

## **STROOM 6: MOEDERTAALONDERWIJS EN TOCH GEEN NEDERLANDS LAAT ZE MAAR PRATEN: DE ROL VAN DE TAAL EN DE ONDERWIJSLEERSITUATIE**

*Jan Sturm, Helge Bonset*

### **0 ZONDER VOORINFORMATIE VAART NIEMAND WEL!**

0.0 Dit artikel omvat de voorinformatie die we aan de stroomdeelnemers hebben toegezonden. Het heeft o.i. weinig zin de resultaten waartoe we in onze stroom gekomen zijn mee te delen aan lezers die deze voorinformatie niet (kunnen) kennen: zij missen het kader waarin de resultaten passen. Daarom *eerst* dit artikel. Dat houdt tevens een belofte in. Als we van de Moerredactie daarvoor ruimte krijgen, komen we in volgende nummers van Moer met nieuwe afleveringen van de 'continuing story' Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands: niet kapot te krijgen! ! !

Een aflevering is al zeker. In de volgende Moer beschrijft Steven ten Brinke hoe we het *'Taalgedrag van leraar en leerling, via de zg. 'kwartslag' bestudeerd'* hebben. Verder staan nog op stapel: een artikel over vragen op school; een over het gebruik van vaktaal op school en een over de waarde en de functie van proefwerken. Als we maar tijd van leven (en van schrijven) hebben.

0.1 We hebben voor deze gelegenheid de voorinformatie niet herschreven. Het artikel is a.h.w. een compilatie van relevante gedeelten uit de literatuur die we ter voorbereiding van het kongres hebben bestudeerd. Het doel van het artikel was, een gezamenlijk referentiekader en begrippenapparaat te scheppen, van waaruit en waarmee we de problemen rond het taalgedrag van de leraar en de leerling zouden kunnen aanpakken. In het kader van deze opzet vonden we het niet nodig nauwkeurig te verantwoorden, wat we nu precies bij welke auteur hebben weggehaald. Wel staat alle literatuur genoemd in de literatuuropgave. Om de schrijvers bij wie we het meest te rade zijn gegaan, niet al te groot 'onrecht' aan te doen, noemen we ze hier expliciet: BARNES, DROP en HUBERS (vooral in het derde hoofdstuk uit TERVOORT).

### **1 OVER BOEKIES EN MEUBILAIR GESPROKEN**

Een pasgeslaagde onderwijzer, die benoemd was aan een echte Amsterdamse volksschool, wilde wat hij op de P.A. geleerd had eens in de praktijk brengen. In de handenarbeidles wilde hij zijn leerlingen een leuke en kleurrijke scheur-plakkollage laten maken. Dus vroeg hij: 'Jongens en meisjes, willen jullie in de loop van de week van thuis tijdschriften meenemen? Die hebben we volgende week nodig bij de handenarbeidles.' Hoe diep stelde het hem teleur, dat zijn verzoek geen enkel effect bleek te sorteren. Wat somber meldde hij zijn klas dat die leuke les geen doorgang kon vinden, als er niet tijdig tijdschriften op de proppen kwamen. Uit zijn tas haalde hij een oud nummer van Panorama te voorschijn en hij liet alvast zien, wat een aardige plaatjes je uit zo'n tijdschrift zou kunnen scheuren.

'Oh, meester', zei toen een jongetje op de eerste bank, 'we moeten dus *boekies* meenemen!' Opeens ging de onderwijzer een licht op: *tijdschrift* was voor zijn leerlingen een volstrekt onbekend woord. Vanaf dat moment stroomden de tijdschriften binnen en er is leuk gescheurd en geplakt.

In een eerste klas van een huishoudschool vertelde de lerares het een en ander over meubels: wat koop je, hoe koop je, en waar. Tegen het eind van de les zei ze: 'Op het bord staan een heleboel woorden, kies er maar eens een paar uit en maak daar zinnnetjes mee'. Ook Ans toog moedig aan het werk en produceerde o.a. het zinnnetje: 'Het meubilair stond in de deur van de winkel'. De lerares was enigszins verbaasd over deze opstelling en vroeg nadere uitleg. 'Nou', zei Ans, 'die man staat te kijken of er klanten aankomen.'

Deze twee verhaaltjes konfronteren ons direkt met het probleem: in de onderwijsleersituatie vormt de taal (soms) een barrière tussen leerling en docent. Niet altijd blijkt dat zo duidelijk als in deze twee voorbeelden; niet altijd is de barrière zo gemakkelijk te slechten. 't Lijkt wel of je er vaak alleen toevalligerwijze achter komt, dat er iets mis in de kommunikatie tussen leerling en leraar.

Stel dat de meester uit ons eerste voorbeeldje, niet alleen teleurgesteld was door de (vermeende) laksheid van zijn leerlingen, maar ook geïrriteerd. Hij zou kunnen gedacht hebben: 'Als die rotjongens niet eens mee willen helpen, pas ik ook', en gezegd kunnen hebben 'Goed geen tijdschriften? Pak je cijferboek maar. Ik geef je volgende week nog één kans, maar dan is het definitief afgelopen'.

De juffrouw uit het tweede voorbeeld had het best erg druk kunnen hebben; ze had kunnen denken: 'Nou ja, laat maar. Een beetje eigenaardig is het wel, maar het is toch goed Nederlands.'

In het eerste geval zouden we kunnen zeggen dat de docent door zijn taal en onderverdeling maakt in de kategorie: leesmateriaal dat uit meer pagina's bestaat. Voor hem is die indeling relevant, voor zijn leerlingen blijkbaar niet. Waarom niet?

Het tweede voorbeeld demonstreert dat 'goed Nederlands' geen garantie inhoudt voor 'goed begrepen'; m.a.w. dat een (toevallig) goed gebruik van een woord niet bewijst, dat een begrip goed gehanteerd wordt.

### *1.1 Jongens, we moeten verder met de les*

Moeilijker is het volgende geval. De docent legt uit dat melk een voorbeeld is van suspensie (d.w.z. een vloeistof, waarin zich een vaste stof in fijn verdeelde toestand bevindt).

Docent: Dat witte . . . wat we caseïne noemen . . . dat is . . . eh . . . proteïne . . . dat is goed voor je . . . daar krijg je stevige botten van . . . en dat witte is hoofdzakelijk de caseïne, maar dat is niet opgelost . . . melk is een suspensie van hele kleine deeltjes samen met water en verschillende andere dingen die in water zijn opgelost . . .

Leerling 1: Meneer, op mijn vorige school schudde ik mijn flesje melk en toen ik er weer in keek waren de zijanten bedekt met . . . eh . . . een soort deeltjes en . . . eh . . . zouden dat de witte deeltjes zijn in de melk.

Leerling 2: Ja en langzamerhand bezinken die, hé, op de bodem.

Leerling 3: Als melk zuur wordt smaakt ze naar kaas, hé?

Leerling 4: Nou, het is kaas, hé, als je het maar lang genoeg laat staan, hé?

Docent: Nou, kunnen we verder gaan . . . die vragen komen later wel.

De docent is duidelijk bang dat 'flauwe-kul-praatjes' zijn les verstoren, daarom kapt hij leerling 1 vrij bruusk af. Je kunt daar best begrip voor opbrengen: de docent wil bereiken dat zijn leerlingen melk herkennen als een voorbeeld van een suspensie. De leerlingen moeten dan afzien van allerlei eigenschappen die melk ook heeft, maar die in dit verband niet van belang zijn. Dus: geen gezeur over de kaassmaak van gestremde melk.

Maar je kunt je waarschijnlijk terecht afvragen of deze leerlingen werkelijk 'flauwe-kul-praatjes' ophangen. Het begrip melk roept bij de leerlingen een hoeveelheid herinneringen aan ervaringen met melk op: kaas, schoolmelk, fles, schudden, enz. Binnen *dat* kader willen ze praten over melk. Twee van de leerlingen (leerling 1 en leerling 2) in het bovengenoemde protokolletje hebben al een beetje door, dat de docent eigenlijk iets anders van ze verwacht; ze proberen althans hun eigen ervaringen te verbinden met de begrippen, die de docent introduceert: caseïne en deeltjes. Leerling 1 probeert of de klontjes stremsel, die hij kent hetzelfde zijn als de 'deeltjes' van de docent. Zijn onzekerheid blijkt uit het gebruik van 'een soort'. Leerling 2 sluit daarop aan en probeert het verschijnsel bezinken te verbinden met 'gesuspendeerde deeltjes'. Deze twee maken een voorzichtig begin met het hanteren van natuurwetenschappelijke taal om tot eenvoudige wetenschappelijke abstrakties te komen. Dat lukt leerling 3 en 4 klaarblijkelijk niet; zij begrijpen niet van welke konkrete ervaringen zij moeten afzien om met de docent mee te kunnen denken. En de docent helpt ze niet verder; hij merkt blijkbaar wel iets van de heel andere benadering van zijn probleem door de kinderen, maar gaat er niet op in. De leerlingen blijven zitten met hun konkrete ervaring, zonder dat ze er verder iets mee kunnen doen.

De docent *onderwijst* in zijn eigen (vakwetenschappelijk) kader; de leerlingen *leren* in hun eigen kader; ze luisteren naar de woorden van de docent, die voor hen iets anders betekenen als voor hem, of zelfs helemaal niets. Wel proberen ze die woorden/begrippen in hun eigen ervaringswereld op te nemen, ze te verbinden met hun eigen ervaringen.

De taal, die voor de docent een belangrijk onderwijsmiddel is en voor de leerlingen een belangrijk leermiddel, blijkt een barrière te vormen voor de leerlingen.

## 1.2 Versta je wel wat je leest?

We praten niet alleen in de klas. We geven de leerlingen ook boeken, die ze moeten lezen. Ze moeten daar informatie uithalen, die *de leraar* belangrijk vindt, bv. in het kader van *zijn vak*. Hier volgt een voorbeeld van een geschiedenistekst. Hij is bedoeld voor de brugklas.

