

# LEREN DOOR PRATEN

## DE L.W.G. OPNIEUW OP PAD (1)

Jan Sturm

### 0 INLEIDING

'Wij, leraren, praten te lang, te veel en te moeilijk': de beschuldigende vinger is al vaak genoeg geheven. Wie zich aangesproken voelt, probeert steeds meer te zwijgen en zijn leerlingen aan het woord te laten maar al snel komt hij voor het volgende probleem te staan: Wat moet ik aan met dat gebabbel, sterker: geklets, van mijn leerlingen? Leren ze op die manier werkelijk wat? Wat is leren eigenlijk? De vragen stapelen zich op; de antwoorden ontbreken. En één gedachte dringt zich langzamerhand steeds meer op de voorgrond (of is die nooit helemaal verdwenen?): Kan ik maar niet beter weer zelf gaan praten: op wat er nu gebeurt, heb ik totaal geen zicht en geen greep meer.

Deze vragen en overwegingen zijn het uitgangspunt voor dit artikel: een weergave van de resultaten van een aantal observaties, gepleegd op protocollen van een bepaald soort groepsgesprekken. Ik denk niet dat deze resultaten al een algemeen geldend karakter hebben; met die pretentie zijn ze in elk geval niet opgeschreven. Veeleerder wil dit artikel - zoals de eerdere in deze serie - opnieuw demonstreren, wat je door analyse van taalmateriaal, ontleend aan reële onderwijsleersituaties, te weten kunt komen over het onderwijsleerproces en wat dat voor invloed kan hebben op je manier van onderwijzen. Ook - en vooral - wil dit artikel de lezer ertoe aanzetten zelf, al of niet met collega's, het eigen taalgedrag en dat van zijn leerlingen te observeren en te analyseren en de resultaten ervan te vergelijken met de hier gegeven uitkomsten.

### 1 WAT IS EEN GROEPSGESPREK

Onder een groepsgesprek versta ik hier een min of meer informeel gesprek tussen twee of meer, maar nooit meer dan acht, personen die deel uit maken van een grotere leergroep, die al enige tijd bestaat; in dit geval een schoolklas; de begeleider van de leergroep neemt niet deel aan het gesprek. Wel is onder zijn leiding binnen de grotere leergroep de 'opdracht' of het 'thema' vastgesteld en (eventueel) een tijdslimiet.

Verder maak ik onderscheid tussen, wat ik noem, een *taakgericht groepsgesprek* (t.g.) en een *persoonsgericht groepsgesprek* (p.g.) (cfr ROELS, 52 ev). Een voorbeeld van een t.g. levert het volgende geval. Een klas krijgt rekenen. Uit het rekenboek moeten een aantal sommen opgelost worden. De klas wordt opgesplitst in een aantal groepen, waarvan de leerlingen gezamenlijk, al pratend, gaan werken aan die sommen.

Er is maar één goede oplossing en waarschijnlijk maar één beste manier om die te bereiken. Zulke groepsgesprekken, die gekenmerkt worden door een convergente structuur en organisatie, zijn waardevolle didaktische werkvormen, Kort samengevat zijn de voordelen:

- 1 Drie (of vier, vijf) leerlingen weten nu eenmaal meer als één; dat is van invloed op de *kwaliteit* van het (leer)resultaat.
- 2 De slechtere leerling steekt altijd nog wat op van de betere; dat is van invloed op het *individuele leerresultaat*.

- 3 De betere leerling verbetert zijn begrip, omdat hij moet uitleggen wat hij doet; opnieuw op het *individuele leerresultaat*.
- 4 Nieuwe toepassingen van een algemene regel zijn gemakkelijker gezamenlijk te vinden; een groepsgebesprek bevordert nl. het *divergentere* denken, althans het kan dat in sterke mate.

Met dit soort groepsgebesprekken houd ik me hier niet bezig.

