

leraarsgedrag

HAVO-GEDRAG VAN LERAREN

Hoewel dit artikel — helaas — voor vele leerlingen en vele schooltypen geldt, gaat het speciaal over havo-leerlingen op havo-vwo-scholen. Gert Rijlaarsdam beschrijft hoe de vooroordelen en verwachtingen van leraren ertoe leiden, dat havo-leerlingen binnen de kortste keren het zo verafschuwde 'havo-gedrag' gaan vertonen. Ze zijn bijvoorbeeld nauwelijks nog bereid tot activiteiten die niet met cijfers te maken hebben. Zelfwerkzaamheid, groepswork, discussie of projectwork lijken haast niet mogelijk.

Ligt dat aan hen, of ligt het aan ons? En moet je je er maar bij neerleggen, of kun je ook tegengas geven?

Dit artikel geeft antwoord, en gaat daarbij vooral in op het aspect van de interactie in de klas (vergelijk Moer 1979: 5).

Als na de brugklas een leerling in een tweede klas havo komt, heeft dat de emotionele betekenis van een degradatie. Het is duidelijk dat hij zijn schooltijd mag volmaken op de laagste afdeling van de school.

De leerling komt niet zelf op het idee van degradatie; factoren buiten hemzelf bewerkstelligen die gedachte. Ouders hopen toch altijd dat Jantje net genoeg punten scoort voor het vwo; buren hebben een zoontje dat wel naar het atheneum kan, en ze weten te vertellen dat je met havo toch zo weinig kunt doen. Ze troosten Jantje door te zeggen dat hij na de havo nog best naar atheneum 5 kan. En de mentor van de brugklas, die het zo goed bedoelt: 'Ja, Jantje, net een puntje tekort joh, dus toch havo hè?'

In de tweede klas havo is het 'minder-zijn', wat

schoolcapaciteiten betreft, geïnstitutionaliseerd. Jantje is havo-leerling, erg veel moet je er niet van verwachten. In elk geval niet zoveel als van die prettige vwo-2-leerlingen, die je het uur daarvóór had.

Hoogstwaarschijnlijk functioneert een havo-afdeling op een havo-vwo-school niet erg gunstig voor havo-leerlingen. Dat zou kunnen komen doordat het havo-onderwijs nauwelijks een eigen identiteit heeft, en vaak slechts een aftreksel is van het vwo-programma. Het zou ook kunnen liggen aan de hierboven genoemde institutionalisering van 'slechte' leerlingen. Een verlengde brugperiode lijkt daarom nog niet zo gek. Maar op dat niveau wil ik hier het probleem niet behandelen.

Ik wil hier aandacht besteden aan wat er op

micro-niveau, dat wil zeggen binnen het lokaal, in de lessituatie, gebeurt: de waarden die daar door ons worden overgedragen; de groepsprocessen; en daarin dan vooral onze communicatieve bezigheden. Gesteund door de theorie in Schmuck & Schmuck *Groups processes in the classroom* probeer ik aan te geven hoe belangrijk onze houding is voor de groepsfeer. Ik hoop dat je ertoe komt Schmuck zelf te lezen: het boek biedt zeer interessant leesvoer én sfeerverbeterende procedures zoals rollenspelen, zaken waartoe ik in dit artikel niet kom.

Het overbrengen van waarde-oordelen

In veel uitingen van docenten zitten waarde-oordelen verscholen, die bijna clichématig gecommuniceerd worden, maar die de leerling donders goed als discriminerende uitspraken ontvangt, en terecht. Ik laat er een paar uit de pen druppen:

- 1 Klas 1G komt binnen. Jantje:
'Wat staan de tafels slordig meneer?'
- 2 Leraar:
'Ja joh, ik had net een havo vier.'
- 3 Leraar:
'Jullie krijgen precies hetzelfde werk als de vwo parallel-klas, maar ik reken bij jullie natuurlijk 3 fout een punt.'
- 4 Jantje:
'Meneer, in A3 hebben ze een film over Afrika gehad van u!'
- Leraar:
'Ja jongens, zo lang wij nog niet half zover zijn in het boek, en de resultaten ook ver beneden peil blijven, kan er niets van filmen komen, dat begrijp je natuurlijk wel. Trouwens, het was een heel moeilijke film hoor.'