*Verval van de geromaniseerde beschaving in Engeland.*

Toen de laatste Romeinse soldaten en ambtenaren uit Engeland naar Rome teruggeroepen waren, bleven de Britten onverdedigd en kwetsbaar achter. Zij hadden de kracht verloren, die school in het primitieve leven van voor de Romeinse tijd, terwijl ze zelf niet in staat waren het meer ingewikkelde Romeinse bestuur voort te zetten.

In de eerste helft van de vijfde eeuw probeerden ze nog hun geromaniseerde levenswijze te behou-

den, hetgeen echter steeds moeilijker werd. Terwijl hun bedienden hun langzamerhand in de steek lieten, gingen de dingen die het leven veraangenaamden en het gemak van door anderen verleende diensten steeds meer verloren. Inmiddels leefden zij van wat hun eigen landerijen opleverden, krampachtig probeerend het beschaafde leven, zoals zij dit gekend hadden, voort te zetten, in afwachting van de terugkeer van het 'normale' leven.

Maar de achteruitgang was te sterk voor hen. Lekkende daken werden niet meer gerepareerd, iedere winter sprongen er meer dakpannen stuk, andere gleden in de herfststormen van het dak. Het binnenlekkende water vernielde langzamerhand de mozaiekvloeren, de steentjes ervan raakten los en werden niet meer vastgezet. Soms werd door een zware storm of sneeuwval het bewoonbare deel van het huis sterk ingekrompen. Totdat tenslotte de bewoners de ongelijke strijd opgaven en naar de dichtbijzijnde stad trokken, waar tenminste nog iets van de beschaafde maatschappij was blijven bestaan. Een enkele maal werd een villa vernield door het roven, verbranden en uitmoorden, dat bij een strooptocht der barbaren hoorde. Het verlaten van een villa na het hierboven geschetste verval kwam echter veel vaker voor.

Als je deze tekst gaat ontleden, kom je tot de ontdekking dat die erg moeilijk is. Hoe kun je deze tekst nu makkelijker maken? Hieronder volgt een eerste aanzet tot zo'n 'vergemakkelijking'. Het gaat de schrijver ervan meer om een richting aan te geven als om een volledig uitgewerkte tekst.

#### *Verval van de geromaniseerde beschaving in Engeland.*

(Centraal thema: Het vertrek van alle Romeinen uit Engeland (aan het einde van de vierde eeuw?) maakte dat de Britten (?) veel dingen die ze van de Romeinen hadden overgenomen, langzamerhand weer verloren. Hun 'geromaniseerde beschaving' raakte in verval.)

De Britse grootgrondbezitters waren onder het Romeins bestuur veel op zijn Romeins gaan doen. Ze hadden villa's laten bouwen naar Romeins voorbeeld, en ... (in enkele zinnen uiteenzetten wat het geromaniseerde leven verder inhield).

Romeinse bouwmeesters hadden het Britse personeel opgeleid dat de villa's kon bouwen en onderhouden. (plus eventuele aansluiting bij eerste alinea). En het Romeinse bestuur had gezorgd voor veiligheid en behoorlijke wegen, zodat ambachtslieden ook makkelijk konden komen waar ze nodig waren en (...)

Aan het eind van de 4de eeuw bleek wat een groot bezwaar het was dat alleen Romeinen het goede bestuur en ook de verdediging verzorgd hadden. Want toen de Romeinse soldaten en ambtenaren naar Rome waren teruggeroepen (vanwege ...) konden de Britten niet op dezelfde manier doorleven. Ze hadden namelijk geen ervaring om zelf een ingewikkeld bestuur uit te oefenen. En ze waren ook niet meer zulke goede strijders als hun voorvaders geweest waren, vóór de Romeinen kwamen; dat betekende, dat ze zichzelf ook niet goed konden verdedigen.

In het begin, in de eerste helft van de 5de eeuw, deden ze erg hun best alles gewoon te laten doorlopen, maar het lukte steeds minder, wat het eerst duidelijk werd op het platteland. Daar konden de grootgrondbezitters steeds moeilijker bedienden vinden, want (volgt een korte uitleg). Ze moesten dus maar proberen te leven, van wat ze zelf konden verbouwen. En met hun villa's ging het ook slecht. Vaklui voor reparaties kregen ze niet meer (korte uitleg). En zo begon het met de lekkende daken, daarna raakten de steentjes van de mozaiekvloeren los en tenslotte stortte bij een flinke storm of een zware vracht sneeuw een stuk van hun huis in.

Als 't zover was moesten ze wel naar de stad vertrekken. Daar ... (concrete gegevens over wat er voortbestond van geromaniseerde beschaving en waarom en hoelang).

De verdwijning van de levenswijze-op-zijn-Romeins, de geromaniseerde beschaving van het platteland kwam vooral door het verval van de villa's waarover we zojuist gelezen hebben. Maar soms gebeurde het ook wel, dat een rondstropende bende zo'n villa leegplunderde, uitmoorde en in brand stak. Ook dat kwam doordat de Romeinen vertrokken waren: er was nu immers geen bestuur meer dat voldoende voor de veiligheid kon zorgen.

Waarom heeft de herschrijver van dit stukje geschiedenis-informatie voor brugklassers zijn poging ondernomen? Na een zeer grondige analyse van het eerste stukje tekst kon hij een aantal konklusies trekken. Een paar ervan luiden:

1 De tekst bevat woorden die voor een twaalfjarige onbekend zijn.

- 2 Veel woorden en woordgroepen hebben een zeer vage betekenis, je kunt je er moeilijk iets bij voorstellen: kwetsbaar, dingen die het leven veraangenamen.
- 3 De tekst maakt het de leerlingen moeilijk om verbanden te leggen: het is niet eenvoudig in te zien - voor een 12-jarige - dat de daken, die niet gerepareerd werden, een konkretisering is van 'het gemak van door anderen verleende diensten dat steeds meer verloren ging'.
- 4 De tekst doet een beroep op kennis die een twaalfjarige nog niet heeft: hoe moet hij weten waarom een beschaving in een stad meer overlevingskansen heeft?
- 5 Het is sterk de vraag of een twaalfjarige verband kan leggen tussen de beschreven situatie en zijn eigen of een hem bekende situatie.

Al deze feit(1)en (en nog andere) verhinderen dat de brugklasleerling de informatie uit dit stukje opneemt. Want wanneer heeft een brugklasleerling een stukje uit zijn geschiedenisboekje begrijpend gelezen? Als hij de woorden goed heeft begrepen, konklusies heeft kunnen trekken, waar dat binnen of buiten de tekststructuur nodig is, de vraag waar het omgaat kan beantwoorden en de details in verband daarmee kan brengen. En verder als hij met enig succes heeft geprobeerd de inhoud van het stukje te konkretiseren door verbindingen met de (zijn) werkelijkheid buiten de tekst te leggen en als hij aparte gevallen van gekleurde benadering herkent.

### *1.3 Wat bedoel je daar eigenlijk mee?*

Vraag 6: De nieuwste zeeslepers gaan onder Antilliaanse vlag varen.  
Welk voordeel ziet men hierin?

Antw. 6: Omdat het Antilliaanse belastingklimaat veel gunstiger is, dus voor de rederijen veel goedkoper. (minder pers. lagere lonen) (toevoeging in rood van leraar)

Vraag 7: Door de uitvoering van het Deltaplan hoopt men het opdringen van het zoute water tegen te gaan.

a. verklaar dit.

b. noem twee oorzaken waardoor het zoute water sterker kan opdringen.

Antw. 7: a. Door de zeegaten kwam het zoute water met grote hoeveelheden binnen, nu niet meer.

b. De rivier stroomde niet meer zo sterk zeewaarts. Door gebruik van water en door sluizen enz. Nederland gaat langzaam maar zeker naar omlaag toe (IJstijd wip Noorwegen/Nederland).

Er was geen goede doorspoeling.

Een stukje uit een proefwerkje, zoals we ze allemaal gemaakt hebben, zoals we ze allemaal geven of gegeven hebben. De leraar die het nakeek was gezien het cijfer in het algemeen tevreden, al zette hij in de kantlijn voor 7a een klein rood streepje en voor 7b een klein rood kruisje. We kunnen ons afvragen waarom hij die tekentjes neerzette. Er doen zich minsten drie mogelijkheden voor:

1 Hij vond het antwoord niet helemaal volledig.

2 Hij begreep wel wat de leerling bedoelde, maar vond de formulering niet helemaal juist.

3 Hij vond de presentatie niet zo erg goed; b.v. de afkorting van het woordje van tot v.

De eerste mogelijkheid lijkt ons niet zo waarschijnlijk: in antwoord 6 voegt de leraar toe wat z.i. ontbreekt. Mogelijkheid 2 en 3 liggen meer voor de hand. De bescheidenheid van de korrektietekentjes geeft te denken. Kennelijk weet de leraar niet zo heel zeker of hij op dit punt zijn leerling wel moet corrigeren; is dat zijn taak eigenlijk wel? Maar er is meer. De leerling gebruikt duidelijk vakjargon: het *belastingklimaat* is veel gunstiger. Wat heeft dat begrip voor inhoud voor de leerling? En wat is er voor verband met zijn eigen ervaringen? Hoe moet je trouwens de rest van het antwoord interpreteren: staat er dat het belastingklimaat goedkoper is (wat erop zou kunnen wijzen dat het begrip de leerling niet helemaal duidelijk is) of bedoelt hij te zeggen dat de rederijen goedkoper kunnen werken, althans meer winst maken? In elk geval zal de leraar in de koffiekamer best eens kunnen zeggen - daarbij een stekende blik werpend op zijn kollega Neerlandicus -: 'Wat schrijven die jongens toch slecht Nederlands; ik denk dat ik in het vervolg er maar eens punten voor ga aftrekken.'