Het p.g. is niet of maar voor een zeer klein deel gericht op een objektief, in termen van goed of fout te beoordeelen, resultaat. Ik geef maar weer een konkreet voorbeeld wat dan meteen een omschrijving is van het materiaal waarop dit artikel gebaseerd is. (Vooraf moet ik er nog op wijzen dat er bij het verzamelen van het materiaal twee storende faktoren werkzaam waren: zelf was ik *geen* begeleider van deze leergroep; tijdens het groepsgebesprek stond een bandrecorder opgesteld). Met een kollega van me, die maatschappijles gaf, sprak ik af dat we samen met een tweede klas van het LHNO zouden praten over het nut van het leger. Mijn kollega stelde dat voor aan de klas, zei dat ik dat gesprek wilde opnemen om er later nog eens naar te kunnen luisteren. Geen van de meisjes had bezwaar. ± 8 meisjes gingen met mij mee naar een ander lokaal; ze kenden mij wel, al had ik nooit les aan ze gegeven; ik kende hen niet. In een leeg lokaal heb ik de bandrecorder opgesteld; de meisjes laten zien hoe die werkte; even wat opgenomen en laten horen. Daarna heb ik het thema op het bord geschreven; gevraagd of ze niet teveel door elkaar wilden praten en gezegd dat ik nog even weg moest, maar dat ze alvast maar moesten beginnen. Ik heb ze toen 35 min. alleen gelaten; die hebben ze helemaal volgepraat. Toen ik weer binnenkwam, waren ze nog volop bezig; na een paar minuten heb ik gevraagd of ze konden op houden. Dat ging vrij gemakkelijk: een van de meisjes gaf spontaan een korte samenvatting van de standpunten. Daarna heb ik ze nog een stukje van de opname laten horen. Het is nog van belang op te merken dat deze leergroep geen training had gehad in diskussietechniek.

De andere twee gesprekken zijn op ongeveer gelijke manier opgenomen in een vierde klas van een atheneum en een derde klas van een Mavo-3. Alleen bleven de gespreks-groepen daar in het lokaal en fungeerden de medeleerlingen en de docent als toehoorder (2).

Als je zo'n p.g. oppervlakkig bekijkt, het zo eens even aankijkt, rijzen er nog al eens vragen van de volgende aard:

- 1 Zitten ze nou niet zomaar een beetje te *kletsen*?
- 2 Draaien ze niet allemaal in een *kringetje* rond?
- 3 Vertellen ze elkaar niet van alles, wat ze allang van elkaar weten over opvattingen, die ze toch *niet wijzigen*?
- 4 Duurt het allemaal niet *heel erg lang*; kunnen ze niet wat doelgerichter bezig zijn? (Ze hebben misschien toch leren diskussieren? )
- 5 Proberen ze er niet alleen maar een *gezellige boel* van te maken?

Op het eerste gezicht ben je geneigd al deze vragen bevestigend te beantwoorden en daarmee het p.g. als (leer)aktiviteit te verwerpen. Ik geef een voorbeeld uit het LHNO-gesprek. Op regel 11-16 staat het volgende:

- 11 ll. Ja, want sommigen die gaan er met tegenzin naar toe, want een mannetje uit . . . uit Yerseke, die gaat er ook naar toe en die heeft zoveel heimwee en

zo en die moest ook . . . die was ook dienstplichtig. Die moest er ook naar toe.

15 ll. Ja maar als ze nou.

ll. En die . . . die brulde ook hele dagen of hij naar huis mocht.

En een heel eind verder, op regel 260-269 vinden we het volgende:

260 ll. Bij ons die knul van 't dorp hé . . . nou die heeft het . . . die heeft het hardstikke naar zijn zin gehad, want die heeft met zoveel leuke knullen . . .

ll. Wie . . . Gerrit?

ll. Ja . . . die heeft . . . die heeft zoveel . . . die heeft zulke leuke knullen op zijn kamer en die heeft het hardstikke naar zijn zin maar daar . . . ik weet ook niet . . . dat knulletje komt van Yerseke en die heeft heimwee, hoor en die heeft . . . een paar van die hoge pieten, ik weet ook niet hoe ze die noemen . . . daar heeft hij mee staan praten, die knul . . .

ll. Je mag toch niet naar huis (3).

Toch ben ik van mening dat de bevestigende antwoorden op de gestelde vragen te snel gegeven zijn; ik heb nl. de indruk dat je het p.g. dan beoordeelt met normen, die gelden voor het t.g. Het lijkt me dan ook zinnig de kenmerken van een p.g. eens op een rij te zetten.

## 2 HET PERSOONSGERICHTE GROEPSPREK

### 2.1 Kenmerken

De onderstaande lijst van kenmerken lijkt me lang niet volledig; ook zijn lang niet alle kenmerken exclusief. Als 'handvatje' voor de bestudering van het p.g. kan deze lijst m.i. goede diensten bewijzen. Ik geef bij de kenmerken zoveel mogelijk voorbeelden. Soms is dat niet goed mogelijk, omdat een voorbeeld te veel ruimte zou innemen of omdat het om vooral auditieve zaken gaat.

