

taal beschouwing

EXCUSEER, IK KON NIET BETER! Een taalbeschouwelijke verkenning

Een taalbeschouwelijke verkenning, zo karakteriseert Paul Tack, leraar in het voortgezet onderwijs in België, zijn artikel.

Aan de hand van het 'zich excuseren' in het dagelijks leven probeert hij algemene principes van de communicatie bloot te leggen en bij leerlingen bewust te maken. Behalve een theoretische onderbouwing geeft het artikel ook praktische aanwijzingen hoe je met je leerlingen excuseergedrag kunt analyseren. Je kunt er morgen in de klas mee aan de gang.

Kurt rent wild door de gang. Hij moet Jurgen het grote nieuws melden: morgen hebben ze onverwacht het laatste uur vrij. De leraar Engels heeft een vertaalklus op de rechtbank. Op de hoek van de gang botst Kurt tegen de heer Van Hee aan, de strenge en conservatieve leraar aardrijkskunde. Onthutst en niet wetend hoe te reageren maakt Kurt zich als de bliksem uit de voeten.

'Dat is nu de tweede vandaag!' moppert Van Hee. 'Die ongedisciplineerde vlegels van tegenwoordig! Geen manieren, geen zelfbeheersing, geen respect meer voor het gezag. In mijn tijd zou nooit iemand tegen een leraar aanbotsen, en zeker niet zonder excuses wegrekken! Die jongeheer Decoré komt in zijn vrije uren woensdag enkele Engelse teksten vertalen!'

Wie heeft het niet vaker meegemaakt dat een leerling omwille van zijn onhandige gedrag van de regen in de drup sukkelde? Is dat te voorkomen?

Kan daaraan iets gedaan worden in de lessen Nederlands?

Ik was ervan overtuigd dat het kon. Meer nog: ik vond hier een uit het leven gegrepen gelegenheid om met de leerlingen een deel van de complexiteit van de reële communicatieprocessen in kaart te brengen.

Dit artikel is dus een probeersel, in verschillende betekenissen. Het probeert een stukje praktijk theoretisch te onderbouwen. In het concrete geval van het zich excuseren worden algemene principes van de communicatie blootgelegd. Daardoor worden de leerlingen meer communicatiebewust en worden ze uitgerust met een bruikbaar referentiekader voor de bewuste reflectie op de eigen communicatie-ervaringen en -observaties. Zo wordt immers transfer mogelijk naar andere communicatie-contexten en -situaties. Daarom probeer ik duidelijk te maken ...

- dat elk taalgebruik meer efficiënt functioneert als het ingebed is in en gestuurd wordt door maatschappelijke normen
 - welke produktie- en interpretatie-mechanismen actief zijn in de communicatie
 - welke strategieën aangewend kunnen worden.
- Op de achtergrond is steeds de vraag aanwezig in hoeverre deze aspecten van de taalbeschouwing en de taalbeheersing in de lessen Nederlands aan bod (moeten) komen, of juist verwaarloosd worden.

Situaties

- 1 Je hebt een verkeerd telefoonnummer gedraaid ...
- 2 Op straat stoot je ongewild iemand aan (Goffman, 1971, p. 139-149).
- 3 Je hebt je huistaak niet gemaakt, de leraar kijkt verstoord, en roept je ter verantwoording.
- 4 Je komt te laat op school en moet je melden bij de prefect.
- 5 Met je vriend ben je naar de markt gefietst; op de markt gaat elk zijn gang, na de afspraak mekaar klokke 12 bij de bushalte te treffen. Je komt echter dertig minuten te laat!
- 6 Op het fietspad rij je een vrouw aan; ze is behoorlijk overstuurd, haar knie bloedt en haar fiets is erg beschadigd en onbruikbaar.
- 7 Een leraar zoekt zich met opgetrokken schouders en een pak mooi uitgetikte lesvoorbereidingen onder de arm door de druilerige regen een droog pad tussen de plassen over de speelplaats. Een leerling stormt onbesuisd achter een bal aan, botst tegen de leraar op en plots drijven al die witte vellen op de modderige plassen.
- 8 Wegens onbetamelijk gedrag stuurt een leraar je de klas uit; je moet je melden bij de prefect. Die staat erop dat je voor de klas je excuses aanbiedt.
- 9 Enkele leerlingen van de vierde klas Latijnse hebben jongens van het eerste jaar hun bal ontfutseld. De leraar met toezicht grijpt in en eist dat de grote mannen hun excuses aanbieden aan die snaken.
- 10 Tijdens een disco-avond mors je bier op de jurk/jas van een meisje/jongen.
- 11 Je ontdekt net voor het inleveren enkele grove fouten in je huistaak, haastig grijp je je buurmans vulpen, maar in de haast laat je hem vallen: hij is onherstelbaar beschadigd.