#### *1.4 De problemen op een rijtje*

Het is niet de bedoeling van dit artikel aan deze vluchtige analyses al konklusies te verbinden. Tot steekhoudende opmerkingen kunnen we alleen komen als we lesprotokollen, leerboeken, vragen, opdrachten en werkstukken van leerlingen nauwkeurig analyseren. Met de hulp van de voorbeelden kunnen we ons probleemveld wel wat nader in kaart brengen.

We hebben voorbeelden gegeven van taalactiviteiten van de docent. Ruw geschat hadden die de volgende functies:

- 1 het onderwijsleerproces op gang brengen en houden (1.0);
- 2 het noodzakelijk begrippenapparaat bij de leerling aanbrengen (1.0, 1.1 en 1.2);
- 3 nagaan of het begrippenapparaat funktioneert (1.3).

Ook de taalactiviteiten van de leerling hadden onze aandacht:

- 1 in 1.0 droegen die bij om het onderwijsleerproces op gang te brengen;
- 2 in 1.0 en 1.2 droegen die bij om het aangeboden begrippenapparaat te verwerken;
- 3 in 1.3 droegen die bij om aan de leraar te laten zien of het begrippenapparaat al dan niet funktioneert.

Uitgaande van dit materiaal kunnen we de volgende kernvragen formuleren:

- 1 WAT VOOR EFFEKTEN HEEFT EEN BEPAALD TAALGEDRAG VAN DE LERAAR OP WAT EN HOE DE LEERLING LEERT?
- 2 WAT VOOR EFFEKTEN HEBBEN BEPAALDE TAALAKTIVITEITEN VAN DE LEERLINGEN OP WAT EN HOE ZE LEREN?

Nu we ons probleemveld enigszins omlijnd hebben, zullen we proberen in de volgende paragrafen een paar begrippen te verduidelijken, waarmee we de gerezene problemen te lijf kunnen.

#### *2.0 Twee ros, twee friek en een overreje*

Toen ik de broodjeswinkel binnenkwam vroeg een uitgeteerde man, die daar moede-loos stond te kauwen, juist hoeveel de schade was.

'Wat heb je gehad?' zei de bediende.

'Twee ros, twee friek, en een overreje', antwoordde de man.

Carmiggelt, aan wie deze anekdote ontleend is, veronderstelt, dat een briljante Fransman, die aan de Sorbonne Nederlands heeft gestudeerd, met dit zinnetje toch wel enige moeite hebben zou. Hij zal trouwens niet de enige zijn. Ook allerlei Nederlanders, al of niet gestudeerd, zouden er geen raad mee weten. Niet echter de bediende: zonder enig kommentaar rekent hij af.

In een artikel als dit kunnen we niet uitgebreid gaan analyseren. Toch kunnen we aan een min of meer oppervlakkige ontleding een paar inzichten ontleen die ons van pas kunnen komen. Er zijn minstens 4 componenten die (de verstaanbaarheid van) deze taaluiting beïnvloeden:

- 1 de uitgeteerde man = de spreker;
- 2 de bediende = de aangesprokene;
- 3 de etenswaar = het onderwerp;
- 4 de broodjeswinkel = de omgeving.

De spreker gebruikt een hem kenmerkende taal (= idiolekt), waaruit ook op te maken valt uit welke streek hij komt (= geografisch dialect) en uit welke sociale klasse (sociaal dialect). Maar deze konkrete taaluiting wordt ook beïnvloed door het feit dat hij spreekt tegen de bediende; als er een lief meisje achter de toonbank had gestaan, had hij wellicht wat anders gezegd.

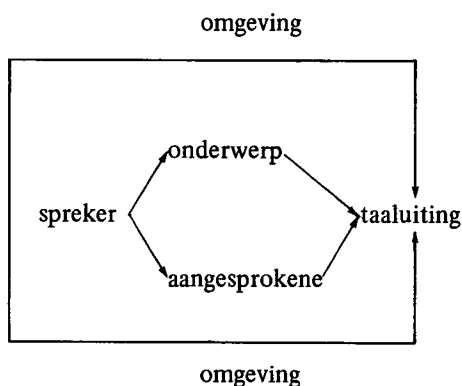
Ook de zaak waarover hij spreekt, beïnvloedt de taaluiting: over religie praat je anders als over een bal gehakt. Niet in de laatste plaats bepaalt de omgeving, de broodjeswinkel met zijn landerige sfeer, de taaluiting.

Het feit dat de uitgeteerde man meteen de rekening kreeg, geeft aan, dat zijn taaluiting precies passend was; hij trok het juiste register open, m.a.w. hij koos uit de vele mogelijkheden juist die, die voor zijn speciale doel, in die speciale situatie geschikt was. Blijft natuurlijk de vraag, waarom zoveel andere Nederlandssprekenden als juist die bediende, niets met deze uiting kunnen doen. Dat zal waarschijnlijk hoofdzakelijk te maken hebben met de sociale en geografische herkomsten met de omgeving. 'Overreje' zal wel Amsterdams stadsdialect zijn en 'friek' zal wel tot het taalgebruikersrepertoire horen van mensen, die in een broodjeswinkel komen.

Wij zouden ook kunnen zeggen: die andere Nederlanders horen blijkbaar niet tot dezelfde communicatieve gemeenschap.

## 2.1 Kommunikatieve gemeenschap

Iedereen heeft wel eens de ervaring gehad dat hij in gezelschap het allemaal niet kan volgen. Je hoort de mensen praten, verstaat ook wat ze zeggen, maar je kunt er geen zin aan geven, je staat er buiten. Blijkbaar ken je de spelregels niet, de gebruiken niet, je staat buiten hun communicatieve gemeenschap. Je kunt wel naarstig proberen mee te doen, maar je bijdragen blijken steeds weer te slaan als een tang op een varken.



Een eenvoudig voorbeeldje kan dat nog wat verduidelijken:

Een Zeeuwse familie is gezellig bijeen onder het genot van een goede borrel. Het gesprek is flitsend en ook de pas geïntroduceerde schoondochter doet haar best bijdragen te leveren, al is er nog veel dat haar begrip te boven gaat. Op een gegeven moment antwoordt ze op een vraag van haar a.s. schoonmoeder 'Ben je gek' (een vernederlandsing van het Brabantse: Bende gek). Op dat moment valt er een pijnlijke stilte, waar iedereen gauw overheen probeert te praten. Hier zaten in een konkrete situatie een aantal mensen bij elkaar, die met elkaar kommuniceerden; maar ze doen dat blijkbaar volgens bepaalde regels. De a.s. schoondochter immers overtreedt zo'n regel: haar manier van antwoorden doet het gesprek stokken: zo zet je geen gesprek voort.

Maar we moeten goed bedenken: dezelfde taaluiting in een Brabantse familie gebruikt, zou geen enkel probleem hebben opgeleverd. Hieruit blijkt duidelijk, dat zo'n kommunikatieve gemeenschap met zijn regels niet zomaar uit de lucht komt vallen, maar dat hij o.a. regionaal bepaald is. Het ligt voor de hand dat niet alleen regionale factoren een rol spelen; evenzeer hebben religieuze, politieke, sociale en nog vele andere factoren hun invloed.

Het is van belang op te merken, dat het gesprek niet definitief stokt; dat hangt samen met het feit dat deze kommunikatieve gemeenschap binnen een bepaalde structuur handelt. In dit geval is die sterk bepaald door: welwillendheid t.o.v. de pas-geïntroduceerde.

Theoretisch kunnen er twee dingen gebeuren: het nieuwe lid van deze kommunikatieve gemeenschap gebruikt deze taaluiting niet meer in deze kommunikatieve gemeenschap; of deze kommunikatieve gemeenschap accepteert bij nader inzien deze taaluiting, neemt die op in het taalgebruikersrepertoire. Uit het laatste geval blijkt duidelijk dat een kommunikatieve gemeenschap niet statisch is, maar aan veranderingen onderhevig. Veranderingen worden veroorzaakt door het overtreden van regels. Meestal worden de regels niet overtreden op grond van een individuele beslissing van een van de leden, maar zijn ze het gevolg van veranderingen b.v. op het sociale vlak. We kunnen ook zeggen dat een kommunikatieve gemeenschap historisch bepaald is.

EEN KOMMUNIKATIEVE GEMEENSCHAP IS DUS EEN VERZAMELING MENSEN, DIE IN EEN KONKRETE SITUATIE MET ELKAAR KOMMUNICEREN VOLGENS BEPAALDE REGELS EN BINNEN EEN BEPAALDE STRUKTUUR.

Zo'n kommunikatieve gemeenschap is bepaald door processen buiten de leden om, maar aan de andere kant kunnen de leden zelf ook invloed uitoefenen. De kommunikatieve gemeenschappen waartoe we behoren drukken duidelijk een stempel op ons konkrete taalgebruik. Tegelijkertijd bepaalt ons konkrete taalgebruik ook het bestaan en voortbestaan van de kommunikatieve gemeenschap. Ieder mens behoort tot vele kommunikatieve gemeenschap: we zijn lid van de VON, maar misschien ook van een klaverjasclub, waar je echt niet aan hoeft te komen met de vraag of je het voorgaande spelletje nog even mag evalueren. De eerste kommunikatieve gemeenschap, waartoe een mens gaat behoren is het gezin; iets ruimer; de buurt of de familie. Hij krijgt daartoe toegang als hij zich de regels ervan weet eigen te maken; tot de belangrijkste behoren de taalgebruikregels. Daarom is het zo geweldig interessant te weten hoe een kind zijn taal verwerft, m.a.w. hoe het lid wordt van die primaire kommunikatieve



gemeenschap. Dat proces herhaalt zich, (kan zich herhalen), nl. zijn hele leven: steeds opnieuw maakt hij zich de taal van andere kommunikatieve gemeenschappen eigen.