2.1.1 In het LHNO-gesprek blijken bepaalde onderwerpen steeds terug te komen, (bv of dienstplicht aanvaardbaar is of niet), zij het nogal eens in ander verband. Dat is vaak het kenmerk van p.g.'s: ze dragen een *repetierend karakter*. Voorbeeld: zie vorige paragraaf.

2.1.2 *Het taalgebruik is vaak expressief*. Dat wil in de eerste plaats zeggen: het staat nog heel dicht bij het denken van de spreker-zelf; de spreker gebruikt zijn taal om (recente) ervaringen, gedachten en gevoelens bewust te maken. Expressief taalgebruik houdt ook in dat het sterk gericht is op insiders, omdat het bij de luisteraar(s) veel bekend veronderstelt en veel wil tot begrijpen. Expressieve taal funktioneert alleen als spreker en luisteraar(s) veel ervaringen delen en op eenzelfde wijze tegen de wereld aankijken, m.a.w. de werkelijkheid op dezelfde manier ordenen volgens dezelfde zingeving. (cfr. STURM/BONSET, pag. 186). Daarmee hangt samen dat expressief taalgebruik op een buitenstaander vaak een ongestructureerde indruk maakt, ook al omdat het zich gemakkelijk beweegt van zakelijke argumentering naar uitdrukking van gevoelens en terug; van algemene opmerkingen naar een weergave van eigen bijzondere

ervaringen. Als een spreker zijn taal expressief gebruikt, gaat het hem niet om akkuraat en ondubbelzinnig iets zakelijkst mee te delen of een goed onderhoudend verhaal te vertellen.

Een groep die de taal expressief gebruikt maakt een gezellige indruk: de groepsleden zijn die ze zijn en durven zich ook bloot te geven.

Voorbeeld:

- ll. 3      Ja, maar eigenlijk moest het gewoon niet nodig wezen. Dus dat je gewoon allemaal samen kunt leven zonder oorlog hé. Dan had je dus totaal geen leger nodig. Dat zou dus wel het fijnste wezen.
- ll. 2      Ja nou . . . ik vind, je hebt van die mensen . . . kijk nou in Vietnam.
- ll. 7      Ik vind het wel net als . . . dat het wel nodig is, want het lijkt mij leuk als knulwezende, als je bijvoorbeeld naar het buitenland moet. In het eigen land is het niet zo leuk.
- ll. 2      Nou daar kun je tussen kiezen.
- ll. 3      Ja, het buitenland, dat lijkt me hardstikke leuk. Dan kom je ook eens van huis.
- ll. 3      Ja, maar dat wil ook niet iedereen.
- ll. ?      Maar als je het zelf moet betalen niet.
- ll. 2      Je kunt natuurlijk niet zo dikwijls naar huis toe komen als je in Duitsland zit of in . . . net als in Suriname.
- ll. ?      Ja, dat moet . . .
- ll. ?      Ja, maar dan moet je ook willen.
- ll. 7      Ja maar dan zie je . . . dan vind ik dat je veel ziet van de wereld.
- ll. 4      Ja maar dan kom je nooit meer thuis.
- ll. 7      Ik zou het niet doen hoor.
- ll. 5      Ja, in een jaar niet.
- ll. 3      Ik zou nooit in dienst willen hoor.

2.1.3 Een derde kenmerk betreft het sociale klimaat in de groep: de groepsleden geven door hun taaluitingen te kennen dat ze *elkaar 'bevestigen'*, dat ze elkaars schatting van de situatie, elkaars oordelen en meningen akseptereren als waardevol. Dat bevestigen blijkt bv. al uit het feit dat de volgende spreker vaak zijn taaluiting met: 'ja, . . .'. Een p.g. komt dan ook tegemoet aan de sociale behoefte van een leerling aan erkenning.

Voorbeeld: zie onder kenmerk 2.