Organisatie

1 Het is te verkiezen dat de leraar een reëel geval van normovertreding aangrijpt om met de leerlingen een verkennend gesprek over zich excuseren op gang te brengen en de leerlingen zelf te laten ontdekken dat het excuus een aangepaste reactie moet zijn op de gecreëerde situatie.

Dan gaat men over tot het uitspelen van enkele situaties uit bovenstaande lijst. Men speelt de situatie, bespreekt de goede kanten en de eventueel gemaakte fouten; de fouten worden in een volgend simulatiespel bijgeschaafd, tot de gewenste en bevredigende vorm gevonden is. Telkens worden de veranderingen en vorderingen besproken, en zo worden al spelend, doende en besprekend allerlei aspecten en factoren van het communicatieproces naar voren gebracht.

2 Het is beter dat de leraar met door de leerlingen zelf aangebrachte situaties werkt: hij laat elke leerling zijn situatie beschrijven: personen, hun status, de relatie tussen de personen, plaats en tijd van het gebeuren, soort vergrijp, emotionele reacties. Na een korte inventarisatie kiezen de leerlingen welke excuus-gevallen uitgesproeid zullen worden.

De aanbrengrer van de gekozen situatie kiest de medespelers, oefent even met hen, ontleedt dan kort de situatie voor de klas, vestigt de aandacht op de bepalende factoren en speelt ze daarna voor de klas uit.

Na elk spel volgt een korte bespreking waarbij vooral wordt nagegaan in hoeverre het excuus aan de bepalende factoren van de situatie aangepast was. Deze bespreking moet zoveel mogelijk losgekoppeld worden van de acteurs: ze mag hen in geen enkel geval ontmoedigen, of hen de indruk geven dat ze maar klunzen zijn. Na de bespreking wordt het spel overgedaan met dezelfde of met andere spelers; men zoekt naar een meer bevredigende afwikkeling van de situatie, voor de geëxcuseerde zowel als voor de excuseerder.

3 Na enkele simulatiespelen hebben de leerlingen voldoende inzicht in de verschillende aspecten en factoren van het zich excuseren en zijn ze voldoende vertrouwd met deze vorm van stilstaan bij en interpreteren van hun eigen taalgebruik om nu zelfstandig in kleine groepen te kunnen werken aan enkele van de overige situaties. Elke groep ontleedt zijn situatie, probeert al spelend de vorm bij te schaven en kiest een realisatie om die voor de klas te brengen.

Na het spelen van de situatie voor de klas analyseert de groep zijn situatie en verantwoordt de vormgeving; iemand brengt ook verslag uit over de probleempjes die zich voordeden bij het zoeken naar de bevredigende vorm. Bevredigend wil voorlopig zeggen:

- het excuus weegt op tegen de overtreding of verstoring
- de vorm waarin het gepresenteerd wordt is aangepast aan:
 - de persoon tot wie men zich richt
 - de persoon die het excuus formuleert
 - het verschil in status en de relatie tussen beide
 - het onderwerp
 - de plaats van het gebeuren
 - de emotionele weerslag van het vergrijp op de personen.

4 Men kan ook eenzelfde situatie herhaalde malen laten spelen, maar daarbij telkens een factor veranderen, en de gevolgen daarvan op het gebeuren en op de taalvorm observeren en bespreken. Mogelijke voorbeelden:

- niet de leerling maar de leerkracht vergat zijn schoolboek (de relatie tussen de personen en de status van de personen wordt veranderd)
- de huistaak wordt voor de zoveelste maal en na herhaalde vermaningen nog vergeten, of voor de allereerste keer
- de leerling loopt de directeur tegen het lijf
- de leraar stoot door onhandigheid de bril van een leerling af
- men vervangt een jongen door een meisje, een man door een vrouw
- ...

Een voorbeeld:

Door je aperte onaandachtzaamheid en onhandigheid heb je een fietser aangereden: de fiets is beschadigd, de kleren zijn gescheurd.