De laatste tijd zijn de opvattingen over de taalverwerving nogal veranderd. Een kind verwerft zijn taal niet alleen maar door naäpen van wat hij hoort, nee, aan de hand van taaluitingen die hij aangeboden krijgt, konstrueert hij het systeem van regels en elementen dat binnen die kommunikatieve gemeenschap geldt.

Voor alle duidelijkheid: hij *formuleert* het niet; zijn kennis van de taal is dus impliciet, hij hanteert de regels wel, maar is zich dat niet bewust. De taalverwerving maakt deel uit van een veel omvattender proces: de verwerving van allerlei kennis en vaardigheden, vooral van sociale kennis en vaardigheden. Als derde element komt daarbij: instemmen - onbewust natuurlijk in eerste instantie - met de zingeving van de werkelijkheid.

Een voorbeeld ter verduidelijking lijkt gewenst: Stel dat de juffrouw op de kleuterschool aan Jantje vraagt: 'Wat vind je ervan dat je volgend jaar naar de basisschool mag?' Het is voorstelbaar dat Jantje niets terug zegt en dat de juffrouw verder wandelt: de kommunikatie is niet tot stand gekomen. Hiervoor zijn een aantal mogelijke oorzaken aan te wijzen: Jan kan de - heel universele - regel niet kennen, die voorschrijft dat in dit geval een vraag gevolgd moet worden door een antwoord (1). Het is evengoed mogelijk dat hij niet weet wat een basisschool is, de juffrouw veronderstelde ten onrechte een bepaalde kennis bij Jantje aanwezig (2). Een derde mogelijkheid is dat Jan de vereiste taalgebruiksregels wel kent en ook weet wat een basisschool is, maar het gewoon niet zinvol vindt om te antwoorden, omdat het voor hem volkomen irrelevant is of hij het fijn vindt of niet (3).

De juffrouw kan ook niet verder wandelen en proberen de kommunikatie alsnog tot stand te brengen. Naargelang ze meent dat ze de oorzaak van de stoornis kent, kan ze zeggen:

1 'Jantje, als de juffrouw wat vraagt moet je toch antwoord geven?'

2 'De basisschool is die school net om de hoek; je leert er rekenen en lezen'.

3 De meester van de basisschool wil graag weten of jij het fijn vindt'.

Als ze er in slaagt dan wel antwoord te krijgen van Jantje, betekent dat, dat Jantje lid is geworden van die kommunikatieve gemeenschap, althans voor zover het deze taalgebruiksregel, dit stukje kennis en deze zingeving betreft. We kunnen ook zeggen dat bij Jantje dan een proces van socialisatie gestart is.

De socialisatie, die plaats vindt in het gezin, de buurt, de familie, noemen we wel de *primaire socialisatie*; kenmerkend daarvoor is dat die plaats vindt, onafhankelijk van de wil, m.a.w. een kind kan er niks aan doen dat het opgevoed wordt in het gezin van een bouwvakker in Den Haag of in dat van een melkhandelaar in Schore.

Alle andere vormen van socialisatie noemen we *secundair*. Bij de secundaire socialisatie, anders gezegd, bij de uitbreiding van het aantal kommunikatieve gemeenschappen waarvan men lid is, speelt de school een voorname rol.

In het tweede deel van dit artikel zal die rol centraal staan, want eigenlijk zijn we hier bij de kern van ons probleem: hoe overbruggen we de kloof die in de meeste gevallen bestaat tussen de primaire levensgemeenschap van het kind en de secundaire levensgemeenschappen waartoe de school inleidt? Een van de belangrijkste vragen is dan: wat is het verschil tussen de kommunikatieve gemeenschap waaruit het kind komt en

de kommunikatieve gemeenschappen waartoe wij hem toegang willen verschaffen?

## 2.2 *Register*

Een mens kan tot veel kommunikatieve gemeenschappen behoren; hij beheerst daarvoor meer als een taalgebruikersrepertoire. EEN REPERTOIRE DAT BIJ EEN BEPAALDE KOMMUNIKATIEVE GEMEENSCHAP BEHOORT NOEMEN WE EEN REGISTER. Tot een en hetzelfde register behoren dus die taaluitingen die, (1) gelet op de taalgebruiksregels, (2) de gedeelde kennis en ervaring en (3) de zingeving van de werkelijkheid die kenmerkend zijn voor een aktuele kommunikatieve gemeenschap, een ongestoorde kommunikatie verzekeren. We moeten het begrip register beslist niet alleen opvatten als een aantal lexikale of syntaktische vormen.

Vooraf ook de funktie die een taaluiting heeft t.o.v. spreker, luisteraar, onderwerp en omgeving (zie het model in 2.0) bepaalt of ze tot een bepaald register behoort of niet. Het is aannemelijk dat een register kleiner is naarmate de sociale relaties binnen een kommunikatieve gemeenschap vaster liggen. Voor het scheppen van nieuwe sociale relaties, waarbij de taal een, misschien wel het belangrijkste, middel is, voor het ordenen van nieuwe ervaringen en voor een andere zingeving aan de werkelijkheid, is een veel groter register nodig. We zouden kunnen zeggen, dat het proces van socialisatie geslaagd is als de mens er blijk van geeft het juiste register te kiezen en te hanteren.

## 2.3 *En nou de school*

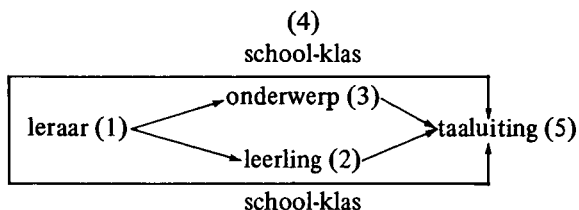
In het voorgaande is duidelijk geworden dat we de school beschouwen als een kommunikatieve gemeenschap. Een leerling die voor het eerst naar school gaat, staat voor de opgave lid te worden van een nieuwe kommunikatieve gemeenschap. M.a.w. hij moet zich de (taal)gebruiksregels eigen maken, de benodigde kennis en ervaring opdoen, en de bestaande kennis en ervaring zo ordenen, dat de zingeving die daaruit blijkt, overeenkomt met de zin die de school aan de werkelijkheid geeft. Dit mag een zware opgave zijn, daar blijft het echter niet bij. De school heeft nl. als uitgesproken doel het kind binnen te leiden in steeds nieuwe kommunikatieve gemeenschappen, b.v. de kommunikatieve gemeenschap van automonteurs.

Een zo gekompliceerde situatie leent zich niet voor een algemene beschrijving. Daarom zullen we in het volgende proberen die situatie te analyseren en de verschillende onderdelen trachten te beschrijven.

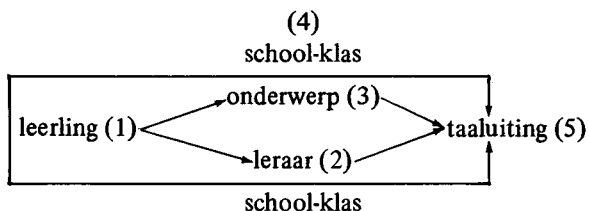
## 3.0 *Trek alle registers maar open!*

We keren terug naar het model, waarmee we in 2.0 hebben kennis gemaakt en passen dat toe op de schoolsituatie.

## I



## II



We zien dus steeds vier factoren (1-4) die van invloed zijn op de taaluiting, zowel van de leraar (I) als van de leerling (II). Enkele van die factoren verdienen nog wat meer aandacht. Allereerst wat model I betreft. We mogen niet vergeten, dat op het taalgedrag van de leraar de volgende factoren van invloed zijn:

- zijn geografische herkomst;
- zijn sociale herkomst;
- zijn rol als leraar;
- zijn rol als vakman/specialist.

De twee eerste factoren zijn duidelijk ekstern, al kunnen ze grote invloed uitoefenen. De derde en vierde faktor hangen nauw samen met zijn situatie: hij moet onderwijzen en wel een bepaald vak. Deze factoren zijn overigens wel te onderscheiden, maar niet te scheiden. Verder kunnen we opmerken, dat niet altijd alle factoren evenveel invloed uitoefenen.

Een leraar wiens grootste aandacht naar de leerling uitgaat zal een ander register hanteren als de leraar die zijn vak centraal stelt!

In het eerste geval gaat het de leraar er vooral om de relatie leraar-leerling gestalte te geven. Zijn taaluiting heeft vooral een *sociale functie*. We zouden kunnen zeggen dat hij het *leraar-leerling-register* hanteert. In het tweede geval gaat het de leraar er vooral om de structuur van zijn vak te doorlichten en de benodigde begrippen aan de leerling over te dragen om binnen dat vak te kunnen opereren. Op de *begripsmatige functie* van zijn taaluiting valt de grootste nadruk. Hij hanteert, wat we willen noemen, *het leraar-vakregister*.

Niet te verwaarlozen in dit geheel van invloeden is de schoolsituatie; die brengt nu eenmaal mee, dat er b.v. meer als één hoorder is, dat er verantwoordingsplicht is, zowel t.o.v. de ouders als van de maatschappij.

Voor de leerling geldt in wezen hetzelfde, zoals blijkt uit model II. Op zijn taalgedrag is van invloed:

- a. de geografische herkomst;
- b. de sociale herkomst;
- c. zijn rol als leerling;
- d. zijn rol als toekomstig 'vakman'.

Bij hem kunnen we onderscheiden: het *leerling-leraarregister* en een *leerling-vak-register*.

Uit het voorgaande is al duidelijk geworden dat de school ook invloed op *zijn* taalgebruik uitoefent, ze dwingt hem ertoe de taalgebruiksregels van de school niet te overtreden. Een ideale communicatie-situatie is - dunkt ons - bereikt als, ondanks de grote verscheidenheid van beïnvloedende factoren, de taaluiting van leraar en leerling tot hetzelfde register behoren.

