

DE REGELS VAN HET SPEL

Een artikel over verbale interactie in de klas

Hans Verweij

Dit artikel gaat over verbale interactie in de klas, het gesprek dat gevoerd wordt tussen leraar en leerlingen. Het is een van de onderwerpen die aan de orde zijn geweest op studiedagen van de Landelijke Werkgroep 'Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands', en op congres-stromen van die naam. Verbale interactie is een bij uitstek geschikt onderwerp voor een club, die de grenzen van het vak Nederlands wil overschrijden, en de aandacht wil richten op de rol van de moedertaal bij alle vakken. Kenmerkend voor de aanpak binnen de LWG was de dubbele invalshoek, de 'taalkundige' en de 'onderwijskundige', broederlijke verenigd in wat bekend stond als de 'kwartslag van Steven' (4). Beide aspecten zullen ook hier aan bod komen, maar de meeste aandacht wil ik besteden aan de 'taalkundige' kant van de zaak.

In dit artikel wil ik de verbalen interactie tussen leraar en leerlingen gaan bekijken alsof het een spel is. De analogie tussen het voeren van een gesprek en het spelen van een spel is niet door mij bedacht. In de taalfilosofie (Wittgenstein) en in de gedragswetenschappen (Berne, Harris) komen voorstellen tot en uitwerkingen van spelanalyses voor. Ook op het taalgedrag in de klas is de spelanalyse al eens toegepast (2, 3: 103-107). Ik zal ruim gebruik maken van deze analyse. Het is mijn bedoeling de lezers van *Moer*, voor het grootste gedeelte leraren en toekomstige leraren, op een nieuwe manier, als het ware 'van opzij' tegen het onderwijsleergesprek aan te laten kijken. In het meest ideale geval zou dit kunnen leiden tot een andere kijk op het eigen (taal)gedrag in de klas. Het artikel bestaat uit twee delen. In het eerste deel analyseer in het taalspel 'onderwijzen' als geheel. In het tweede gedeelte ga ik dieper in op het vraag- en antwoordspel, waarvoor binnen het onderwijsleergesprek heel specifieke regels bestaan.

DE SPELERS

Het onderwijsleer-spel heeft twee soorten spelers, twee 'partijen', waarvan de functies complementair zijn. De machtigste speler is de leraar. Hij bepaalt de inhoud van het onderwijs, geeft opdrachten, en regelt het gedrag van de andere spelers, de leerlingen. De regels waaraan hij zich daarbij te houden heeft, vloeien voort uit het instituut 'school' of worden door anderen bepaald: er zijn exameneisen, er is een leerplan, het samen met collega's aangeschafte schoolboek moet doorgewerkt worden, de directie

stelt eisen met betrekking tot het gedrag van de leerlingen. Maar binnen de klas lijkt hij autonoom. Hij bepaalt de regels waaraan leerlingen zich te houden hebben, en de sancties die op het overschrijden van deze regels staan. Hij domineert in veel gevallen in het onderwijsleergesprek. De 'tweederdenregel' van Flanders, die dit illustreert, zal ook wel opgaan voor de Nederlandse situatie: Als je een klas binnenkomt is de kans twee op drie dat je iemand hoort praten. In tweede van het aantal gevallen is dat de leraar, en tweede van zijn spreken is van directieve aard (3: 103). De leerlingen krijgen de ruimte die de leraar hen geeft of laat, tenminste als deze het spel bekwaam weet te spelen. Dit geldt heus niet alleen voor autoritaire lesgevers; docenten met een meer democratisch of 'sociaal geïntegreerd' gedragspatroon geven alleen meer speelruimte.