2.1.4 Een p.g. *verloopt langzaam* als we letten op het uiteindelijke resultaat: de groep dringt steeds verder in het onderwerp door, exploreert het a.h.w. totdat de leden gezamenlijk het probleem begripen, omvatten, m.a.w. het in zinvol verband gebracht hebben met, ingevoegd hebben in het geheel van gedachten, gevoelens, houdingen en oordelen waarop het handelen is gebaseerd. Vooral in het begin van zo'n p.g. heb je als buitenstaander gauw de neiging je af te vragen waartoe allerlei uitingen dienen. Er is inderdaad ook veel kans, vooral als de leerlingen nog weinig of geen ervaringen hebben met een p.g. of binnen een min of meer autoritaire structuur

onderwijs krijgen, dat zo'n p.g. ontaardt in gewauwel; alleen, dat is zo erg moeilijk te beoordelen.

2.1.5 Over het algemeen lijkt het p.g. erg sterk op *groepsvormen die veel buiten school voorkomen*: in gezin, de familie, op straat, tussen leeftijdsgenoten enz. Anders gezegd: op gespreksvormen zoals die vooral ook gehanteerd worden tijdens het proces van (primaire) socialisatie. Dan gaat het dus duidelijk ook om een leerproces. Als zulke gesprekken zo'n handig middel zijn bij het buitenschoolse leren heeft het minstens zin te onderzoeken in hoeverre dit middel bruikbaar is bij het schoolse leren.

Voorbeeld:

- ll. 3 Maar je hoeft niet per se voor acht jaar te tekenen.
- ll. 5 Nee, als je . . .
- ll. 2 Nee als je . . . als je tot . . . tot je 24e moet je varen of . . . tot je 27ste . . .
- ll. 5 Nee, tot je 35ste jaar, hoor. Dan hoeft je niet meer in dienst.
- ll. ? Nee.
- ll. 3 Als je nou . . . die had voor heel lang getekend . . .
- ll. 5 Mijn buurjongen ook, die is ook bij de grote vaart en die vaart expres tot hij 24 of 25 jaar is, dan hoeft hij niet meer in dienst.
- ll. 4 Ja maar zou jij . . . zou jij . . . als je nou in het leger zat, zou je dan naar Vietnam willen of zoiets?
- ll. 2 Nee, dat zou ik niet willen.

2.1.6 Een p.g. zal qua taalgebruik *sterk aanleunen bij het* (sociale of regionale) *dialekt van de leden van de groep*. Voor een leraar die te maken heeft met leerlingen uit een heel ander milieu (bv arbeidersklasse) als waaruit hij zelf stamt (middenklasse) levert dat een ekstra moeilijkheid op bij het hanteren van het p.g. als didactische werkvorm.

2.1.7 Op basis van een p.g. zullen de gespreksdeelnemers over het algemeen *moeilijk tot generalisaties* kunnen komen. Dat hangt natuurlijk ten nauwste samen met het expressieve taalgebruik. We moeten konstaten dat de school zijn leerlingen nu juist wil brengen tot algemene uitspraken, tot abstrakties.

2.1.8 *Bepaalde taaluitingen komen zeer frekwent voor* in p.g.'s. Dat zijn vooral:

- ja/nee: aan het begin van een taaluiting, om de vorige spreker te 'bevestigen', of althans direkt aansluiting bij hem te vinden.
- toch: midden in een taaluiting, vooral om aansluiting te vinden bij de vorige sprekers.
- hé (of een duidelijke vraagtoon, zonder dat er een expliciete vraag gesteld wordt): aan het einde van een taaluiting; vooral om 'bevestiging' van de andere groepsleden te verkrijgen.
- Ik vind/net als . . . : vaak op plaatsen in het p.g. waar de spreker 'er niet meer uit kan komen', en dan een beroep doet op de gedeelde mening die hij aanwezig veronderstelt in de groep.

2.1.9 In samenhang met het vorige kunnen we in veel p.g.'s konstaten, dat nogal wat sprekers, ter ondersteuning van hun bijdrage, appeleren aan opvattingen en meningen die in de groep al leven. Die zijn dan gebaseerd op wat de groepsleden vroeger hebben verwerkt aan feiten, oppervlakkige ervaringsgegevens, intuïties en ongecontroleerde opvattingen. Veel minder geven groepsleden zo'n bijdrage als start voor een verdere uitwerking door redenering. Als dat beroep op het algemeen gevoelen mislukt ontstaat vaak irritatie.