Nu we de onderwijsleersituatie in zijn samenstellende delen uiteen hebben gegooid - waardoor we de werkelijkheid natuurlijk geweld aan doen - is het mogelijk de verschillende invloeden aan een nader onderzoek te onderwerpen, Daarbij bespreken we eerst de eksterne factoren, daarna de faktor schoolklas om te besluiten met de invloed van de verschillende rolopvattingen.

### 3.1 De taal der machtigen

3.1.0 'Als je geen Nederlands leert praten zal je het nooit ver brengen: dat is een wijsheid die we vaak horen verkondigen. Het ver brengen betekent dan in wezen: zoveel mogelijk macht zien te krijgen, zo dicht mogelijk zien te komen bij wie de touwtjes in handen zijn en waar de koek verdeeld wordt.

Een taal der machtigen vooronderstelt een taal der onmachtigen of beter: talen der onmachtigen. Als we meer letten op de overeenkomsten als op de verschillen dan kunnen we die talen op twee manieren groeperen. De bekendste groepering is die naar regio's: de (regionale) dialecten. We kunnen een konkreet taalgebruik dan karakteriseren als Twents, Brabants, Antwerps of Vlaams. Maar we kunnen ook groeperen naar sociale klassen: de sociale dialecten.

3.1.1 De dialectproblematiek is al vaker aan de orde geweest in verband met het onderwijs. Naar de *verschijningsvorm* is veel onderzoek gedaan; daardoor richtte de aandacht zich voornamelijk op fonetische en syntaktische kenmerken. Veel minder onderzocht is in hoeverre het dialect een barrière vormt in de communicatie leerling-leraar. Op welke manier de taalgebruiksregels van de dialecten afwijken is nauwelijks onderzocht. Dat er duidelijk verschillen in kennis van de werkelijkheid kan zijn leert het volgende. In een enkel Oost-Brabantse dialect betekent melk (uitgesproken: mulk) karnemelk, terwijl romme de benaming is voor melk. Een mogelijke verklaring luidt dat de mensen te arm waren om melk te drinken; de karnemelk nam die plaats in. De sociale omstandigheden weerspiegelen zich dus in het taalgebruik. In ieder geval zou in deze gemeenschap (vroeger?) het zinnetje: 'je moet melk karnen om boter te krijgen', onzin opleveren.

T.a.v. de taal der machtigen, de standaardtaal, kan de dialectspreker in twee verhoudingen staan:

- 1 hij beheerst die actief (en dus ook passief);
- 2 hij beheerst die alleen passief.

In het eerste geval is de situatie niet zo veel verschillend van tweetaligheid. De spreker is in ieder geval in staat over te schakelen van de ene naar de andere taal. Dat kan de spreker in het tweede geval niet. Er bestaat een duidelijk verschil in waardering tussen standaardtaal en dialekt (de eerste wordt het hoogst gewaardeerd), maar ook tussen de dialekten onderling. De minste waardering ondervindt het stadsdialekt, dat vaak wordt aangeduid als plat of vulgair. Dat is natuurlijk alleen mogelijk vanuit het standpunt van diegenen die de standaardtaal spreken. De lage waardering van de stadsdialekten zal wel veroorzaakt worden door het feit dat zo'n dialekt meestal gesproken wordt door de sociaal zwakkeren in zo'n stad.

3.1.2 We zijn nu bij onze tweede groepering, die naar sociale klassen. Het konkrete taalgebruik van bepaalde sociale klassen vertoont gemeenschappelijke kenmerken.

Een ekstreme onderscheiding - die in het begin zeer verhelderend heeft gewerkt, maar die te weinig nuanceren toelaat - is die van Bernstein in *middle-classtaal* tegenover *lower-working-classtaal*. Jammer genoeg is er nog onvoldoende onderzoek gedaan naar de precieze verschillen; er is wel een klank- en vormleer van het Noordbevelands, niet een van de taal van de middle-class. In het begin dacht Bernstein de verschillen tussen de twee door hem onderscheiden klassen te kunnen typeren als restricted, d.w.z. niet loskomend van de konkrete werkelijkheid, wat dan zou gelden voor de lower-working-class, en óók elaborated, d.w.z. abstraherend, nieuwe gebruiksmogelijkheden explorerend, wat dan zou gelden voor de middle-class. Verder onderzoek maakte deze typering en indeling echter zeer aanvechtbaar.

Wel hebben we van Bernstein geleerd dat de school ook gebruik maakt van een sociaal dialekt, vooral omdat de leraren nu eenmaal tot een bepaalde sociale klasse behoren. We kunnen echter niet veel meer zeggen dan: de school maakt waarschijnlijk gebruik van het sociale dialekt van de middle-classes. We kunnen ook niet bewijzen dat dit dialektgebruik voor kinderen die dit dialekt niet beheersen, dezelfde gevolgen heeft als voor een meisje uit Limburg dat in een Groningse eerste klas komt, waar in het Gronings les wordt gegeven.

Veel aandacht heeft het sociaal dialekt gekregen in het kader van de compensatieprogramma's: een poging kinderen die een bepaald (sociaal of ook wel geografisch bepaald) dialekt spreken, snel een tweede aan te leren, dat van de school. Afgezien van het feit dat de schooltaal onvoldoende beschreven is en dat de taalwerving - zeker m.b.t. een tweede taal - nog lang niet voldoende onderzocht is, kan men niet al te veel verwachten van die compensatieprogramma's.

Men gaat daarbij eigenlijk geheel voorbij aan het feit dat de te compenseren kindertjes een heel andere kennis en ervaring bezitten, maar ook een andere zin aan de werkelijkheid geven als degenen die gewenste taalbeheersing wel bezitten. Compensatieprogramma's werken dus altijd aan oppervlakteverschijnselen. Dat is wellicht de verklaring ervoor dat hun effect van zo korte duur is.

### 3.2 De taal van de school

#### 3.2.0 De mens heeft vijf vingers

In het voorafgaande hebben we al gezien dat binnen het gezin de primaire socialisatie plaats vindt; met de school begint de secundaire socialisatie, die het hele leven door-

gaat. Het grote verschil tussen deze twee vormen van socialiseren ligt in het hanteren van en praten over de werkelijkheid. In het gezin is het kind voornamelijk bezig met concrete, persoonlijke dingen en ervaringen daarmee. Het speelt met *zijn* speelgoed, in *zijn* tuin en praat daarover met *zijn* moeder, die voor een groot deel zijn ervaringen deelt. Hij telt hoeveel snoepjes het heeft, hoeveel vingers er aan zijn hand zitten. Dat blijkt natuurlijk uit zijn taalgebruik: dat is concreet, persoonlijk, gericht op de luisteraars die met hem grotendeels dezelfde ervaringen delen, die zijn taaluiting in die concrete context plaatsen en verstaan.

De school richt zich op iets anders; die wil dat het kind juist leert afzien van concrete ervaringen met concrete dingen. Het moet niet praten over mijn speelgoed, maar over speelgoed; het moet niet rekenen met de dingen, maar met getallen, het moet niet weten dat *ik* vijf vingers heb, maar dat *de mens* vijf vingers heeft. Ook dat blijkt uit het taalgebruik: het wordt abstrakt, onpersoonlijk, beschrijvend. Hoe langer het kind naar school gaat, hoe meer hij gebruik moet maken van die steeds abstrakter wordende taal: melk is niet wat hij 's morgens drinkt, maar een suspensie. Steeds groter wordt de kloof tussen zijn persoonlijke ervaring en de schoolkennis, d.w.z. de geverbaliseerde ervaring van anderen in een geverbaliseerde context.

Een nieuwe, ander ordening van de werkelijkheid wordt hem aangeboden in een taal die wetenschappelijke denkers hebben ontwikkeld: geen wonder dat veel leerlingen op zijn best niet verder komen als klakkeloos naäpen. Wat ze vertellen heeft geen basis in hun ervaring, hun taal is dan in hoge mate verbalistisch.

Wij zijn hier gestoten op een belangrijke, algemene karaktertrek van de schooltaal: *het sterk universalistisch karakter*: de school wil leren praten over dingen in het algemeen, en praat zelf over dingen in het algemeen. Kinderen, uit welke streek of klasse ze ook komen, praten over bijzondere, persoonlijke dingen. Hun taalgebruik heeft een sterk *particularistisch karakter*.

### 3.2.1 *Praten zoals je schrijft*

Er is een tweede algemeen kenmerk van de schooltaal: het taalgebruik lijkt erg sterk op dat van boeken, officiële documenten en allerlei andere drukwerken, die erop gericht zijn een of ander onderwerp in het openbaar te bespreken. M.a.w. en wellicht iets te extreem gezegd: de schooltaal is gemodelleerd naar de schrijftaal. In een opzicht hoeft ons dat niet te verwonderen, als we nl. letten op de zeer centrale rol die het schoolboek in de onderwijsleersituatie speelt. Dat is niet één van de onderwijsleermiddelen onder vele andere; maar over het algemeen het onderwijsleermiddel bij uitstek.

Dat de schooltaal gemodelleerd is naar de schrijftaal versterkt het universalistisch karakter van het taalgebruik. Maar er is meer. Een belangrijk verschil tussen spreek- en schrijftaal is de mate van redundantie.

We noemen een taaluiting redundant als hij meer woorden of zinnen omvat als strikt noodzakelijk is om de boodschap die ze bevat over te brengen. Schrijftaal is over het algemeen weinig redundant. De noodzaak ertoe is ook niet zo strikt aanwezig: de lezer kan steeds terugkeren, de boodschap opnieuw lezen. Spreektaal hoort echter wel redundant te zijn, en de sociale praatjes die we zo onder elkaar houden zijn dat dan ook. Het is niet onaannemelijk dat schooltaal, onder invloed van de schrijftaal veel

minder redundant is als wenselijk. De norm voor een juiste mate van redundantie levert de leerling: die geeft verbaal, of meestal non-verbaal, te kennen dat de boodschap niet overkomt.