En luister eens in de lerarenkamer. Hoor eens op rapportvergaderingen. Hysterische gesprekken over domoortjes, en dat het vroeger toch allemaal veel beter was, een commissie niveaubewaking die zich alleen met cijfertjes bezighoudt en niet met relaties tussen resultaten en inhouden en resultaten en werkvormen. Leraren die openlijk verkondigen dat ze geen les willen geven in de havo, en die dat ook nog op het roosterwenslijstje durven zetten. En de schoolleiding die dergelijke wensen accepteert! Mensen die zich echt

wel zorgen maken, maar dan op de afstandelijke intellectuele toer, van hoe zou dat toch zitten en wat zou er toch achtersteken en over tekenen des tijds. Nou: ammehoela zo lang ze er de consequenties niet uit trekken in hun eigen lessen, ze doodgemoedereerd tegen de banken staan te praten, prachtige literatuurlesjes, Vondel van achter naar voren en omgekeerd.

En maar volharden in sterk generaliserende opmerkingen dat de jongens van die bonken zijn, er zo pooierig uitzien, dat de meiden zich zo verven. 'Heb je Trudie gezien? Ik zag d'r zitten en zeg: "Zo Trui, moest de pot op vanmorgen?"'

En de schoolleiding discrimineert mee. Want welke twee klassen gaan het laatste het rooster in? Is één keer raden genoeg?

Havo 2. Jazeker.

Horn-effect

Het is bar, het is boos, maar de leerling van de havo-klas 2, die toch al geen bovenmatig sterk zelfbeeld had, gaat beantwoorden aan de verwachtingen: geen interesse, slechte werkhouding, eigenlijk helemaal geen houding, oppervlakkig, geneigd tot brutaliseren, ordeverstorend of apathisch in de bank hangend.

Er ontwikkelen zich binnen de groep normen die de verwachtingen als het ware stigmatiseren. Zo gaan klasgenoten normen hanteren als: de figuur die het sterkst een anti-schoolhouding vertoont is favoriet; als je je vinger opsteekt om een vraag te beantwoorden word je afgewezen omdat je het lestempo niet vertraagt; als je je vinger opsteekt om een vraag te stellen ben je een uitslover en lig je eruit. Doe gewoon of hou je bek. Moe, vermoeiend, lusteloos en lui, ze zitten toch niet voor niks op de havo?

In dit soort gevallen treedt bovendien het horn-effect op, het tegengestelde van het bekende halo-effect.

Het halo-effect heeft een positieve uitstraling; je bent geneigd een leerling die op zekere punten goed scoort ook op andere normen goed te beoordelen. Het horn-effect werkt minder gunstig voor een leerling: om een zekere reden vind je een leerling niet best, hij schrijft bijvoorbeeld erg slordig, en je beoordeling van zijn werk wordt door die vooronderstelling beïnvloed.

Bij een havo-leerling werkt de omstandigheid dat hem het etiket 'havo-leerling' wordt opgeplakt als horn-effect.

Gevolgen voor de interactie in havo-klassen

Leraren weten dat havo-ers slechter zijn dan vwo-ers. En ze formuleren zo slecht. Nou! Weer een plaatje, let op:

In een havo-klas:

'Nee Jan, dat antwoord is niet helemaal goed, Piet, weet jij het?'

In een vwo-klas:

'Ja Jan, je zit er vlak bij, denk 's rustig na. ik vroeg hoe ..., etc.'

Of nog beter, de leraar rekent het antwoord van Jan op vwo goed hoewel het dat misschien niet is, en voor de zekerheid herhaalt de leraar het goede antwoord. Je kent dat wel, Jan die dan even verbaasd naar zijn buurman kijkt, met een blik van dat zei ik toch niet?