- *Wie voert het hoge woord? Wie neemt het initiatief tot het gesprek? Wie bepaalt het verloop van het gesprek? Wie beslist dat het gesprek afgelopen is?*
- *Wie vraagt de andere wie hij is?*
- *Wie spreekt het eerst over de verzekering? Als de aangeredene dat doet, hoe klinkt dat dan? En hoe klinkt het als de aanrijder het doet?*

Bij het uitspelen van deze situatie in mijn klas speelde een aanrijder een schijnbaar zeer humane rol: hij hielp de situatie in positieve zin afwickelen, toonde zich echt bekommerd om het slacht-

offer, had aandacht voor haar persoonlijke ongemakken en haar gevoelens, stelde voor de fiets naar de rijwielhersteller te brengen, de schade aan fiets en kleding verder door de verzekering te laten vergoeden. Op het einde van het simulatiespel bedankte het slachtoffer de aanrijder (in dit spel een chauffeur) voor zijn optreden. Maar achteraf bleek mevrouw niet te weten wie de chauffeur was, noch zijn adres te hebben gekregen!

Verkenning

Eens enkele situaties uitgeprobeerd, kan men in een klasgesprek op exploratie trekken in Excuseer Land. Men kan nagaan welke functie het zich excuseren heeft en hoe dat in allerlei omstandigheden verloopt.

Mogelijke vragen voor zulke exploratie:

- Excuseren jongeren zich tegenover elkaar? Vaak? Wanneer? Hoe?
- Eiste je soms van iemand excuses? Wanneer? Van wie? Waarvoor?
- Had je soms excuses willen eisen, maar kon of durfde je niet? Van wie? Wanneer? Waarvoor?
- Als je excuses eiste of wou eisen, wat was je doel? Wat was het gevolg (van het doen, of niet kunnen)? Hoe verliep dat eisen?
- Eisen anderen soms excuses van jou? Wie? Wanneer? Terecht?
- Zijn bepaalde leerlingen gekend om de vlotheid waarmee ze excuses bedenken? Hoe wordt dat gewaardeerd? Door wie?
- Worden excuses soms in overleg met anderen voorbereid? Wanneer?
- Zat je soms om een goed excuus verlegen? Wanneer? Waarvoor? Met welk gevolg?
- In welke gevallen vind je excuses normaal?
- Kan je een lijstje aanleggen van veel gebruikte excuses? Kan je er een systematiek in herkennen of ze rangschikken van flauw naar zeer bruikbaar? Stel een 'top tien' samen!
- Welk effect hebben excuses? Kan je daar typerende voorbeelden van geven?
- Waarom worden excuses soms 'smoesjes' of 'foefjes' genoemd?
- Kan je nog andere synoniemen van 'excuus' geven? Wat zeggen die synoniemen over de aard of het effect van het excuus? Wie neemt die synoniemen het vaakst in de mond?
- Vind je dat bepaalde soorten van mensen zich vaker moeten excuseren dan anderen? Welke? Tegenover wie? Hoe komt dat?

- Excuseren hoger geplaatsten zich tegenover lager geplaatsten anders, om andere redenen? Geef enkele voorbeelden. Zoek enige verschillen, en probeer de oorzaken van deze verschillen aan te wijzen.
- Wat kunnen de gevolgen zijn van het weigeren om zich te excuseren? Maak onderscheid tussen verschillende contexten.
- Mag iedereen weigeren excuses aan te bieden?
- Mag iedereen weigeren excuses te aanvaarden?
- Maken excuses alleen alles goed?
- Kan het voorkomen dat men geen excuses heeft? Wat moet men dan doen?
- Mogen excuses verzonnen zijn of gefantaseerd? Is dat dan liegen?
- Moet men altijd de echte, ware reden geven?
- Maak nu een inventaris van typische gevallen waarin geëxcuseerd moet worden. Probeer deze gevallen te categoriseren.

Een voorbeeld van categorisatie op grond van de reden of oorzaak:

De oorzaak of reden van een excuus kan zijn:

- 1 een verstoring van de omgangsvormen:
 - geweld
 - ongewild
- 2 reële fouten en hun gevolgen:
 - van voorbijgaande aard
 - van blijvende aard
- 3 angst voor straf
- 4 angst voor emotionele ontlasting van de ander.

Aanvankelijk reageerden de leerlingen in mijn klas vrij zenuwachtig en giechelend. Ze zagen eerst ook het praktische nut van 'al dat gedoe' niet zo direct in. Maar het was prettig en dus deden ze wel enthousiast mee. Al spelend en prattend groeide het inzicht in het nut en het belang. Toch bleven ze in de eerste uitgespeelde situaties nog ronddraaien in de vertrouwde sfeer van gezin en vriendenkring. De meer vormelijke situaties bleven ze ontwijken. Als het vertrouwen veld wint en ze de gewone situaties onder de knie hebben, dan pas durven ze de formele situaties aan.