### *3.2.2 Zullen we de school maar afschaffen?*

Het is vrijwel zeker dat het gebruik van de schooltaal voor bepaalde kinderen remmend werkt op de schoolprestaties, dat geldt zeker voor kinderen uit zgn. taalarme milieus. Niets menselijks is er vreemd aan als we dat een ongewenste toestand vinden, nog minder als we in die toestand verbetering willen aanbrengen. Er zijn drie oplossingen - althans in het kader van dit artikel - mogelijk die we in hun uitersten formuleren:

- 1 Leer het kind zo snel mogelijk de schooltaal passief en actief beheersen; dit levert de compensatieprogramma's op, die zich alleen richten op de taalgebruiksregels en de twee andere factoren: gedeelde kennis enz. en gelijke zingeving verwaarlozen.
- 2 Schaf de schooltaal af, pas het taalgebruik op school aan bij het kind door zijn kennis, ervaring, inzicht als basis te nemen. De school wordt dan een onderdeel van gezin en buurt.
- 3 Schaf de school af en zoek naar andere, voor het kind zinvolle manieren van onderwijzen en leren.

Erg belangrijk is de vraag: in hoeverre is het gebruik van de schooltaal noodzakelijk om de vakken op school te onderwijzen?

### *3.3 De meester en zijn vak*

#### *3.3.0 Let iedereen op?*

In het vorige paragraafje hebben we geprobeerd algemene kenmerken van de schooltaal te beschrijven. Om meer te weten te komen van die schooltaal zou het wenselijk zijn uitgeschreven lesprotokollen te analyseren, te kijken wat er in werkelijkheid gebeurt. Om zo'n analyse een beetje makkelijker te maken zeggen we hier in het kort nog iets over de konkrete lessituatie. We benaderen die vanuit twee invalshoeken. We kijken eerst naar het taalgebruik dat de relatie onderwijzer-leerling schept; daarna bekijken we het taalgebruik waarmee de leraar zijn waar, m.a.w. zijn vakkennis aan de man, d.w.z. de leerling, brengt.

#### *3.3.1 't Is een echte onderwijzer (het leraar-leerling-register)*

Als we de eerste manier van taalgebruik gaan onderzoeken letten we er vooral op hoe het aktuele taalgebruik aan de spreker zelf en zijn luisteraars duidelijk maakt dat hij de werkelijkheid benadert als, in het algemeen een leraar, of, als meer in het bijzonder, b.v. als een natuurkundeleraar. Het gaat er dus om dat de leraar door zijn taalgebruik gestalte geeft aan zijn rol als natuurkunde-leraar op zo'n manier dat hij in die rol voor de leerling akseptabel is (dat een leraar dat ook doet door ander gedrag is duidelijk, maar op het ogenblik niet onze zorg.)

Het is van groot belang om op te merken dat het taalgedrag van een leraar in dit opzicht niet zo voorspelbaar is. Hij hoeft alleen te blijven binnen de regels die de school als kommunikatieve gemeenschap stelt. Dat kan inhouden dat hij een bepaalde taaluiting vaak kan vervangen zonder dat daardoor de aktualisering van zijn rol veran-

dert. Dat opent de mogelijkheid voor de leraar min of meer bewust te kiezen voor die concrete taaluitingen die, gelet op de leerling, het meeste succes boeken; d.w.z. die de onderwijsleersituatie zo opbouwen dat de leerling het best leert. Het zou goed kunnen dat de min of meer onpersoonlijke stijl kenmerkend voor het taalgebruik in de les, helemaal niet noodzakelijk is voor het scheppen van de relatie leraar-leerling, maar wel hinderlijk voor het onderwijs-leerproces. Uit het model dat we hanteren (3.0) blijkt overigens dat, hoezeer de leraar zich ook richt op de leerling, het onderwerp waarover hij spreekt (en ook hijzelf en de omgeving) invloed uitoefenen op zijn concrete taalgebruik. We zullen dus nooit taaluitingen vinden die alleen maar relatie-scheppend zijn. We moeten hier nog een opmerking maken over het model. I.p.l.v. 'leerling' hoort er eigenlijk te staan: 'leerlingen'. Het maakt natuurlijk heel wat uit of je tegen een klas praat of tegen één leerling. Het duidelijkst blijkt dat als je de klassesituatie vergelijkt met de situatie van de onderwijzer, die na schooltijd met zijn leerling, die stout is geweest, zit te praten. We kunnen deze twee situaties vergelijken, omdat in het laatste geval duidelijk de rolopvatting in het geding is. De onderwijzer praat dan kennelijk met het doel de juiste verhouding te herstellen. Zonder al te romantische voorstellingen te maken, kunnen we wel aannemen dat de onderwijzer na vieren een losse stijl gebruikt, na misschien eerst een poosje een formele stijl te hebben gehanteerd om duidelijk te maken hoe 'de zaken staan'.

Om alvast een beetje zicht te geven op de manier waarop we die problemen kunnen aanpakken, geven we als bijlage een observatieschema, in aangepaste vorm.

Wie meer over deze manier van lessen observeren wil weten, kan terecht bij het boekje van AMIDON EN HUNTER en het artikel van MOMMERS dat in paragraaf 6.1 wordt genoemd. We wijzen er met klem op dat je met het schema, zoals het hier is gegeven niet veel kunt doen. Het dient alleen als illustratie.

### *3.3.2 Cultuur is een pot (het leraar-vakregister)*

Een leraar zal zijn (uiterste) best doen zijn leerlingen thuis te laten raken in zijn vak. In termen die we al eerder hebben gebruikt (2.1) kunnen we zeggen dat de leraar probeert zijn leerling lid te maken van de kommunikatieve gemeenschap van aardrijkskundigen, mathematici, automonteurs, etc. Hij moet daartoe de leerlingen de nodige ervaringen bieden en het begrippenapparaat, de taal, om die ervaringen te ordenen volgens de zingeving van dat vak.

Nog anders gezegd: de leerling moet de relatief ongedifferentieerde ordening van ervaringen zoals dat gebeurt in de taal van alle dag, vervangen door de specifieke herordening van een deel van dezelfde ervaringen, zoals dat gebeurt in vakken natuurkunde, economie, etc. Hoe meer de leraar vakman is, hoe verder de leerling in het onderwijs komt - van kleuterschool tot universiteit - hoe meer het leraarvakregister zal gaan overheersen.

In tegenstelling tot het leraar-leerlingenregister is het leraar-vakregister veel meer voorstelbaar. De leraar-vakman zal er naar streven technische termen te gebruiken; d.w.z. woorden die zoveel mogelijk in het verband van zijn vak een eenduidige betekenis hebben. Dat houdt in dat de vakman in dit register niet zomaar de ene taaluiting door een andere kan vervangen. Een eenvoudig voorbeeldje kan dit misschien verduidelijken.



Een leraar kan zeggen: 'Jan, lees jij dat vers eens voor'. En Jan leest het gedichtje uit het aardrijkskundeboek, dat de schoonheid van een bepaalde landstreek beschrijft. De leraar had i.p.v. vers ook gedicht, versje, tekst kunnen gebruiken, omdat de nadruk hier valt op de sociale functie van de taaluiting, niet op de begripsmatige. Anders ligt dat voor de leraar Nederlands, die het begrip vers hanteert als 'dat deel van het gedicht dat bij ons op een afzonderlijke regel pleegt te worden'. In zijn situatie valt de nadruk op de begripsmatige functie van zijn taaluiting. Overigens is het hier op zijn plaats ons af te vragen wat de rol van de traditie is bij het hanteren van vaktaal, m.a.w. welk deel van de gebruikte terminologie alleen te verantwoorden is vanuit de geschiedenis van het vak. Een deel van de verschillen tussen de onderscheiden vaktalen lijkt alleen terug te voeren op de verschillende ontwikkeling tussen onderscheiden wetenschappen.

Op zijn beurt kan de leraar Nederlands tot zijn klas zeggen: 'Verdeel je over de ruimte, dat je geen last van elkaar hebt', maar i.p.v. ruimte had hij ook kunnen zeggen: lokaal, klas. Dat kan de leraar natuurkunde niet als hij zegt: 'elk lichaam neemt ruimte in'. Misschien gebruikt de leraar natuurkunde, juist omdat hij natuurkundige is, het woord ruimte wel nooit zoals de hier geciteerde leraar Nederlands: hij blijft binnen het 'denkraam' van de natuurkundige, waarin een heleboel latente natuurkundige begrippen aanwezig zijn.

Maar - en dat levert moeilijkheden op - voor de leerling bestaat dat verschil tussen sociale en begripsmatige functie in eerste instantie niet. Voor hem heeft elke taaluiting van de leraar eerst en vooral een sociale functie: zo zegt mijn natuurkundeleraar dat; dat is typisch voor hem. Pas als de leerling die taaluiting zelf gaat gebruiken in zijn praten, denken en schrijven, krijgt die vanzelf begripsmatige functie. En dan rijst de vraag - en dat is een belangrijke - in hoeverre funktioneert dat begrippenapparaat?

Iedereen kent verhalen als over dat meisje, dat op zeer verantwoorde wijze de werking van de elektrische bel uitlegde, en op een gegeven moment zei: 'Zie ook de afbeelding op blz. 40'.

Bij het hanteren van het leraar-vakregister moeten we ons twee dingen afvragen:

- 1 IN HOEVERRE IS HET ZINVOL DAT LEERLINGEN OPGENOMEN WORDEN IN DE KOMMUNIKATIEVE GEMEENSCHAP VAN VAKGROEPEN?
- 2 HOE VERWERFT DE LEERLING EIGENLIJK DIE VAKTAAL; IS ER EEN PARALLEL MET DE PRIMAIRE TAALVERWERVING?

Om nog meer greep te krijgen op onze problematiek, het volgende voorbeeld uit een biologiesles.