2.1.10 Iets minder duidelijkheid als in de vorige gevallen - ook dat waren geen karakteristieken die op 'hard' statistisch materiaal zijn gebaseerd - is er t.a.v. het patroon dat in het verloop van het groepsgebesprek op te merken is. Je kunt er a.h.w. een soort hink-stap-sprong-patroon in ontdekken. Konkreet betekent dat het volgende. Leerling 1 komt met een opmerking. Daarop wordt nauwelijks ingegaan. Leerling 1 zwijgt enige tijd en komt weer terug met zijn opmerking. Hij werkt die wat nader uit en krijgt ook wat meer respons. Na enige tijd keert het onderwerp opnieuw terug: dan pas wordt het afgehandeld.

## 2.2 Resultaten van een p.g.

Wat je niet mag verwachten als resultaat van een p.g. - efficiënte oplossingen, snelle akties - heb ik al min of meer aangegeven. Wat kun je dan wel verwachten?

- 1 Iedereen bezit nogal wat intuïtieve kennis; die is echter moeilijk hanteerbaar. Een p.g. biedt veel gelegenheid die kennis tastend en zoekend te verbaliseren waardoor de leerling zich ervan bewust wordt en die kennis kan gaan gebruiken.
- 2 Nieuwe kennis kan niet of nauwelijks funktioneren als er geen verband is met reeds bestaande kennis. Het p.g. geeft de mogelijkheid die verbanden te leggen, waardoor andere ordeningen ontstaan.
- 3 In een p.g. kunnen leerlingen op hun eigen nivo nieuwe toepassingsmogelijkheden voor reeds aanwezige kennis onderzoeken.
- 4 Het p.g. is uitstekend geschikt om de werkelijkheid te problematiseren, wat, naar Freire, in zijn boek *Pedagogie van de onderdrukten* leidt tot het in handen nemen van eigen situatie om hem te verbeteren.

## 2.3 De plaats van het p.g. in een onderwijsleerproces

In een p.g. wordt kennis kommuniekabel gemaakt, d.w.z. dat de groepsleden gezamenlijk meer over de werkelijkheid kunnen zeggen zodat die voor hen hanteerbaar (-der) wordt. Daar mag een (leer)groep niet bij blijven staan: de werkelijkheidskennis moet ook naar buiten toe kommuniekabel zijn. Dat vereist een steeds voortschrijdende verduidelijking, waarbij steeds minder bekend mag worden verondersteld bij de luisteraars. In dit voortschrijdende proces van verduidelijking wordt het steeds minder mogelijk de taal op ekspressieve manier te gebruiken. Het publiek, waarvoor de kennis kommuniekabel moet zijn, wordt steeds groter; dat vereist een steeds 'publiekere' taal. Die 'publiekere' taal kunnen we ongeveer beschrijven als schooltaal (cfr STURM 225 en STURM/BONSET 190). Als tegenstelling tot het ekspressieve taalgebruik spreken we dan wel van *referentieel* taalgebruik of *transaktioneel* taalgebruik. Van ekspressief

taalgebruik zouden we kunnen zeggen, dat dat ons veel duidelijk maakt over de spreker: zijn gevoelens m.b.t. het gespreksonderwerp, zijn bijzondere actuele bijdragen eraan. Referentieel taalgebruik benoemt veel nauwkeuriger en verwijst veel duidelijker. We hebben hier te maken met een onderscheid, dat niet zomaar een, twee, drie te verduidelijken is. 't Is in ieder geval niet zo, dat de ene taaluiting absoluut expressief is, de ander absoluut referentieel of transaktioneel. Elke taaluiting heeft van beide functies iets; in het ene geval wordt bv. de expressieve functie benadrukt, in het andere geval de transaktionele. Een begin van verduidelijking kunnen we bereiken met de volgende vergelijking: Stel je hebt een auto-ongeluk achter de rug. Je komt thuis en vertelt het je vrouw: je taalgebruik zal sterk expressief zijn en veel laten blijken van jouw gevoelens. Je hoeft helemaal niet zo duidelijk of expliciet te zijn, je vrouw *begrijpt je toch wel*. Nu word je gebeld: op het politiebureau willen ze nog wat inlichtingen. Nu zal je veel explicietier je taal moeten gaan gebruiken; je woorden mogen niet meer voor tweeërlei uitleg vatbaar zijn: ze moeten rechtstreeks *verwijzen* naar wat gebeurd is.

Hoe kunnen we onze leerlingen nu helpen bij het doelgericht gebruik van het p.g. en bij de overgang van expressief-eksplorerend taalgebruik naar referentieel of transaktioneel taalgebruik? Zulke hulp konsentreert zich a.h.w. op drie punten:

- 1 voorwaarden scheppen die het gebruik van p.g. mogelijk maken;
- 2 de leerlingen bewust maken van de voetangels en klemmen;
- 3 de leerlingen leren verslagen te maken van hun groepsgesprek.

