

VERSLAG VAN EEN POGING TOT ANALYSE VAN DE VERBALE INTERAKTIE IN EEN ONDERWIJSLEERSITUATIE

Willy Bosman, Hans van Dam, Jan Griffioen, Pieter en Vov Leenheer, Jan en Arie Sturm, Cees Tahey

Since talk is such a vital part of teaching, and since teacher's verbal behavior directly influences pupils' verbal behavior, it follows that teacher talk is tremendously important in education.¹

De tweede invalshoek van stroom 5 is in het informatiebulletin als volgt geformuleerd: 'het praten - en daarmee het denken en leren! - van de leerling is sterk afhankelijk van dat van de leraar'. Terecht koppelen de organisatoren daaraan de doelstelling van stroom 5: 'de deelnemers ervan bewust maken dat taalgedrag van leraren het praten, denken en leren van leerlingen beïnvloedt en hen in dit licht hun eigen taalgedrag kritisch laten bezien'.

Het is natuurlijk een kunstgreep het taalgedrag van een docent los te maken uit het hele onderwijsleerproces; los te maken bv. van de gekozen didactische werkvorm. Toch leek het nuttig en zinvol het onderwijsgedrag tot het verbale interactiegebeuren te reduceren om zo het terrein van waarneming kunstmatig te verkleinen en beter de gestelde doelstelling te realiseren². Bovendien is het niet helemaal ondenkbaar dat het (mondelinge) verbale gedrag van de docent en zijn leerlingen een adequate representatie is van het totale gedrag (MOMMERS 1971, 218). In ieder geval biedt het een aanknopingspunt. Op dit kongres - van moedertaaldocenten! - bood deze vereenvoudiging het voordeel dat de discussie over didactische werkvormen niet op de eerste plaats kwam: de aandacht richtte zich nu op de verbale componenten in de onderwijsleersituatie. Op dit terrein kan een moedertaaldocent zich wat beter thuis voelen³.

In de wat geïmproviseerde onderzoeksituatie bood Van Bergeijk een uitgangspunt. We ontleenden aan hem de interactie-matrix volgens Flanders (VAN BERGEIJK 1971, 143)⁴. We verdeelden een video-tape van 7 minuten in tijdseenheden van 7x3 seconden; we scoorden per 3 seconden. Na elke 7 scores overlegden we over de toekenning van de codecijfers aan de waargenomen 'statements'⁵. In het begin leverde dat veel stof tot discussie. Meer dan eens moesten we de waargenomen sekwentie een of meer keren opnieuw bekijken. Niet altijd bereikten we overeenstemming. De oorzaak hiervan moet men zoeken in wat we noemden de 'welwillendheid' van de waarnemer. We probeerden nl. zo konsekvent mogelijk per 3 seconden te scoren; dit houdt echter in dat sommige verbale activiteiten niet gescoord worden. Sommigen van ons wilden dan liever de 'tussenliggende' statement scoren, als de statement die samenviel met de 3-secondengrens. Achteraf bleek dat men over het algemeen elke verandering in het verbale gedrag

scoort, onafhankelijk van het feit of die samenvalt met de drie-sekondengrens of niet (AMIDON/HUNTER 1967, 209). In de praktijk schijnen dan toch zelden meer als 25 scores per minuut voor te komen (MOMMERS 1971, 218). Ook was voor ons de 'vulling' van de verschillende categorieën nog te weinig geoperationaliseerd dan dat we tot overeenstemming konden komen. Men krijgt dan gauw de neiging categorieën toe te voegen, wat de hantering van het systeem overigens bemoeilijkt⁶. De hele band leverde ons 140 scores op. We verwerkten die volgens aanwijzingen van Van Bergeijk (VAN BERGEIJK 1971, 144) in een matrix. Aan de hand van de interpretatiegegevens van Van Bergeijk probeerden we enkele voorzichtige konklusies te trekken. Het heeft natuurlijk weinig zin de resultaten van deze eerste oefening hier weer te geven. Onze doelstelling - oefening in het waarnemen van verbaal gedrag van een docent - menen we bereikt te hebben.

Het is wellicht nuttig een paar ervaringsfeiten puntsgewijs weer te geven⁷.

1. Met deze methode observeer je konkreet en niet-intuïtief het taalgedrag van een leraar, zonder te verzeilen in een bespreking van de didaktische werkvorm.
2. Zelfs de betrekkelijk korte scoringsintervallen van 3 seconden leiden ertoe dat bepaalde taalactiviteiten van de leraar niet gescoord worden⁸.
3. De beperking tot zuivere taalactiviteiten lijkt met het oog op het belang van de non-verbale activiteiten te rigoureuus. Aan de andere kant verzwaaert een vergroting van het aantal categorieën de snelle scoring.
4. Het systeem van Flanders is te teacher-centred; met name ontbreken categorieën voor 'verbale achtergrondactiviteiten' van de leerlingen. Ook zijn de categorieën voor de leerlingactiviteiten te ongenueanceerd⁹.