Docent: Dus het oxygeen wordt door de bloedstroom naar alle delen van ons lichaam gebracht. Nou . . . wat is het verschil met een insect? . . . Tou nou, dat hebben we in de vorige les behandeld . . . ja . . . ?

Leerling: Juffrouw, die heeft een heleboel buisjes in zijn lichaam, juffrouw.

Docent: Bij het spin . . . eh . . . 't insect lopen er buisjes door zijn lichaam. Hoe worden die genoemd?

Leerling: Trachea.

Docent: Trachea, . . . dus als een insect oxygeen in een bepaald deel van zijn lichaam nodig heeft, gaat het oxygeen direkt naar dat deel van het lichaam in de trachea . . . in de buisjes . . . dus dat is het verschil . . . het wordt niet

getransporteerd door het lichaam via de bloedsomloop zoals ons . . . Het gaat direkt naar het deel van het lichaam dat het nodig heeft via de buisjes of trachea.

De docent probeert haar systematisch begrip van een fysisch proces over te brengen. Van alles wat ze de vorige les heeft uitgelegd is alleen overgebleven 'die heeft een heleboel buisjes in zijn lichaam'. De docent parafraseert dat tot 'bij het insect lopen er buisjes door zijn lichaam'. Wat is de zin daarvan? Blijkbaar kan de leerling het proces dat hem de vorige les is onderwezen niet meer ordelijk weergeven. De docent legt het nu nog eens uit. Bij een beetje doorvragen zou de leerling zich misschien best nog meer hebben herinnerd. In ieder geval is nog steeds niet duidelijk of datgene wat de docent zegt voor de leerling hetzelfde betekent als voor de docent; m.a.w. of hij de opbouw en de logische volgorde erin herkent. Misschien kan de leerling de volgende les het verhaal netjes navertellen, maar betekent dat dan voor hem meer als 'een heleboel buisjes'?

Leraren zijn zich over het algemeen wel bewust dat ze vaktaal gebruiken, hoewel er ook veel onbewust vaktaalgebruik is te konstaten. Er zijn twee duidelijke werkwijzen, die leraren hanteren om de leerlingen vaktaal te leren:

- 1 Ze geven zelf een definitie of laten dat de leerlingen doen;
- 2 Ze laten de leerlingen de vakterm in een bepaald geval noemen.

Een nader onderzoek van die twee manieren zou gewenst zijn. Hoe beoordeel je b.v. het volgende geval?

De leraar geschiedenis zegt zijn leerlingen 'Onder kultuur verstaan we alles wat de mens gemaakt heeft'. De volgende keer vraagt hij 'Wat is kultuur?' Het antwoord: 'Een pot, meneer!'

### *3.4 Laat ze maar praten*

#### *3.4.0 Doe de rest zelf maar . . .*

Hiermee zijn we toe aan de omkering van ons model (3.0).

In het voorafgaande hebben we een en ander gezegd over de taal als middel om te onderwijzen. Nu zou de taal als middel om te leren aan bod moeten komen. We zouden weer alle termen van het model (school, leraar, vak) aan een nadere omschrijving kunnen onderwerpen, maar dat gaat de doelstelling van dit artikel te buiten. In het voorafgaande hopen we het doel attent te maken op de stoornissen die in de klas kunnen optreden ten gevolge van het taalgebruik - bereikt te hebben. Als we meer tijd hadden zouden we onze aandacht aan beide gelijkelijk moeten wijden: de taal van het onderwijzen en de taal van het leren. Een zaak i.v.m. de taal van het leren verdient hier nog aandacht, nl. het groepswerk.

#### *3.4.1 Wij praten te lang en te veel*

Als je protokollen leest val het op, dat het aandeel van de leerlingen erin zeer gering is. Als we uitgaan van een spreektijd verhouding leraar : leerlingen = 80 : 20 en we stellen de gemiddelde klas op 20 leerlingen dan is het gemiddelde aandeel van de leerling 1. Daaruit blijkt dat de taal als middel om te leren nauwelijks gebruikt wordt. De leerling moet wel de indruk krijgen dat leren een passief, receptief proces is.

Toch lijkt de taal een belangrijk middel om te leren. Als een kind op school komt met zijn zo gemakkelijk verworven moedertaal, krijgt het te maken met allerlei taalvariëteiten die ontstaan zijn rond allerlei vakken, die een lange ontwikkeling hebben doorgemaakt. Er worden speciale eisen gesteld aan zijn manier van denken: het moet overleggen, speculeren, vooruitdenken, theorieën overdenken; het moet generaliseren en zijn eigen hypothesen maken. Daartoe is de taal het middel.

Door te praten kun je in ieder geval de inzichten die je al had, zij het alleen intuïtief, verduidelijken. Maar door te praten over nieuwe kennis ben je ook in staat om die in zinvol verband te brengen met datgene wat je al wist. En ten derde kun je al pratend tot de ontdekking komen dat je eigen taal niet meer voldoet om de werkelijkheid te ordenen, zodat je wel gedwongen bent nieuwe taalvormen te gaan gebruiken. Dat is heel wat anders dan de taal van een ander naäpen; dat is juist het tegenovergestelde: het is de eerste stap op weg naar nieuwe vormen van denken en voelen, naar nieuwe manieren om de werkelijkheid gestalte te geven.

Als nu blijkt dat de huidige klaspraktijk weinig gelegenheid biedt aan de kinderen om te leren door te praten, zal daarin verandering moeten komen. Een van de middelen daartoe is het werken in kleine groepen. Daardoor heeft de leerling allereerst meer kans om te praten. In de tweede plaats kan hij starten vanuit zijn eigen ervaringen en gevoelens. Hij kan ten derde in zijn eigen partikularistisch taalgebruik bezig zijn, maar ook in zijn eigen stijl.

De kloof die nu eenmaal bestaat tussen leraar en leerling, veroorzaakt door de veel grotere en ook andere ervaring van de leraar, bestaat niet tussen de leerlingen onderling. We willen zeker niet beweren dat groepswerk een oplossing biedt voor alle kwalen, maar een goede remedie voor de problemen waar we ons hier mee bezig houden is het zeker wel.

Een tweede middel om het aandeel van de leerlingen in het spreken in de klas te vergroten is de docent bewust te maken van zijn taalgebruik. Deze stelling is geldig als we een positief antwoord kunnen geven op de vraag: Is het mogelijk dat een leraar bewust andere taaluitingen kiest als zijn gebruikelijke, zodat de leerling meer ruimte krijgt om te praten?

We zijn over het algemeen geneigd een leergesprek zodanig in te richten, dat een leerling zo snel mogelijk komt bij het doel dat wij ons gesteld hebben - voor de leerlingen is dat doel meestal onbekend.

Door ons taalgedrag ontnemen we de leerling vaak de mogelijkheden al pratend verschillende mogelijkheden te onderzoeken. In het volgende stukje protocol gaat het om het taalgedrag van de leraar; hij vraagt daarin terug n.a.v. een vorige les over het leven in het Nieuwtestamentisch Palestina.

D. Hoe haalden ze het water uit de bron? . . . Herinner je je dat nog? Ja?

L.1. Ze . . . lieten de emmer zakken . . . eh . . . en maakten hem vast aan dat touwtje en het (onverstaanbaar) . . . andere eind in het water.

D. Dat zou zo kunnen . . . Waar deden ze het water in . . . Jan?

L.2. In een grote . . . eh . . . kruik.

D. Goed . . . in een kruik . . . die droegen ze dan op hun . . .

L. Hoofden.

Leerling 1 interpreteert de vraag van de docent als een behoorlijke open vraag, d.w.z. dat allerlei antwoorden goed kunnen zijn. Maar de leraar wijst hem min of meer terecht, snoert hem de mond, door twijfelend te zeggen: 'Dat zou zo kunnen.' De vraag was maar schijnbaar open; de leraar had het 'goede' antwoord al in zijn hoofd. Hoe ervaart leerling 1 deze 'terechtwijzing'? Wat voor gevolgen heeft dat voor zijn later taalgedrag? Maar vooral van belang is de vraag: Kan de leraar zich bewust worden van zijn reactie en kan hij dan een andere strategie kiezen?

Het observatieschema dat we in de bijlage aanbieden, kan van dienst zijn bij het onderzoek van dit probleem.

### 3.4.2 *Die rotschool van u*

Wij geven de mensen wel kansen, althans een aantal, maar dat zijn heel voorwaardelijke kansen. Iedereen kan hier lager onderwijs volgen, maar dat is gebonden aan de voorwaarde dat je je gedraagt op een wijze die de meester graag ziet en *dat je dezelfde waarde aan het onderwijs toekent als de meester voor de klas*. En je moet ouders hebben die dat onderwijs positief waarderen. Je moet ook nog gebruik kunnen maken van de kansen.' (Professor S. van der Kwast in een interview met Jan Rogier.)

Kort maar krachtig vinden we in dit citaat ons probleem toegelicht: leren is voor een kind alleen mogelijk als zijn zingeving van de werkelijkheid overeenstemt met die van de school. Telkens opnieuw komen we op die grondvoorwaarde terecht: voor het aanbrengen van kennis en inzicht kunnen we handige maniertjes verzinnen, we kunnen de leerling op school zoveel mogelijk laten ervaren, hem laten praten en hem al pratend de taalgebruiksregels van de kommunikatieve gemeenschap van die school leren beheersen. Maar hoe maken we onze leerlingen wijs dat onze zingeving van de werkelijkheid waardevol is? (Hoe maken we onszelf dat eigenlijk wijs? )

Dit artikel zou de indruk kunnen wekken of onze grootste zorg uitgaat naar de taalgebruiksregels; misschien is het beter eerst naar de zingeving te kijken: als ons onderwijs door de leerlingen niet zinvol wordt gevonden, zal er geen sprake zijn van leren, hoe goed we ook onderwijzen.