DE REGELS

Ieder taalspel is aan regels gebonden, die we taalgedragsregels kunnen noemen. In principe zou je regels kunnen opstellen voor alle taalspelen waaraan we dagelijks deelnemen: het praatje over het weer bij de melkboer, het wijzen van de weg aan een onbekende, het gesprek in de docentenkamer over plannen voor de naderende vakantie. Als de deelnemers aan een taalspel zich aan de regels houden, dan verloopt het spel naar hun eigen inzicht normaal. Overschrijding van de regels wekt verwondering of irritatie. De belangstelling voor dit soort regels is recent; veel concreet onderzoek is er nog niet. Maar we kennen de regels wel, als is het impliciet. We zouden geen competente taalgebruikers zijn als we goede grammaticale zinnen konden spreken, maar niet op de hoogte waren van de manier waarop we deze zinnen moeten gebruiken om in communicatie te treden met anderen. De eenvoudigste manier om deze regels te onderzoeken is te beginnen met taalspelen waarvan je vermoedt dat er een tamelijk coherent en dwingend systeem van regels aan te grondslag ligt. Zo'n taalspel is het traditionele onderwijsleergesprek (2: 113, 7: xviii). Het doel van een dergelijk onderzoek is dus taalkundig (taalgedragsregels ontdekken), niet onderwijskundig (bijvoorbeeld: het effect van verschillende doceerstijlen bekijken).

EEN STEREOTIEP SPELPATROON

Al komt de analyse van het traditionele onderwijsleergesprek van Bellack en Davitz (2) uit de onderwijskundige hoek, het sluit toch erg aan bij het taalkundige doel dat ik hierboven heb aangegeven. Een van de taalkundige analyses baseert zich dan ook hierop (5). Bellack en Davitz bekeken protocollen van lesopnamen, en kwamen tot de conclusie dat de taaluitingen van leraar en leerlingen ingedeeld kunnen worden in vier hoofdcategorieën. Deze categorieën gaven ze de naam *didactische zetten*. De indeling in zetten vindt plaats naar de functie die taaluitingen hebben in het geheel van het onderwijsleergesprek. De vier didactische zetten zijn:

1 *Structureren* ('structuring', STR). Deze zetten scheppen een kader voor het verdere verloop van het onderwijsleergesprek door een lijn uit te zetten, of door het gesprek bij

het onderwerp te houden. Leraren beginnen een les vaak met een structurerende zet, waaraan ze aandacht vestigen op het onderwerp of probleem dat in die les besproken zal worden.

2 *Verzoeken* ('soliciting', SOL). Het juist vertalen van de term 'soliciting' is niet gemakkelijk. Ik geloof dat een aantal speltermen dit begrip het dichtst benaderen: toespelen, een voorzet geven. Deze termen geven aan wat de functie is van deze zet: het uitlokken van een antwoord door het stellen van een vraag, het geven van een opdracht, het trachten te veranderen van gedrag. Vragen, verzoeken en bevelen zijn 'soliciting moves'.

3 *Antwoorden* ('responding', RES). Deze zetten hebben een complementaire functie ten opzichte van de vorige soort, en komen alleen in relatie tot deze 'soliciting moves' voor: ze beantwoorden aan de verwachting die in deze zetten wordt uitgesproken.

4 *Reageren* ('reacting' REA). Deze zetten worden voorafgegaan door een zet uit een van de drie vorige groepen, of door een andere reagerende zet, maar volgen daar niet noodzakelijk op. Het herhalen, beoordelen, verduidelijken, wijzigen of samenvatten van voorafgaande antwoorden valt in deze categorie.

Vergeleken met de veel meer uitgewerkte (onderwijskundige) schema's van onder andere Flanders en Amidon-Hunter (1, 3, 11), met respectievelijk tien en twaalf categorieën, is dit wel een heel globaal schema. Maar het biedt ook duidelijke voordelen, vooral als je uit bent op een taalkundige analyse van het gesprek tussen leraar en leerlingen. Het vestigt sneller de aandacht op het onderwijsleergesprek als *proces*. Bellack en Davitz doen dit door het begrip *onderwijs-cyclus* te introduceren: bij een stereotiep maar veel voorkomend lespatroon kun je de vier categorieën opvatten als onderdelen van een cyclus. Is de cyclus een keer doorlopen, dan keert hij weer terug. Structurerende en reagerende zetten zijn daarbij optioneel: ze hoeven niet in iedere cyclus voor te komen. Het voordeel is, dat de zetten op deze manier duidelijker gezien worden in hun relatie tot elkaar. De aansluiting bij de taalkundige invalshoek wordt bereikt doordat Bellack en Davitz uitgaan van de functie van zinnen en groepen zinnen, terwijl Flanders en Amidon-Hunter tijdseenheden hanteren (scoren om de drie seconden in een van de categorieën). Laten we de totale taaluiting van een van de sprekers een *beurt* noemen. Een beurt kan bestaan uit één of twee zetten uit de genoemde categorieën; drie zetten in een beurt doen is niet toegestaan. Met behulp van de vier categorieën kunnen we nu proberen een stukje lesprotocol te analyseren (Aardrijkskunde, brugklas MAVO):