Ondanks de bezwaren leek het ons nuttig ons verder te bekwamen in het 'flanderen'. We hebben ons daarbij de volgende vragen te stellen:

1. In hoeverre wijkt het oordeel m.b.t. het taalgedrag van een leraar aan de hand van een verbale interactieanalyse à la Flanders in belangrijke mate af van een intuïtief oordeel?
2. Kunnen gegevens uit zo'n analyse therapeutisch gebruikt worden bij de begeleiding van leraren en a.s. leraren?
3. Welke verbeteringen kunnen we aanbrengen in het categorieënsysteem van Flanders, als we daarbij vooral rekening houden met gegevens uit de studie van de taalbeheersing en we de verbale interactie dus allereerst opvatten als een taalgebeuren en pas in tweede instantie als een didaktisch gebeuren?

NOTEN

1. AMIDON/HUNTER 1967, 3

2. Het motief om deze reductie tot stand te brengen kan bij onderscheiden observatoren overigens heel verschillend zijn, afhankelijk van de doelstelling van de waarnemer. In onze groep bleek in ieder geval een tweetal opvattingen voor te komen:

a. Het doel van de verbale interactieanalyse is een les didaktisch te analyseren; de interactieanalyse (i.c. m.b.v. het Flanderssysteem) is daarbij middel. In deze opvatting speelt natuurlijk sterk de vooronderstelling mee dat het verbale gedrag het totale gedrag weerspiegelt (MOMMERS 1971, 218).

b. Het doel van de verbale interactieanalyse is bepaalde verbale interactiepatronen bloot te leggen,

die te beschrijven en ze zodoende als vaardigheid leerbaar te maken. In dit geval neemt men aan dat het mogelijk is dat 'teachers select their verbal behavior so that their practice will be more in line with what they want it to be' (AMIDON/HUNTER 1967, 4).

In het eerste geval is het gerealiseerde verbale gedrag een produkt van een gekozen didaktische strategie; in het tweede geval staat naast de gekozen didaktische strategie de gekozen verbale strategie (cfr. VAN BERGEIJK 1971, 103-107 en de daar genoemde literatuur).

3. In de hierboven geschetste eerste opvatting behoort de verbale interactieanalyse duidelijk tot de competentie van de didaktiekdocent; in de tweede opvatting is de taalvaardigheidsdocent deskundig.

4. Ter verduidelijking volgt hier de omschrijving van het voorwerp van Flanders' observatie- en analysetechniek, zoals Van Bergeijk die geeft: Het zijn nu de statements waarin het verbale gedrag van de leraar gestalte krijgt, die het voorwerp van FLANDERS observatie- en analysetechniek vormen. (VAN BERGEIJK 1971, 131)

5. We handhaven voorlopig de term 'statement' ter aanduiding van 'een bepaalde (leraars/leerling)-activiteit op een bepaald moment'. Een Nederlands woord als 'bewering' is veel te eng in zijn betekenis. Wellicht is 'uiting' bruikbaar.

6. Volgens Van Bergeijk ligt dit overigens niet zo zeer aan het Flanderssysteem; het is nl. een zg. low-inferencesysteem. D.w.z.: de in een dergelijk systeem gehanteerde waarnemingscategorieën hebben betrekking op specifieke, welomschreven en in betrekkelijk grote mate van objectiviteit observeerbare gedragsvarianten, zoals: 'de leraar herhaalt de vraag van de leerling', 'de leraar stelt een evaluerende vraag' etc. (VAN BERGEIJK 1971, 119). Onze moeilijkheden zullen dus wel voortgekomen zijn uit een onvoldoende beheersing van de materie.

7. Hier volgen de opmerkingen die we gemaakt hebben in een plenaire vergadering van stroom 5. Opgemerkt zij dat we destijds nog praktisch niets aan enige literatuurstudie hadden gedaan; daarvoor is de relevantie van de opmerkingen o.i. nu belangrijk minder.

8. Cfr. echter MOMMERS 1971, 218

9. Het V.I.C.S. (AMIDON/HUNTER 1967, 211) besteedt hieraan meer aandacht.

LITERATUUR

Amidon, Edmund, Elizabeth Hunter, *Improving teaching*; the analysis of classroom verbal interaction, London 1967.

Bergeijk, J. van, *Didactisch handelen*; een terreinverkenning in verband met de praktische scholing van aanstaande leraren, Wageningen 1971.

Mommers, M. J. C., *Interactie-analyse en de vorming van leerkrachten*. In: Ped. St. 48 (1971), nr. 5, 216-228.