Vragen worden niet nog 's anders gesteld, er wordt niet gewacht op het goede antwoord, maar de vraag wordt een klasgenoot voorgelegd. Van een warm klimaat kan al helemaal geen sprake zijn in een situatie waar zo lang getrokken moet worden tot het antwoord eruit komt en dan altijd nog verminkt ook, en te prijzen valt er weinig, of je moet zinsneden als de volgende daartoe willen rekenen:

'Hè, hè, eindelijk iemand die het weet. Als we zo doorgaan hebben we die vragen volgen-de week wel af.'

Zo wordt er in havo-groepen weinig in groepen gewerkt, er wordt veel klassikaal, frontaal lesgegeven. Mogelijkheden voor een groep om een cohesieve groep te worden zijn dan al heel schaars, omdat juist de onderlinge communicatie die cohesie bevordert (zie verderop). Je zou zeggen: een zeer goede reden om juist veel groepswerk bij Nederlands te doen.

Natuurlijk, dat is zo. Maar als dat alleen bij Nederlands gebeurt, dan is dat nog niet zo gemakkelijk.

Door de verwachtingen die het docentencorps heeft van een havo-klas, zal de leraar geneigd zijn tot autocratisch optreden. Dat betekent dat er een klimaat geschapen wordt voor een vijandige sfeer in de klas, voor gevoelens van competitie, een klimaat dat niet uitnodigt tot zelfstandig optreden.

Havo-gedrag

Creatief zijn havo-leerlingen niet: je moet ze duidelijk zeggen wat ze moeten doen, anders wordt het niks. Het gevolg is dat creatieve opdrachten niet verstrekt worden, alles volgens het geijkte patroon, geen risico's lopen. En dat is goed te merken, vind ik, in de lessen Nederlands: bij vwo-leerlingen heb ik in de tweede klas duidelijk vooruitgang gemerkt bij het maken van creatieve opdrachten, terwijl havo-leerlingen die tendens niet volgden, en zelfs een afkeer gingen tentoonspreiden jegens dergelijk werk. Binnen zo'n korte tijd werken de verwachtingen blijkbaar door naar de leerlingen toe. De leerlingen nemen dat geijkte over en gaan dat als norm hanteren: je moet gewoon doen, gewoon dit leren en niet zeuren. Een vrije opdracht? Nee hoor, bah, ik weet nou niks, ik heb er nou geen zin in, mag ik niet naar huis? Dezelfde reactie kreeg ik — en dat is niet zo vreemd omdat een creatieve opdracht eigenlijk een verbijzondering is van deze algemene vorm — bij ongestructureerde opdrachten. In het begin van het cursusjaar reageerden havo-2-leerlingen minstens zo spontaan op ongestructureerde opdrachten als vwo-2-leerlingen. Het uitdagende in de opdracht werd goed aanvoeld. Maar na de kerstvakantie veranderde dat heel duidelijk. De hang naar rustig en overzichtelijk invulwerk werd in de twee havo-2-klassen groter.

Nabauwen wat de leraar verteld heeft, gedicteerd heeft, of op stencil heeft uitgereikt, of wat de leerling overschreef uit een dictaat van een ouder broertje of zusje: het zijn nog steeds dezelfde verhalen. Originaliteit wordt niet gewenst, klasgenoten bestempelen de vingeropsteker tot uitsloper. Een 6 is een uitstekend cijfer, geeft te kennen dat je je niet bovenmatig hebt ingespannen. Prima. Zo wordt de havo de grijsheid van de volgers of de lauwhoed van de lustelozen.

Tegengas

Je kunt als leraar toch wel iets meer doen dan machteloos toekijken. Zoals gezegd, hier zal ik uitsluitend strategieën aan de orde stellen die je *binnen je lokaal* kunt uitvoeren. En daarbij stap ik maar over het tere punt heen, dat als er alleen bij Nederlands 'anders' wordt gewerkt, 't een havo-leerling niet veel helpt.