Het is van groot belang dat je leerlingen 'weten' dat ze mee *kunnen* doen. M.a.w. je leerling moet weten dat *zijn eigen* ervaring en dat *zijn* bijdragen van werkelijke waarde zijn voor je les, als zodanig geaccepteerd worden. Dat bereik je nooit als je je leerlingen alleen maar antwoorden laat invullen bij jouw (gesloten) vragen. Dat bereik je wel als je je leerlingen duidelijk betreft bij je leerplanning en bij de uitvoering ervan. Als je leerling er niet van overtuigd is, dat hij wat kan, zal hij niet bereid zijn zich in een p.g. 'bloot' te geven. Verder moet je je leerlingen ruim de gelegenheid geven met elkaar te praten om de waarde van het p.g. te leren kennen, en maar even vergeten dat je 'ze het in veel minder tijd veel beter kan vertellen'. Ik heb er al eerder op gewezen dat het p.g. vooral gebaseerd is op de schat van gedeelde kennis en ervaring en de gezamenlijke kijk op de wereld binnen een leergroep. Als we zo'n p.g. verder willen brengen, willen bevorderen dat er nieuwe kennis en ervaring via het p.g. door de leden verwerkt wordt, zullen we als docenten gespreksstof moeten aandragen, die het onze leerlingen mogelijk maakt op basis van een grote mate van overeenstemming kleine verschillen te bespreken.

Het kan natuurlijk ook voorkomen (en dat is in veel gevallen - zeker in het voortgezet onderwijs - misschien wel regel) dat een groep nauwelijks kan terugvallen op gedeelde ervaringen. Dat hangt vooral samen met de sterke eksterne democratisering van ons onderwijs. Nog niet zo heel lang geleden was het voortgezet onderwijs voornamelijk toegankelijk voor kinderen uit een bepaalde kulturele laag. Als er geen gedeelde ervaringen zijn, zul je daarvoor moeten zorgen, door bv. ekskursies, dia's, films, plaatjes of allerlei teksten.

Van groot belang is p.g.'s regelmatig te observeren en te analyseren. Je krijgt dan inzicht op welke punten in zo'n p.g. je voorzichtig in kan grijpen om je leerlingen voor 'uitglijden' te behoeden. Je kunt dan eens voorzichtig helpen generaliseren of, in een later stadium, door een vraag dwingen tot algemene uitspraken. Voorzichtigheid blijft geboden: dwing je tot te snelle generalisaties, dan valt het aksent voor de leerling al gauw op de manier van formuleren. De leerlingen moeten juist ruim de gelegenheid hebben 'het gevecht' te leveren hun gedachten en gevoelens te ordenen en te verbaliseren om tot begrip te komen. In een later stadium kun je misschien eens p.g.'s gaan analyseren met de leerlingen zelf: weer onder voorwaarde dat er voldoende vertrouwen is, in elkaar en in eigen kunnen. Voor de leerlingen is het dan belangrijk te ontdekken dat ze op bepaalde momenten elkaar vragen kunnen stellen als: 'waarom zeg je dat?', 'wat bedoel je daarmee?', 'wat voor verschil maakt het als...?', 'wat zullen we rapporteren?'.

Daarmee zetten ze een stap naar het referentiële taalgebruik. Vooral in het begin zullen de leerlingen er moeite mee hebben als antwoord op de vraag niet opnieuw te komen met andere voorbeelden van bijzondere ervaringen of met generalisaties die niet berusten op hun eigen ervaringen en gedachten. Als we het p.g. als (leer)activiteit adequaat willen gebruiken zullen we onze lessen zo moeten plannen dat de leerlingen steeds overgaan van *verkenning in een kleine groep, via een in de groep voorbereide rapportage, naar een plenaire discussie over de resultaten van de verkenning*. In deze werkwijze zit a.h.w. de overgang van expressief taalgebruik naar transactioneel ingebouwd.

Binnen de groep moet overeenstemming worden bereikt over de resultaten; dat vereist al een zekere expliciete taal. Dan moeten de resultaten zo geformuleerd worden dat de veel grotere groep - de hele klas -, die de verkennende fase niet heeft meegemaakt, toch kennis ervan kan nemen. Dat vereist een verdere explicitering. Een plenaire discussie over die resultaten vereist dan een zo expliciterend mogelijk taalgebruik (cfr. BONSET 1973).