Taalgebruik functioneert binnen de maatschappelijke normen

In elk van de hiervoor geschetste situaties wordt van 'welopgevoede' mensen een bepaald gedrag verwacht: onze cultuur verwacht dat zij die op een of andere manier onze sociale normen in gevaar schijnen te brengen of niet te accepteren,

dat zij uitdrukkelijk of impliciet te kennen geven dat ze die normen wel erkennen en er zich aan conformeren. Dit gebeurt door zich te excuseren of te verrechtvaardigen. Elke cultuur legt aan elk van zijn leden afzonderlijk en aan alle leden samen gedragsnormen op, opdat er orde zou heersen en iedereen niet op elk moment voor onbekende toestanden staat. Daardoor wordt het gedrag van anderen enigszins voorspelbaar en kan elk lid zijn eigen gedrag op dat van anderen afstemmen: we weten hoe een les verloopt, een receptie, een rouwbeklag, een cafébezoek, de aankoop van een treinkaartje ... Vele gedragsregels zijn weliswaar weggefallen, maar de psychiaters varen er wel bij! Toch kent ieder 'normaal' mens zijn rol, weet wat de anderen van hem verwachten, en weet ook wat hij van de anderen kan verwachten.

Als nu iemand uit zijn rol valt, verstoort hij de orde, wordt het netwerk van verwachtingen in de war gestuurd. Het mag er niet op lijken dat de 'verstoorder' die orde echt betwist, of er vragen bij stelt. Daarom moet hij zo vlug mogelijk zijn onderwerping aan de orde nadrukkelijk laten blijken. En om die orde te herstellen, om die onderwerping te demonstreren, heeft onze cultuur voorgeschreven gedragspatronen: zich excuseren is er een van; de berokkende schade vergoeden is een andere, en de rechtspraak een officieel geïnstitutionaliseerde vorm.

Wil iemand in een communicatiegemeenschap efficiënt en onopvallend functioneren, dan zal hij de gedragspatronen van de gemeenschap moeten leren kennen en ernaar moeten leren handelen, en dus, in casu, weten wanneer hij een norm overtreden heeft en welke factoren meebepalend zijn om zich dan aangepast en afdoende te excuseren.

Het bestaan van dat netwerk van verwachtingen blijkt het duidelijkst in de contacten tussen twee culturen, zoals in de contacten met buitenlandse werknemers.

We moeten echter niet zo ver lopen: als we goed toekijken, kunnen we in onze klassen twee verschillende verwachtingsnetwerken observeren. De meeste van onze leerlingen zijn gewoon gemoedelijk om te gaan met bekenden en hebben te weinig ervaring met de afstandelijke, formele omgangsvormen van de maatschappij waarin 'onbekenden' elkaar benaderen. De normen volgens de welke jongeren van het platteland zich gedragen verschillen ook van die waarnaar stadsjongeren

zich richten.

'Dat het kind iedereen met "jij" aanspreekt, is minder het gevolg van zijn onvolmaakte taalbeheersing en woordenschat dan van het feit dat het onmogelijk de betekenis van de dubbele aanspreekvorm kan begrijpen. Het kan, evenals de primitieve mens, de personen die met jij aangesproken dienen te worden eenvoudig niet onderscheiden van degenen die in de wereld der volwassenen met u genoeg moeten nemen. Dat men een niet-vertrouwd persoon kan erkennen en aanvaarden zonder hem tegelijk tot vertrouweling te maken, daar heeft een kind geen weet van' (Pieper, 1962, p. 69-70).

Het probleem is dat onze leerlingen niet vaak de gelegenheid krijgen om via eigen ervaring en reflectie daarop de normen die buiten hun onmiddellijke omgeving gelden, te leren kennen en er zich naar te gedragen. Het gezinsmilieu en de onmiddellijke omgeving zijn daartoe niet uitgerust. 'Het gezin is te eenvoudig van structuur en te beperkt aan culturele waarden en normen om het kind voldoende voor te bereiden op de veelzijdige en ingewikkelde ontplooiingsmogelijkheden in de maatschappij der volwassenen.' (Van Doorn, Lammers, 1959, p. 219).

Uiteraard zullen jonge mensen die opgroeien in een stedelijk milieu een rijker en gevarieerder ervaringshorizon hebben dan deze van het platteland. Maar ook aan deze laatste moet het onderwijs denken!