Ten eerste zou je iets kunnen doen met betrekking tot je eigen *verwachtingen*. Het is al heel

wat, als je je er bewust van bent hoe je aan je verwachtingen komt, als je probeert niet in het horn-effect te trappen, en als je mogelijke negatieve verwachtingen niet communiceert.

Ten tweede kun je iets doen aan de *cohesie* van een havo-klas. Immers, veel van het 'havo-gedrag' is een kwestie van groepsprocessen en groepsnormen, en een betere cohesie van zo'n groep werkt zeer gunstig.

Ten derde, hoewel met het vorige punt nauw samenhangend, zou je met en binnen zo'n groep een betere *communicatie* kunnen bevorderen.

Verwachtingen

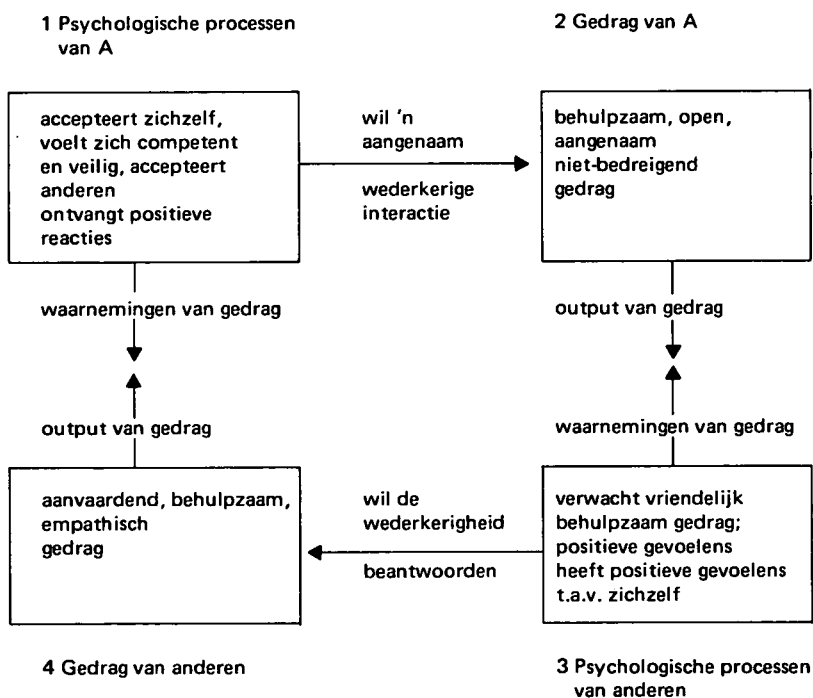
We ontkomen er niet aan onbewust voorspellingen te maken over hoe een interpersoonlijk contact zal verlopen. In onze relatie tot anderen gaan regels gelden, spelregels, waarvan we niet afwijken, zodat het gevaar van routine op de loer ligt. Niet dat we die routine kunnen missen: als we elk contact als volledig nieuw zouden willen ervaren, zou ons dat teveel energie kosten. Een zeke-

re efficiëntie is menselijk en noodzakelijk. Maar het probleem is dat door het routineuze handelen de authenticiteit van de personen en de nabijheid van elkaars menszijn verloren gaat, weggedrukt wordt.

