussen leraar en leerling. In de strijd over het wel of niet scherp scheiden van competentie en taalvaardigheid, over de dominantie van taalvaardigheid in het onderwijs Nederlands, over de herverkaveling van het moedertaalonderwijs moeten documenten en reconstructies de beslissende rol spelen omdat anders een reële relatie met het onderwerp van onderzoek en discussie - de opbouw van het



taalvermogen in twee verschillende sociale constellaties - ontbreekt. Scherpzinnige speculatie is mooi maar niet alles.

Documenten zoals 'Gesprek over boeken', geconfronteerd met 'In de bonen', en de bijhorende reconstructies van eraan ten grondslag liggende handelingsstructuren hebben in mijn waarneming een bom gelegd onder gangbare visies op en modellen van het taalonderwijs. Het optimisme over de vruchtbaarheid en creativiteit waarmee het schoolvak Nederlands (beter algemeen: de schoolse taaleducatie) taalontwikkelingsprocessen op gang brengt en verder stimuleert is ongeloofwaardig geworden. Misschien is het tijd om de ongetwijfeld controversiële opvattingen en overtuigingen hierover in een reeks polemische stellingen openbaar te maken en tegenover elkaar te plaatsen. Een aantal provocaties om te beginnen:

- \* Wie van mening is dat het proces van primaire taalverwerving op een organische manier overgaat in een ontwikkelingsproces van door onderwijs gestimuleerde taalvaardigheid moet dat maar *laten zien*; er moeten documenten van communicatieprocessen op tafel komen die aannemelijk maken dat er continuïteit in plaats van een diepe kloof bestaat tussen primaire en secundaire taalontwikkeling; er moet in reconstructies van taalhandelingspatronen verduidelijkt worden dat een scherpe, op fundamentele gronden berustende tegenstelling tussen twee prototypen van communicatie een verzinsel is, ingegeven door een bevooroordeelde keuze van voorbeelden en ideologische vertrekpunten.
- \* Wie ervan overtuigd is dat het doen ontwikkelen van het vermogen tot betekenisgeving niet alleen bij de primaire socialisatie en haar prototypes thuis hoort, maar ook tot de mogelijkheden van het taalonderwijs behoort, die moet zijn overtuiging staven met authentieke bewijzen: die moet demonstreren hoe leerlingen bij het nemen van de driesprong 'structureren-reageren-evalueren' betekenis leren toekennen, vergelijkbaar aan het leerproces dat in document I overduidelijk naar voren komt. In welke zin zou men bijvoorbeeld kunnen zeggen dat in document II uitbreiding van het vermogen tot betekenisgeving plaats vindt?
- \* De structurele parallellie tussen het prototype van instructie en het concept taalvaardigheid is frappant; je zou op het idee kunnen komen dat het ene de wetenschappelijke pendant van het andere is. Wie o.a. deze convergentie tot aanleiding neemt om zijn (moedertaal)onderwijs als een netwerk van vaardigheden op te bouwen, moet dat onderwijs beperken tot taalvaardigheid in strikte zin zoals Lammers dat voorstelt, óf hij moet eerst eventjes laten zien hoe goed het instructieve prototype van het onderwijsleergesprek zich leent om aan expressie te doen of een literaire tekst serieus - interpreterend en waarderend - te bespreken. Hij moet m.a.w. bewijzen dat het concept van taalvaardigheid zich leent tot het opbouwen van het hele net van vaardigheden

(creatieve, literaire, interpretatieve, expressieve, basis-, kern- etc.) dat velen graag als inhoud van het (moedertaal)onderwijs zien.

- \* Maar misschien is het beeld van het instructieve prototype dat alle onderwijs domineert (en nog zoveel meer! zie het televisie-amusement) veel te eenzijdig; misschien willen velen erop wijzen hoe veelvuldig taalhandelingspatronen in het moedertaalonderwijs variëren en hoe groot aldus de potentie is voor rijk geschakeerde (taal)leerprocessen. Grote bossen key incidents die veelvuldige nuances van de moedertaalklas documenteren zullen deze rijkdommen voor ons moeten ontsluiten.

In wezen gaat het mij niet om het gelijk van een bepaalde partij (niet eens van mezelf!). Waar het mij om gaat is dat de vakdidactische discussie over het taalonderwijs zou moeten veranderen. Ik raak meer en meer ervan overtuigd dat wij onderzoekproblemen bespreken als kwesties van smaak, van eigen oordeel en keuze, van eigen perspectief, van eigen ervaring, van betekenistoekenning door uitsluitend de onderzoeker zelf, terwijl we die veel overtuigender als vragen van gedeelde ervaring, van documentatie van incidenten, van te delen interpretatie en reconstructie ter discussie zouden kunnen stellen. In mijn ogen is de controverse over 'taal: in eenvoud of in tweevoud?' dus niet een doel op zich; zij is aanleiding voor een veel verder gaande speurtocht naar principes van taaldidactisch onderzoek.

De arena is geopend, de leeuwen grommen in hun kooien; het geïnteresseerde publiek mag plaats nemen; onder zijn toga houdt Julius al zijn duim stijf. Nu nog de gladiatoren.

## Bibliografie

- Aalsvoort, M. van der & B. van der Leeuw (1982), *Leerlingen, taal en school*. Enschede: SLO.
- Aalsvoort, M. van der & B. van der Leeuw (1992), *Taal, school en kennis*. Enschede: Valo-M/SLO/Nederlandse Taalunie.
- Bonset, H., Honderd meter in elf seconden. *Spiegel* 11, 1 (1993), pp. 71-77.
- Ehlich, K., Rehbein, J. & J. ten Thije (1994), *Kennis, taal en handelen*. Assen: Van Gorcum.
- Gogolin, I. (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Hoogeveen, M. & M. Verkampen, *Protocol Laagland brugklas*, les 7, 30-8-1985, Band 450-470. Database WOM, Universiteit Nijmegen.
- Kroon, S. (1985), *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen: Wolters/Noordhoff.