## 4 IN DE BEPERKING TOONT ZICH DE MEESTER

Het mag op zijn minst verwondering wekken aan het eind van zo'n lange uiteenzetting deze spreuk te vinden. Toch moeten we erop wijzen dat we, trachtend een kader te scheppen, waarbinnen zinvol gesprek op gang kan komen, ons beperkt hebben tot enkele aspecten van de rol van de taal in het onderwijsleerproces. Onze grootste aandacht ging hier uit naar de taal van het onderwijzen; slechts vluchtig is de taal van het leren ter sprake gekomen. Daarbij is het schriftelijk taalgebruik nauwelijks aan bod gekomen. We hopen in ander verband ook aan die aspecten aandacht te schenken. De beperkingen van dit artikel weerspiegelen overigens de huidige stand van zaken, in zoverre dat - terugkerend naar onze modellen in 3.0 - de meeste aandacht uitgaat naar model I, d.w.z. naar de taal van het onderwijzen, de minste naar model II: de taal van het leren.

## 5 MOEDERTAAL EN TOCH GEEN NEDERLANDS

In dit artikel gaat het niet om problemen die alleen de moedertaaldocent aangaan. Zoals we hier tegen het onderwijsleerproces aankijken is iedere docent, voor zover hij zijn leerlingen de taalgebruiksregels van zijn vak leert, een moedertaaldocent. Het lijkt wenselijk dat alle docenten zich daarop bezinnen. Als we die bezinning op gang brengen of verdiepen is voor ons al veel bereikt.

## 6 LITERATUUROPGAVE

In 0 hebben we al opgemerkt dat dit praatpapier hoofdzakelijk een compilatie is. We geven hieronder de bronnen waaruit we rijklijk geciteerd hebben. Daarnaast sommen we wat achtergrondliteratuur op en andere o.i. bruikbare literatuur.

### 6.1 Literatuur waaruit geciteerd is

- BARNES, DOUGLAS, *Language, the learner and the school*. Harmondsworth 1971 (Penguin-book)  
id., *Language strategies in learning*. In: English education, vol. 5, no 2, summer 1972  
DROP, W. *Over de effectiviteit van informatieve teksten*. In: Nieuwe Taalgids 64 (1971), nr. 4, 287-310  
HUBERS, G. A. C., *Taalgebruik, alledaags en wetenschappelijk*. In: Jeugd en samenleving 2 (1972), nr. 1, 31-41  
MANTEL, P., *Tussen tijdschrift en geteisum; een onderzoek naar de woordenschat van zesjarigen*. In: Onze vacatures 64 (1973), nr. 26, 3  
MOMMERS, M. J. C., *Interactie-analyse en de vorming van de leerkrachten*. In: Pedagogische Studiën 48 (1971), nr. 5, 216-228  
TERVOORT, BERNARD TH., e.a. *Psycholinguïstiek*. Utrecht/Antwerpen 1972 (Aula 481)  
WILKINSON, ANDREW, *The foundations of language; talking and writing in young children*, London 1972

### 6.2 Geraadpleegde literatuur

- AMIDON, EDMUND, ELIZABETH HUNTER, *Improving teaching; the analysis of classroom verbal interaction*. London 1967  
Binnenkort verschijnt van dit boek bij Bosch & Keuning een Nederlandse vertaling onder de titel *Naar beter lesgeven; de analyse van de verbale interactie in de klas* (Pedagogische en didactische bijdragen 6)  
BRINKE, J. S. TEN, *Moedertaal en toch geen 'Nederlands'*. In: Euclides 45 (1969-1970) 327-336  
BRITTON, JAMES, *Language and learning*. Harmondsworth 1972 (Pelicanbook)  
Hiervan is intussen bij Het Spectrum een Nederlandse vertaling verschenen onder de titel: *De taal en het leren*, (Aula 509)  
BUTER, E. M., *Cybernoëgenese; een beschrijving steunend op analyse van op beheersing van formele structuren gericht onderwijs in de biologie*. Groningen 1963  
FLOWER, F. D., *Language and education*, London 1967 (chap. 10-14)  
HUBERS, G. C. A., *Fundamentele communicatieproblemen of belangentegenstelling*. In: Annalen van het Thyngeenootschap 60 (1972), nr. 2, 5-14  
JACOBS, HERMEN J., *Groepswerk kost meer tijd, maar levert hogere kwaliteit op*. In: Onderwijs en Opvoeding, 22 (1971), nr. 9, 198-202  
JONES, ESMOR, *The language of failure: Retrospect*. In: English in education, vol. 4, nr. 3, autumn 1970, 50-78  
ODENBACH, KARL, *Das Unterrichtsgespräch*. In: Studien zur Didaktik der Gegenwart, Braunschweig 1970, 50-78  
ROSEN, HAROLD, *The language of textbooks*. In: BRITTON, JAMES, (6 ed.), *Talking and writing: a handbook for English teachers*, London 1967, 100-114

### 6.3 Bruikbare literatuur

- BRINKE, J. S. TEN, *Tocht langs de kronkelpaden van het Nederlands - van kleuterschool tot universiteit*. In: *Onderwijs en Opvoeding* 21 (1970), nr. 4, 74-80
- FREIRE, PAULO, *Pedagogie van de onderdrukten*. Baarn 1972, (hst. 2)
- GERSTEL, R. A., *School als instituut functioneert absoluut niet in een volksbuurt*. In: *Onderwijs en Opvoeding*, 23 (1972) nr. 5, 107-111
- GIGLIOLI, PIER PAOLO, (ed.) *Language and social context*, Hammondsworth 1972 (Penguin Education)
- GRIEND, P. C. VAN DE, *Leiderschapsvormen in de schoolklas; enkele aspecten van de verhouding tussen leraar en leerling*. Groningen 1963)
- GROEBEN, NORBERT, *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexte; Dimensionen und Kriterien rezeptiver Lernstadien*, Münster 1972
- GUTT, ARMIN, RUTH SALFFNER, *Sozialisation und Sprache; Didaktische Hinweise zur emanzipatorischer Sprachschulung*, Frankfurt a. M. 1972
- HUBERS, GERARD, *Vaktaal op school*. In: VON-kongres 1973 (Administratie VON, Spoorlaan 40, Bilthoven)
- REIMER, EVERETT, *School is dead; an essay on alternatives in education* Hammondsworth 1972 (Penguinbook) (Nederlandse vertaling bij Boom, Meppel)

# BIJLAGE

De leerkracht spreekt	neemt initiatief	<p><i>1. Geeft informatie of mening:</i> het weergeven van inhoudelijke gegevens, van eigen ideeën, het geven van verklaring of richting; het stellen van retorische vragen. Het kan zowel een uitvoerig betoog als een korte mededeling betreffen.</p> <p><i>2. Geeft aanwijzingen:</i> verzoekt de leerling een bepaalde handeling te verrichten; geeft orders; beveelt.</p> <p><i>3. Stelt toegespitste vragen:</i> stelt korte geheugenvragen; stelt vragen, die slechts een antwoord van één of twee woorden vereisen; vragen, waarop het antwoord voorspeld kan worden.</p> <p><i>4. Stelt ruime vragen:</i> stelt betrekkelijk open vragen, waarop het antwoord niet te voorspellen is, omdat aan de leerling een grote vrijheid wordt gelaten m.b.t. zijn reactie; vragen die een beroep doen op het denken. De antwoorden op deze vragen zullen veelal langer zijn, dan op die van categorie 3.</p>
	reageert	<p><i>5a. Accepteert ideeën:</i> moedigt aan, weerspiegelt, verduidelijkt of prijst de ideeën van de leerlingen. Vat ze samen of levert er commentaar op zonder ze te verwerpen.</p> <p><i>5b. Accepteert het gedrag:</i> reageert op een manier, waardoor het gedrag van de leerling wordt goedgekeurd, aanvaard of geprezen.</p> <p><i>5c. Accepteert de gevoelens:</i> reageert op de gevoelens, die door de leerling tot uiting worden gebracht, door deze te aanvaarden, ze te weerspiegelen of aan te moedigen.</p> <p><i>6a. Verwerpt ideeën:</i> becritiseert, negeert de ideeën van de leerlingen of gaat er tegen in.</p> <p><i>6b. Verwerpt gedrag:</i> oefent kritiek uit op het gedrag van de leerling of ontmoedigt deze. De bedoeling is een eind te maken aan ongewenst gedrag. Of een verbale uiting tot deze categorie behoort blijkt vaak uit de toon waarop iets gezegd wordt en uit het effect dat dit heeft op de leerling.</p> <p><i>6c. Verwerpt gevoelens:</i> negeert, ontmoedigt of verwerpt de uitdrukking van de gevoelens van de leerlingen.</p>
De leerling spreekt	reageert	<p><i>7a. Antwoordt de leerkracht voorspelbaar:</i> Gewoonlijk betrekkelijk korte antwoorden, die meestal volgen op categorie 3. Ze kunnen ook volgen op categorie 2.</p> <p><i>7b. Antwoordt de leerkracht onvoorspelbaar:</i> Antwoorden, die gewoonlijk volgen op categorie 4. Deze antwoorden berusten niet louter op het geheugen.</p> <p><i>8. Antwoordt een andere leerling:</i> Antwoorden, die volgen op een vraag van een andere leerling in een gesprek tussen de leerlingen.</p>
	neemt initiatief	<p><i>9. Spreekt tot de leerkracht:</i> Verbale uitingen, die de leerling tot de onderwijzer richt, zonder dat daarom werd gevraagd.</p> <p><i>10. Spreekt tot een andere leerling:</i> Verbale uitingen, die een leerling tot andere leerling richt en waarom niet is verzocht.</p>
Rest categorieën		<p><i>11. Stilte:</i> Pauzen of korte periodes van stilte tijdens het onderwijsleergesprek.</p> <p><i>Z Verwarring:</i> Aanzienlijk rumoer, waardoor de geplande activiteiten worden verstoord.</p>

Tabel 1. Verbale Interactie Categorieën Systeem (VICS)