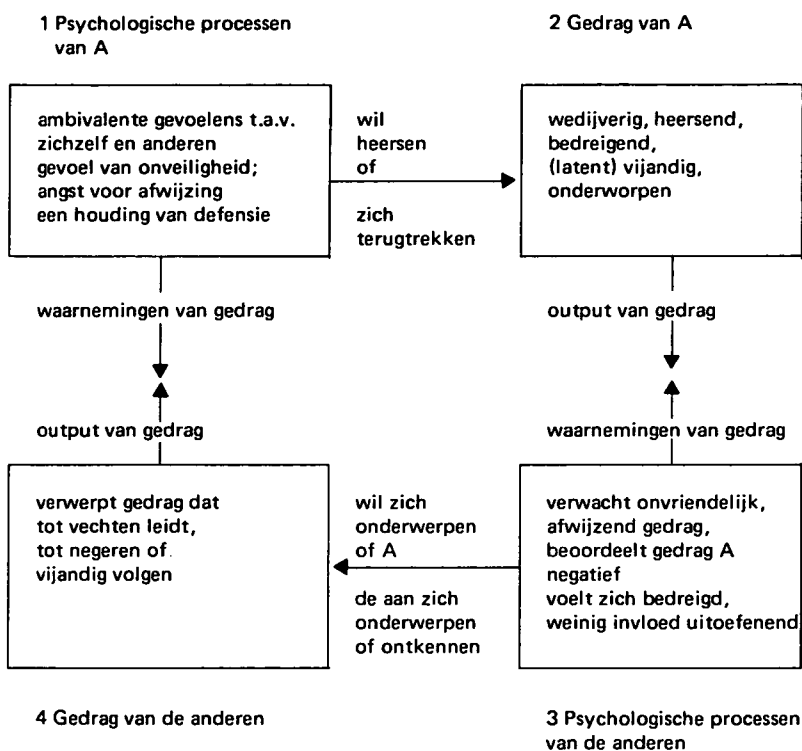
We interacteren al te vaak als in een rolconfiguratie: man, vrouw, echtgeno(o)t(e), leraar, leerling. Zo wordt het moeilijk in contacten intimiteit en empathie te leggen. De formele rolrelaties met bijbehorende verwachtingen zijn bekend: van een leerling wordt een bepaald gedrag verwacht, van de leraar ook. Op een gegeven moment weet je als onderwijsgevende ongeveer wel bij wie je terecht kunt in de leerlingengroep, als je het goede antwoord er nou eindelijk uit wilt hebben. In zoverre heeft die leerling een extra kenmerk. Maar de totale interactie docent – leerlingengroep blijft sjabloonmatig.

Verwerven van verwachtingen

Verwachtingen kunnen ontstaan door *informatie-verzamelingen* (IQ-testen, percentielscores, advie-



Figuur 1



Figuur 2

zen van basisschoolhoofden, rapporten, mondelinge informatie van collega's), door *culturele stereotypen* (je schrijft aan een sociale klasse, bepaalde minderheidsgroeperingen, een sexe, bepaalde eigenschappen toe), door de *sociale situatie* (in de klas wordt van jou 'leraarsgedrag' en van de leerlingen 'leerlingengedrag' verwacht), en door *het nemen van een rol* (als een leerling de rol van helper, van clown, van giechel, of van leider op zich neemt, dan verwacht de omgeving voortaan dat gedrag, zodat het bijvoorbeeld voor 'de clown' heel moeilijk is eens serieus te doen). Het zal duidelijk zijn dat zulke verwachtingen vaak onbetrouwbaar zijn, of – erger nog – het gevaar van een 'selffulfilling prophecy' in zich dragen.

Stabilisatie van verwachtingen

De relatie tussen mensen wordt na verloop van tijd stabiel en voorspelbaar. Dat laat zich tonen in de volgende figuren, twee cycli van interpersoonlijke relaties.

De attitudes omtrent het zelf en de anderen, zowel als de verwachtingen ten aanzien van de anderen, beïnvloeden A's intentie tot handelen, en de wijze waarop A in relatie tot de anderen handelt. De perceptie door anderen van het handelen van A beïnvloedt hun verwachtingen en hun taxaties van A en van hunzelf. En tenslotte handelen zij op hun beurt naar A toe.

In figuur 1 zie je een positieve cyclus, in figuur 2 een negatieve.