### 3 WAAROM GROEPSGESPREKKEN OBSERVEREN EN ANALYSEREN?

Ik denk dat er vier goede redenen zijn om groepsgesprekken te observeren en te analyseren.

3.1 Je krijgt inzicht in de manier waarop kinderen leren denken en praten binnen een bepaald kader. Anders gezegd: je krijgt inzicht in de manier waarop leerlingen zich een register eigen maken. Vooral Piaget heeft erop gewezen dat zulke analyses ons veel meer duidelijk maken - en voor ons, leraren, geeft dat niet als zich dat afspeelt op een voor-wetenschappelijk nivo - over leerprocessen, als laboratoriumproeven van de leerpsychologen. (STOTZEL, 172)

3.2 Je raakt goed op de hoogte van de beginsituatie van je leerlingen; je leert de denk- en leefwereld van je leerlingen; en alleen dat kan het vertrekpunt zijn voor nieuwe leerprocessen - en vooral hun vermogen om al binnen bepaalde kaders te denken.



3.3 Je krijgt gegevens die je, als leraar, kunnen helpen je leerlingen het groepsgesprek beter te leren hanteren. Als middel om buiten hun eigen kaders te leren denken en praten.

3.4 Je bent veel beter in staat de intenties van je leerlingen - vooral als ze zich vaktaal aan het eigen maken zijn - te toetsen aan je interpretaties (cfr STURM, 261).

#### NOTEN

- 1 Wat de L.W.G. is en doet, is te lezen in:  
PEETERS, J. P. M., *Enige algemene informatie over de Landelijke werkgroep Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands ten behoeve van nieuwe leden en andere belangstellenden*. In: Moer, 1974: 3/4, 224-226.  
De L.W.G. ging in Moer al eerder op pad; het resultaat was:  
BRINKE, S. TEN, *Taalgedrag van leraar en leerling, via de zg. 'kwartslag' bestudeerd*. In: Moer 1974:5, 230-236.  
STURM, J., *Vaktaal op school*. In: Moer 1974: 5, 255-271.  
Ook het artikel van Hans Verweij in dit nummer is een L.W.G.-aktiviteit.
- 2 De protocollen van deze drie groepsgesprekken omvatten meer als 22 pagina's gestencilde tekst; ik kan ze moeilijk in het kader van dit artikel laten afdrukken. Gedeelten ervan staan afgedrukt in een eerder artikel van mijn hand. (zie literatuuropgave) Wie over de protocollen wil beschikken, kan ze bij mij, tegen kostprijs, bekomen. (tel.: 01640-42892)
- 3 Ik hoop dat de lezer hier niet 'struikelt' over de zgn. ongrammatikale zinnen die hij in deze twee passages onder ogen krijgt. Bij het luisteren naar de bandopname vallen die zeker niet zo gauw als zodanig op. Als we *uitgeschreven* protocollen lezen, leggen we al gauw *schrijftaalnormen* aan. Wie wel eens een uitgeschreven protokol van zichzelf gelezen heeft, zal dat m.i. niet zo gauw doen.

#### LITERATUUR

- BAALEN, K. VAN, *Wordt taal voor leerlingen particulier of kollektief bezit*. In: Moer 1973:1, 32-33
- BONSET, H., *Leren in discussie en groepsgesprek*. In: Moer 1973:1, 30-32
- BRITTON, J., *Talking to learn*. In: BARNES' D. e.a., *Language, the learner and the school*, Harmondsworth 1971, 81-115
- CONSTANDSE, D., *Een woord en drie puntjes . . .* In: Moer 1973:1, 28-29
- ROELS, R., *Discussiëren en vergaderen*, Groningen 1970<sup>3</sup> (Vormingswerk theorie en praktijk)
- SPANHEL, D. (Hrsg), *Schülersprache und Lernprozesse*, Düsseldorf 1973 (Sprache und Lernen 29)
- STOETZEL, G., *Zum Problem des Erlernens von Bedeutungen*. In: *Linguistik und Didaktik* 19/1974, 165-181
- STURM, J. en H. BONSET, *Laat ze maar praten: de rol van de taal in de onderwijsleersituatie*. In: Moer 1974:3/4, 178-200
- STURM, J., *Vaktaal op school*. In: Moer 1974:5, 255-271