

## EEN WOORD EN DRIE PUNTJES . . .

*Dana Constandse*

Tien jaar geleden kreeg ik een lesprotocol in handen van wat we toen allemaal als een heel goede les beschouwden. De leraar vertelde helder en beeldend een groot aantal wetenswaardige zaken over een bepaalde kultuurperiode en de leerlingen werden actief bij zijn betoog betrokken. Wat me nu opvalt als ik die gestencilde pagina's doorkijk, is hoe slechts weinige leerlingen aan het woord kwamen en hoe klein hun verbaal aandeel verhoudingsgewijs was. Gemiddeld tweemaal per pagina wordt de lap leraarstekst onderbroken door een uiting van een leerling, en deze bestaat vrijwel nooit uit meer dan één woord.

Intrigerend is dat degene die het protocol heeft uitgetypt, deze één-woord-zinnen steeds heeft afgesloten met drie puntjes . . .

Ik heb de band nooit gehoord, maar die 3 puntjes suggereren veel over de manier waarop de leerlingen hebben geantwoord: aarzelend, vragend, zacht. Waarom spreken die leerlingen zo weinig, formuleren ze zelden in volledige zinnen en zijn ze zo aarzelend?

Mensen beïnvloeden elkaar, ook zonder er zich altijd bewust van te zijn. Is het mogelijk na te gaan welke invloed het (taal)gedrag van de leraar heeft op het (taal)gedrag van de leerling?

In 1962 deed Tausch<sup>1</sup> een onderzoek bij tien onderwijzers van negenjarigen. De spreektijd van de docent bleek 79% te zijn, die van de kinderen samen 21%. Voor de onderwijzers waren deze getallen een verrassing. Over het algemeen hadden ze de indruk dat de leerlingen 1½ keer meer spraken dan zichzelf. Tausch konstateerde verder dat hoe meer een leraar aan het woord is, hoe meer de leerlingen in onvolledige of zelfs éénwoordige zinnen praten. Aansporingen als 'praat toch in *hele zinnen*' hebben in dat geval nauwelijks effect. Wel kan het gunstig zijn als de leraar zijn spreektaandeel vermindert.

Ook de soort vragen die de docent stelt zijn van invloed op het gedrag van de leerling. Twee voorbeelden hiervan:

Een Engels onderzoek<sup>2</sup> wees uit dat leraren van het voortgezet onderwijs nooit vroegen naar persoonlijke ervaringen van leerlingen. Algemeen bekend is dat de kinderen van de eerste klas ophouden na enkele weken al, met het geven van anekdotische bijdragen in een discussie. Blijkbaar merken ze dat de school geen prijs stelt op hun belevenissen. Is de veronderstelling gewettigd dat de persoonlijke ervaring daardoor ophoudt deel van het denken van de leerling te zijn? En wat voor gevolgen kan dit voor hem hebben, bijvoorbeeld bij het schrijven van een opstel?

Bij het onderzoek bleek ook dat de docent zelden een vraag stelt waarop hij het antwoord niet al weet<sup>3</sup>. Dat is een onnatuurlijke situatie die o.a. een gevolg is van het

feit dat onze leerprogramma's zo stringent zijn voorgeschreven. Meestal betekenen onze vragen dat de leerling moet invullen wat in ons betoog past, dat hij mag voorspellen waar wij naar toe willen. Wel, dat kunnen kinderen op den duur heel goed leren. Uit intonatie, blik of woordkeus kunnen ze vaak opmaken welk antwoord de docent horen wil opdat hij zijn leergesprek kan vervolgen. Zo worden kinderen gedresseerd tot goede-antwoord-gevers. Hoe ze aan dat antwoord komen wordt niet onderzocht, ook door henzelf niet. Treffende staaltjes vinden we in de boekjes van John Holt<sup>4</sup>.

Deze heeft ook de minimax-methode gesignaleerd: kinderen zijn vaak zo bang voor de spanning die ontstaat als hun een vraag gesteld is, dat ze maar vlug iets antwoorden om er van af te zijn. Ook het niet meer nakijken van schriftelijk werk zou hier een gevolg van kunnen zijn. Deze angst hoeft beslist geen gevolg te zijn van opzettelijke bangmakerij door de docent; oorzaak is veeleer de schoolsituatie waarin teveel aandacht is voor goede prestatie en te weinig voor het denken en de beleving van ieder kind afzonderlijk.

Het lijkt me overbodig in te gaan op de invloed die een smalende of agressieve houding van de docent op het gedrag en de leerprestatie uitoefent. Taaldocenten zijn er tegenwoordig toch wel van doordrongen dat een kind dat zich begrepen en geaccepteerd voelt, tot groter openheid komt, wat natuurlijk belangrijk is voor zijn taalontwikkeling<sup>5</sup>.

Trouwens, de manier waarop leraar en leerling met elkaar omgaan is van belang voor hun *beider* ontwikkeling. Lopen leraren die niet luisteren naar wat leerlingen uit zichzelf te zeggen hebben, die alleen naar de hun bekende weg vragen en weinig of geen begrip opbrengen voor wat er in de leerlingen omgaat niet grote kans vast te roesten in het harnas van hun eigen wijsheid? Is het verwonderlijk dat zij dan het leraarschap als een zware last ervaren?

#### LITERATUUR

1. R. en A. Tausch, *Psychologie van opvoeding en onderwijs*, Arnhem, 1967, (vert. uit het Duits) blz. 97-110.
2. D. Barnes, J. Britten e.o., *Language, the learner and the School*, Penguin Books, 1969<sup>2</sup>, blz. 25-26.
3. *Idem*, blz. 24.
4. J. Holt, *How children Fail*, Pelican books, 1970<sup>2</sup>,  
J. Holt, *How children Learn*, Pelican books, 1970.  
Beide boekjes zijn onlangs in het Nederlands vertaald.
5. Zie b.v. Tausch, blz. 302.