De verwachtingen kunnen zich zó vastpinnen, dat wanneer een leerling zijn gedrag verandert, die veranderingen door anderen niet waargenomen worden. De leerling uit figuur 2, die jij niet zo mag, is bijvoorbeeld van plan zich wat anders op te gaan stellen. Hij is iets eerder in het lokaal, bezig met de plantengieter bij het fonteintje achter in het lokaal. Je komt binnen en: 'Wat krijgen we nou? Heb ik jou gezegd dat ...' enzovoort. Waar-mee ik maar wil zeggen: probeer je waarde-oordelen, en zeker de negatieve, een beetje binnen te houden.

Communiceren van verwachtingen

Er zijn tenminste vier manieren waarop de onderwijsgevende zijn verwachtingen naar leerlingen toe communiceert.

Ten eerste is er het mechanisme van het klimaat. Als je veel verwacht van het gedrag van de ander, schept dat een klimaat van warmte, aandacht en emotionele ondersteuning. Daarnaast het mechanisme van feedback: je prijst leerlingen van wie je veel verwacht, veel vaker. En dat wordt heel duidelijk gevoeld. Ten derde de input. Als je een leerling van wie je veel verwacht, iets vraagt en er wordt niet meteen geantwoord, dan ga je de vraag nog 's anders stellen, wat aanwijzingen geven die naar het antwoord leiden, wat meer informatie geven. En tenslotte de output: je wacht langer op een antwoord van een 'goede' leerling dan je bij een leerling zou doen van wie je niet zo'n hoge dunk hebt.

Wat je je moet realiseren is dat bovenstaande mechanismen heel onbewust optreden. Je moet je bewust worden van je verwachtingen, en je er niet door laten leiden in je gedrag. Besef ook, dat je vooral de goede leerlingen door dit optreden een stap verder brengt, terwijl de rest van de groep blijft waar ze was. *Elke* leerling heeft jouw steun en bemoediging nodig.

Cohesie

In een cohesieve groep is de invloed van de leerlingen onderling verspreid, evenals de aantrekkingspatronen. De leden van cohesieve groepen hebben een sterke zelfachting, en hanteren normen die individuele verschillen ondersteunen. Leerlingen voelen zich betrokken bij het wel en wee van hun medeleerlingen, ze zijn zorgzaam en behulpzaam. Ze voelen zich betrokken bij het schoolgebeuren, drukken op een meer openlijke en expliciete wijze hun gevoelens uit, wenden vaker hun invloed aan om zaken een bepaalde richting uit te sturen.

Cohesie kan door tenminste drie redenen ontstaan:

1 doordat groepsleden elkaar aardig vinden. Je kunt dat zien aan groepsvorming bij buitenschoolse activiteiten, informele bijeenkomsten, en aan wie wie uitnodigt voor feestjes.

2 doordat groepsleden belangstelling hebben in de taak of activiteit die uitgevoerd moet worden. Leden scharen zich dan bij elkaar door de aard

van de activiteit (het voetbalelftal, de toneelclub) en niet op grond van de aanwezigheid van bepaalde groepsleden in die groep.

3 doordat groepsleden een bepaald prestige hechten aan een groep: de schoolband, de kliek rond de stemmingmaker, de groep rond de voorzitter van de schoolclub.

Havo-klassen missen vaak die cohesie, doordat ze prestige, gemeenschappelijke taakbelangstelling en vriendschap missen. Weliswaar gelden soms sterke normen waaraan iedereen zich moet conformeren, maar dat komt dan neer op een antischoolhouding, met als meest nastrevenswaardige doelen: lol trappen tot en met er een puinhoop van maken. Maar van een warm klimaat, met ruimte voor uniciteit en creatief gedrag, is dan geen sprake. De leerlingen leren elkaar en elkaars kwaliteiten binnen de klas niet goed kennen. Je ziet dan ook nauwelijks plaatsverwisselingen binnen een jaar: de meeste leerlingen houden het bij de buurvrouw/-man, die zij aan het begin van het cursusjaar kozen. Er zijn wat subgroepjes, waarbinnen wel contacten gaande gehouden worden, maar waartussen eerder vijandige dan vriendelijke relaties bestaan.