LERAAR: We kunnen het best eerst eens kijken hoe dat (= de inhoud van de vorige les) overgekomen is, want ik geloof dat met name over het ontstaan van die gebergten nogal wat vragen waren. Kam heeft hier iets over gezegd dat ze niet begrepen had. Ik zal jullie eerst een paar vragen stellen. (STR)//In de eerste plaats wil ik van jullie weten welke eh landen bevinden zich in alpine hoogten of welke gedeelten van landen. (SOL//

LEERLINGEN: Ja! ja (vragen om beurt)//

LERAAR: Ja (geeft beurt door leerling aan te wijzen)//

LEERLING: Zwitserland, Oostenrijk eh Noord-Italië en eh Oost-Frankrijk (RES)//
LEERLING: Nee . . .//
LERAAR: Ja, dat klopt wel, ja (REA)//

We zien het patroon verschijnen: STR-SOL-RES-REA, maar ontdekken tegelijkertijd dat een aantal taaluitingen niet zo gemakkelijk is in te delen. De eerste twee hebben te maken met het overdragen van de beurt om te spreken: leerlingen hebben niet het recht om te spreken, maar vragen dit recht aan de leraar. Het zijn dus geen echte beurten. Coulthard (5: 237) die zijn analyse baseert op die van Bellack en Davitz, noemt deze zetten 'bid' (bieden, het vragen om een beurt) en 'nomination' (noemen: het 'ja' van de leraar vervangt hier het noemen van een naam). Omdat deze zetten van een andere aard zijn, schrijf ik hun aanduiding met kleine letters' (bid), (nom). De derde niet benoemde taaluiting kunnen we beschouwen als een (bid) waar door de leraar niet op gereageerd wordt.

Bellack en Davitz maken hun analyse compleet door ook categorieën op te stellen voor de inhoud van de didactische zetten. Dit gedeelte van hun onderzoek is voor ons minder van belang omdat hun inhoudscategorieën meest vakspecifiek zijn (ze analyseerden lessen over internationale handel), en omdat we ons bezig houden met de formele kant van verbale interactie, niet met de inhoud van lessen. Bij een totale analyse van het lesgebeuren mag de inhoudelijke kant natuurlijk niet buiten beschouwing blijven. Bellack en Davitz trekken onder meer de volgende conclusies uit hun onderzoek:

- 1 De complementaire rollen van de spelers aan het spel weerspiegelen zich duidelijk in de hoeveelheid en de aard van de zetten die ze doen: de leraar opent de meeste cycli (85%), en doet de meeste structurerende en verzoekende zetten. Leerlingen vertonen een typisch antwoord-gedrag.
- 2 De verzoek-antwoord uitwisseling staat centraal in het onderwijsleergesprek.

Nu we iets meer weten over het globale verloop van het traditionele onderwijsleergesprek, zou ik op zoek willen gaan naar de regels die gelden voor één vaak voorkomende cyclus: vraag van de leraar, antwoord van de leerling, reactie van de leraar.