Bevordering van cohesie

Als leerlingen zich niet betrokken voelen bij de klas, kan dat komen doordat ze voelen dat ze geen respect ontvangen van de anderen. Daar kun je als leraar/onderwijzer wel wat aan doen.

Je verdeelt de leerlingen in groepen van vier of vijf. Elk groepslid gaat nadenken over de sterke punten van zichzelf en daarna over de sterke punten van de drie of vier overige groepsleden. De afspraak is dat alleen sterke punten genoteerd mogen worden; zwakke punten moeten achterwege blijven. Daarna moeten de groepsleden tot een uitwisseling komen.

Deze strategie is bedoeld om de zelfbeelden te versterken, en om een beginniveau van cohesie te krijgen. Ze heeft bovendien het effect dat er een toenemende verspreiding van invloedspelen zal zijn, dat de communicatie opener wordt, en dat de normen van de groep consistentier worden en meer steun zullen verlenen aan de activiteiten van de groep.

Ook je *leiderschap* in de klas heeft zijn invloed op de cohesie. Als je actieve participatie aanmoedigt, gezamenlijk lessen plant, zal dat leiden tot

een grotere mate van betrokkenheid. Bovendien stimuleert democratisch leiderschap interacties tussen leerlingen en dat leidt weer tot de vorming van meer machtspolen in de groep.

Leerlingen moeten voelen dat je gesprekken tussen leerlingen steunt. Klasgesprekken moeten bij voorkeur niet via jou lopen, de leerlingen moeten op elkaar reageren.

De bijdragen van leerlingen zullen openhartiger en meer spontaan zijn, het activiteitsniveau zal een stuk hoger liggen, de kans op een cohesieve groep is weer flink vergroot. Want hoe meer leerlingen met elkaar kunnen praten, hoe meer vriendschappen er kunnen ontstaan, hoe meer invloed ieder groepslid kan uitoefenen op de formatie van groepsnormen. De gevoelscontacten worden veelvuldiger en dieper.

Communicatie

In het voorgaande heb ik de communicatie al een paar keer ter sprake gebracht. Er moet vrijuit gepraat kunnen worden, er moet veel interactie plaats vinden tussen de groepsleden, anders krijgen ze geen kans een cohesieve groep te vormen. Groepswerk is de aangewezen werkvorm om leerlingen die kans te geven.

Aan het slot van dit artikel volgen een paar oefeningen die kunnen helpen de klas meer gevoelig te maken voor tweezijdige communicatie en samenwerken. Maar eerst nog iets over het handelen van de docent. Wees alert op het subtiele proces van conditionering: in feite leren leerlingen het praten in de klas af. Als je aan een leerling in een klassikale lessituatie iets vraagt, zal deze minder geneigd zijn het antwoord te geven, als hij weet dat jij in zulke situaties het antwoord toch ten einde raad geeft. Als er geen reële communicatiesituatie is, maar een schools vraag- en antwoordspel, zullen je leerlingen langzaam dichtslibben.

Wil je van je oordelende houding af, dan raad ik je aan het boek van Vrolijk *Gespreksmodellen* te lezen. Dit is een geprogrammeerde instructie voor interviewtechniek, wel erg technologisch, maar je leert er wel uit je waardeoordelen en vooronderstellingen te herkennen zodat je ze beter voor je kunt houden.

Je leert er ook uit naar gevoelens in uitingen te luisteren en niet alleen naar de cognitieve betekenislaag.

Vaardigheden die je je leerlingen kunt laten oefen-

nen en die je jezelf eigen zou moeten maken zijn bijvoorbeeld de volgende:

Parafraseren

Het herhalen wat de ander zei, in eigen vocabulaire. Je geeft met een parafrase aan dat je belang hecht aan wat de ander zei.