HET VRAAG- EN ANTWOORDSPEL

Hiervoor hebben we het onderwijsleergesprek opgevat als één taalspel, en enkele regels die gelden voor een stereotiep leespatroon bekeken. We kunnen echter ook kleinere eenheden van gesprekken als afzonderlijke taalspelen zien, bijvoorbeeld het doen van een belofte, het stellen van een vraag en het geven van een antwoord, het geven van een bevel of het vertellen van een grap. Als ik hier kies voor een analyse van het stellen van vragen, dan zal dat bij niemand overkomen als een willekeurige keus. Onderzoekingen bevestigen wat we uit eigen ervaring al weten: het aantal vragen dat een leraar dagelijks stelt loopt in de honderden (6). De meeste artikelen over het stellen van vragen komen

uit de onderwijskundige hoek. De opgestelde classificaties van soorten vragen richten zich voor het grootste gedeelte op het cognitieve proces (de 'denkactiviteit') dat de leerling moet verrichten om het antwoord te geven. Dat is tegelijk hun grootste bezwaar ook, want daar moet vaak naar geraden worden. Het bekendst is de vragen-classificatie volgens de zogenaamde Taxonomie van Bloom, die ook gebruikt wordt in een trainingsprogramma van het Pedagogisch Instituut te Leiden (8, 9). Daarin worden zes categorieën onderscheiden:

kennisvragen (het zich herinneren van feiten, observaties, definities)

begripsvragen (feiten met elkaar combineren, beschrijvingen geven, hoofdzaken bepalen, vergelijken)

toepassingsvragen (bepaalde technieken en regels toepassen om een probleem op te lossen dat slechts één goed antwoord toelaat)

analysevragen (motieven en oorzaken aangeven, gevolgtrekkingen maken, aanwijzingen vinden om een generalisatie, interpretatie of conclusie te ondersteunen)

synthesevragen (voorspellingen doen, problemen oplossen, iets origineels bedenken en/of uitvoeren)

evaluatievragen (meningen over bepaalde kwesties geven, de houdbaarheid van bepaalde opvattingen beoordelen, de waarde van de oplossing van een probleem beoordelen, de kwaliteit van bepaalde dingen beoordelen)

Gall (6) schreef een overzichtsartikel over onderzoek en training op dit gebied. Hij constateert triest dat er ondanks dat alles de laatste halve eeuw bitter weinig veranderd is in de praktijk van het lesgeven: 60% van de vragen die gesteld worden in de klas zijn kennisvragen.

Terug naar de spelanalyse, en de regels die gelden voor het vraag- en antwoordspel. In de literatuur zoek ik hiervoor aansluiting bij de analyse van taaldaden van Searle (10). Deze analyse zal ik hier wel met de losse hand hanteren. Searle gaat na, aan welke voorwaarden een bepaalde taaluiting moet voldoen om als taaldaad van een bepaald soort te tellen. Hij analyseert de taaldaad 'beloven'. Via het opstellen van de genoemde voorwaarden komt hij tot de formulering van regels die gelden voor het uitvoeren van een belofte. Searle's waterdichte formuleringen gebruik ik hier niet, omdat dat tot verregaande onleesbaarheid van de rest van dit artikel zou leiden. Ik analyseer eerst de gewone, informatieve vraag, zoals die voorkomt in alledaagse gesprekken, en bekijk dan welke veranderingen de regels ondergaan voor het vraag- en antwoordspel in het onderwijsleergesprek.

Regel 1 Een taaluiting telt als vraag, wanneer de spreker door middel van die taaluiting de hoorder te kennen geeft dat hij iets wil weten. Deze regel kunnen we de 'inhoudsregel' nomen, omdat hij te maken heeft met de inhoud van de taaluiting. Het is waarschijnlijk een overbodige opmerking dat een vraag niet noodzakelijk gerealiseerd hoeft te worden met behulp van een vraagzin.

Regel 2 De taaluiting telt als poging de verlangde informatie te ontlokken aan de hoorder ('essentiële regel').

Regel 3 De spreker wil wat hij vraagt ook werkelijk weten ('oprechtheidsregel')

Regel 4 De spreker gaat er niet bij voorbaat van uit, dat de hoorder de verlangde informatie zou geven ook zónder dat hij de vraag stelt ('voorbereidende regel' 1)

Regel 5 De spreker gaat er niet bij voorbaat van uit, dat de hoorder de verlangde informatie niet kan of wil geven ('voorbereidende regel' 2)

Regel 6 De spreker verplicht zich het antwoord van de hoorder af te wachten en te aanhoren. Dit volgt eigenlijk al uit de derde regel, maar voor de duidelijkheid noem ik dit aspect even afzonderlijk.