Gedragsbeschrijving

Hier gaat het erom alleen de actie zelf te beschrijven, zonder oordelen, zonder diepe psychologische oorzaken mee te communiceren. Als je tegen een discussiegroepje in de evaluatie zegt: 'Frans en Willy spraken het vaakst' dan is dat een gedragsbeschrijving. Dat kun je niet meer zeggen van 'Frans en Willy zijn de enigen die de discussie volgden'.

Waarde-oordelen leiden vaak tot een defensieve houding bij de communicatiepartners.

Samenvatten en checken op gevoelswaarde

Deze activiteit lijkt veel op parafraseren, met dit verschil dat het niet alleen gaat om het samenvatten van de woordinhoud, maar dat je ook probeert de gevoelens van de ander naar buiten te krijgen.

Oefeningen hiervoor vind je in Vrolijk *Gespreksmodellen*. In de luistertoetsverzameling die het CITO in '78 uitbracht voor de bovenbouw zitten ook een paar oefeningen, geënt op Vrolijk. Bovendien zijn bij het boek prima video-instructies verkrijgbaar, bij de Stichting Film en Wetenschap in Utrecht.

Een schat aan oefeningen vind je in Frank Oomkes *Handboek voor gesprekstraining*. Er zijn voorstellingsprocedures die je zo in havo 4 zou kunnen gebruiken (in verband met de door de mavo-instroom gewijzigde klasse-samenstelling), en samenwerkingsspelen, zoals het hieronder summier beschreven enveloppespel, dat uitstekend voldoet.

En aan hét middel om zwijgers te laten praten, het rollenspel, wordt zeer veel aandacht besteed. Om de lezers die direct willen beginnen iets in de hand te geven, geef ik een korte omschrijving van twee samenwerkingsspelen.

Het enveloppespel

Je knipt vijf vierkanten van bijvoorbeeld 15 bij 15 uit stevig papier.

Je verdeelt elk vierkant steeds op een andere manier in drieën.

Je husselt de stukjes door elkaar en stopt in ieder van de vijf enveloppen drie stukjes.

De deelnemers krijgen ieder een enveloppe. De opdracht is: maak met z'n vijven vijf vierkanten van gelijke grootte. Je mag niet praten, niet wijzen, je mag geen stukjes pakken, je mag alleen stukjes van jezelf aan anderen geven.

Een prachtig spel. Kan ook met zeshoeken.

Het posterspel

Het vorige spel is een zuiver 'geef'-spel, eenzijdige communicatie. In dit spel is er sprake van geven en nemen.

Je zoekt een poster uit die jou voor dit doel geschikt lijkt, je plakt 'm op stevig karton en dan: de zaag erin. Je zaagt of snijdt het geheel in zes à acht vierkanten en rechthoeken.

Evenzovele deelnemers krijgen ieder een stuk van de puzzel. Ze mogen één minuut naar hun stukje kijken, aantekeningen maken, en voegen zich daarna bij de groep. De opdracht is: schets met zijn zessen (of achten) het totaalbeeld van de poster. En nu mag er zowel om informatie gevraagd worden als er informatie gegeven mag worden.

Literatuur

F.R. Oomkes *Handboek voor gesprekstraining. Programmeren, werkwijzen, hulpmiddelen, procedures en oefeningen* Meppel 1977

S.U. Philips 'Participatiestructuren en communicatieve competentie: kinderen uit Warm Springs in de samenleving en in de klas' in: Hartveldt *Taalgebruik. Opstellen over taal in de maatschappij, in de opvoeding en in het onderwijs* Baarn 1978, p. 210-232

R.A. Schmuck & P.A. Schmuck *Groups Processes in the*

Classroom Dubuque 1976

A. Vrolijk, M.F. Dijkema & G. Timmerman *Gespreksmodellen. Een geprogrammeerde instructie* Alphen aan de Rijn 1976

F. Williams 'Taal, attitude en sociale verandering' in: Hartveldt *Taalgebruik. Opstellen over taal in de maatschappij, in de opvoeding en in het onderwijs* Baarn 1978, p. 178-209