Regel 7 De spreker is (in ieder geval voorlopig) bereid het antwoord van de hoorder te accepteren als een juist antwoord op zijn vraag. Hij kent met het stellen van een vraag de hoorder verantwoordelijkheid toe voor het geven van een goed antwoord ('voorbereidende regel' 3).

Ik wil nogmaals duidelijk stellen dat deze regels gelden voor gewone, informatieve vragen. Ook in normale gesprekken komen allerlei andere soorten vragen voor. Denk maar aan vragen waarbij het informatieve karakter vaak sterk op de achtergrond is geraakt, zoals 'Hoe gaat het er mee?'. Niet alleen in het onderwijsleergesprek, maar ook in andere speciale gespreksvormen, zoals het interview, gelden andere regels voor het stellen van vragen. Kenmerkend voor informatieve vragen in de onderwijsleersituatie is dat de leraar de juistheid van het antwoord van de leerling kan beoordelen, en dat ook vaak doet. Laten we dit soort vragen *contrôlevragen* noemen. De indeling in 'echte' informatieve vragen en *contrôlevragen* is van een andere orde dan de indeling volgens de Taxonomie van Bloom, die hiervoor werd gegeven. Echte informatieve vragen kunnen voorkomen in alle genoemde categorieën; *contrôlevragen* waarschijnlijk niet in de categorieën 'synthesevragen' en 'evaluatievragen'. Dat *contrôlevragen* in het onderwijsleergesprek erg vaak voorkomen, weten we uit eigen ervaring. De reagerende zet uit de Bellack en Davitz-analyse is typerend voor *contrôlevragen*.

Laten we nu de regels voor het stellen van *contrôlevragen* eens bekijken in relatie tot de hierboven opgestelde regels. Drie regels blijven gelijk, namelijk 1, 2 en 4. Regel 3 verandert: de leraar is niet geïnteresseerd in de inhoud van het antwoord, maar in de vraag of de leerling een juist antwoord kan geven. We kunnen de *contrôlevraag* dus opvatten als een niet-oprechte vraag. Regel 5 vervalt helemaal: de leerling heeft het recht niet zich te onttrekken aan het onderwijsleergesprek; het 'willen' komt niet in geding. Of hij het antwoord *kán* geven wordt juist nagegaan. Ook regel 6 geldt niet voor *contrôlevragen*. De leerling die enkele seconden zwijgt raakt zijn beurt kwijt, en de vraag wordt doorgespeeld naar een ander. We zien nog het duidelijkst wat er aan de hand is met *contrôlevragen* als we naar regel 7 kijken. We komen dan tot de ontdekking dat de verantwoordelijkheid voor de juistheid van het antwoord niet bij de leerling ligt, maar bij de *contrôlerende instantie*: de leraar. Bij normale informatieve vragen is de vraagsteller in meer of mindere mate gedupeerd als de antwoordgever hem foutieve informatie verstrekt (denk maar aan iemand die de verkeerde weg wijst). Als hij daartoe in de gelegenheid is, kan de vraagsteller de antwoordgever ter verantwoording roepen: Waarom gaf je mij verkeerde informatie? De leerling, die een antwoord geeft

op een contrôlevraag, kan niemand anders duperen dan zichzelf, en hoeft daarom ook nooit verantwoording af te leggen op de hierboven beschreven manier. In een antwoord op een contrôlevraag kan ook nooit gelogen worden (liegen = welbewust verkeerde informatie geven met de bedoeling dat de ander het opvat als juiste informatie). En als de leerling met het geven van zo'n antwoord niet kan liegen, kan hij daarmee ook niet de waarheid spreken. We belanden hier vanuit de taalkunde in de ethiek.

Waarschijnlijk is dit de belangrijkste conclusie die we kunnen trekken uit het vraag- en antwoordspel. Het is een spel, waarbij de verantwoordelijkheid voor het spelverloop én voor de uitgewisselde informatie in handen ligt van één van de spelers, de leraar. De leerling speelt mee, maar vertoont eerder overeenkomst met een van de speelstukken (pion) dan met een volwaardige tegenspeler.

CONCLUSIE

Het is heel goed mogelijk dat deze analyse voor de meeste leraren niet erg veel nieuws bevat. Met de geconstateerde feiten hebben ze dagelijks te maken. Dit artikel diende ook niet om nieuwe informatie over het onderwijsleergesprek te geven, maar om oude, welbekende ervaringsgegevens in een nieuw kader te plaatsen. We kunnen, geloof ik, uit deze analyse wel het een en ander leren:

- 1 De specifieke regels voor de verbale communicatie in de klas zijn de leerlingen vanaf de allereerste schooldag als het ware met de paplepel ingegoten. We weten nog erg weinig over de aard van taalgedragsregels, de manier waarop ze aangeleerd worden, en de mogelijkheden tot verandering ervan. Maar zeker is, dat de leraar die nieuwe onderwijsmethoden, en daarmee nieuwe gespreksvormen introduceert, terdege rekening moet houden met de aanwezigheid van deze regels. Open gesprekken, groepsdiscussies en evaluaties kunnen mislukken als de leraar zonder meer aanneemt dat zijn leerlingen direct aan deze voor hen volledig nieuwe taalspelen kunnen deelnemen. Hij moet rekening houden met dit belangrijke aspect van de beginsituatie van de leerlingen.
- 2 Taalvaardigheidsonderwijs houdt niet alleen in het vergroten van de woordvoorraad of het leren hanteren van grammaticaal correcte zinnen, maar veel meer het leren deelnemen aan verschillende taalspelen. Taalbeschouwingsonderwijs zou ook gericht moeten zijn op het ontdekken van deze spelregels.

Er zit een tegenstelling in deze conclusies: conclusie 2 pleit voor het invoeren van verschillende taalspelen in de klas, conclusie 1 maant tot voorzichtigheid daarmee. De leraar-Nederlands moet het juiste midden weten te vinden. Hij heeft geen gemakkelijke taak.

LITERATUUR

- 1 Edmund AMIDON and Elizabeth HUNTER. *Improving teaching: the analysis of classroom verbal interaction*. New York: Holt, Rinehart and Winston 1967
- 2 A. A. BELLACK and J. R. DAVITZ. 'The language of the classroom'. In: A. Morrison and D. McIntyre (eds). *Social psychology of teaching*. Harmondsworth: Penguin Books 1972. p. 99-114
- 3 J van BERGEIJK. *Didactisch handelen*. Groningen: Wolters-Noordhoff 1971
- 4 Steven ten BRINKE. 'Taalgedrag van leraar en leerling, via de zg. 'kwartslag' bestudeerd'. In: *Moer* 1974:5, p. 230-236.
- 5 Malcolm COULTHARD. 'Approaches to the analysis of classroom interaction'. In: *Educational Review* 26 (1974), p. 229-240
- 6 M. D. GALL. 'The use of questions in teaching'. In: *Review of Educational Research* 40 (1970), p. 707-721
- 7 Dell HYMES. 'introduction'. In: Courtney B. Cazden a.o. (eds). *Functions of language in the classroom*. New York etc.: Teachers College Press 1972. p. xi-lvii
- 8 F. K. KIEVIET. 'Leergesprek en de vorming tot actief taalgebruik'. In: *Modern moedertaal-onderwijs 2* (Meermoer 2). Purmerend: Muusses 1971. p. 99-103
- 9 MINICURSUS 'Denkvragen stellen'. Leiden: Pedagogisch Instituut 1973
- 10 John R. SEARLE. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. 3d pr. Cambridge: University Press 1970
- 11 Jan STURM en Helge BONSET. 'Laat ze maar praten: de rol van de taal in de onderwijsleersituatie'. In: *MOER* 1974: 3/4, p. 178-199