Als we de leerlingen niet tijdens de schoolopleiding de kans geven om met die afstandelijke, officiële wereld, om met de vormelijk ingestelde maatschappij in contact te komen, en zich vertrouwd te maken met de daar geldende normen en vormen, dan blijven ze stuntelen, dan blijven ze onmondig, dan blijven ze defensief zwijgen verkiezen boven zich vrij uitspreken, al onze spreekoefeningen, al onze taalzuiveringsinspanningen ten spijt (Tack, 1981, p. 112-113).

Onze leerlingen hebben bevredigend leren functioneren in de gemeenschap van gezin, buurt, vrienden, zij kennen de onuitgesproken normen, zij weten hoe ze mekaars gedrag moeten beoordelen, hoe ze erop moeten of mogen reageren; zij weten ook hoe hun gedrag geïnterpreteerd wordt door de anderen. Met andere woorden: zij kunnen functioneren binnen de nabije gemeenschap, binnen het wisselend spel van verwachtingen interpreteren, anticiperen en oproepen. Zij weten goed wanneer en hoe zij zich daar moeten excu-

seren, het gaat daar gemoedelijker aan toe, met een half woord, een handgebaar of een schouderklopje (voetbal!) of gewoon een wat verlegen houding. Maar in de meer afstandelijke en vormelijke maatschappij gelden andere normen, worden dus andere overtredingen begaan en worden ook andere blijken van genoegdoening geëist. Daarom voelen leerlingen uit de gesloten gemeenschap er zich verloren.

Om zich te excuseren nu moet men eerst de normen van de maatschappij kennen, de vele wijzen waarop die in de praktijk gebracht en beleefd worden, waar de grenzen van het toelaatbare het gebied van het ontoelaatbare naderen of overschrijden en hoe die normen in het taalgedrag opgenomen worden om produktie en interpretatie te bepalen.

Men hoort vragen als:

- Wat heb ik nu verkeerd gedaan?
- Heb ik soms iets verkeerd gezegd?
- Wat mag/moet ik zeggen?
- Hoe zullen ze dat opnemen?
- Wat bedoelen die daarmee?
- Wat moet ik nu antwoorden?
- Mag ik dat wel vragen? En aan wie? ...

Men moet weten welke normen men overtreden heeft, hoe en in welke mate, wil er sprake zijn van bevredigend excuseren. Men moet weten welk excuusgedrag bij welke overtreding past.

Een excuus werkt pas bevredigend als de overtreder er door toont de gevestigde normen te kennen, te erkennen, en te aanvaarden, als hij de gestoorde verwachtingspatronen weer doorzichtig maakt en de relatie tussen de personen herstelt. Daarom is de excuserende verplicht tot bepaalde, verwachte taalgedragingen. Deze gedragingen liggen reeds schematisch, als voorgedrukt, klaar in onze cultuur.

In wat nu volgt kan de leraar theoretische achtergrondinformatie vinden om de observatie te stof-feren.

Strategieën

Het achterhalen van de mogelijke strategieën kan een boeiende bezigheid zijn, als het goed wordt aangepakt en de leraar de leerlingen ervan kan overtuigen dat ze er dagelijks profijt bij kunnen hebben.

Het materiaal daarvoor kan zijn: opname op cassette, geluidsband of videoband van reeds uitge-

probeerde situaties; maar ook teksten uit romans of toneelstukken, radiospelen, tv-fragmenten of nieuw gespeelde situaties. De taalobservatie wordt gericht op de strategieën.

Mogelijke strategieën:

- 1 *Vaste formules gebruiken, men erkent daarvoor expliciet dat men fout zit zonder op de fout zelf nader in te gaan, die blijft in het vage, omdat de staande uitdrukking op alles en niets kan slaan:*
— *Excuseer me! Wilt u me excuseren? Het spijt me ten zeerste!*
Men erkent dus de norm, de regel of de verplichting, en bekent die te hebben overtreden, zonder nadere bepaling welke norm, regel of verplichting het was. Al zal dat wel uit de situatie blijken.
- 2 *Men ontkent de overtreding:*
— *Ik heb mijn huistaak wel gemaakt, maar ik weet niet hoe, maar ik vind ze niet!*
De norm blijft overeind, er wordt niets bekend, men geeft op bijkomstige punten toe, die de norm niet raken.
- 3 *Men ontkent met kwaad opzet gehandeld te hebben:*
— *Ik wist niet dat het een huistaak was! Ik heb die oefening wel gemaakt, maar op een kladblaadje! Hier zie!*
De norm blijft erkend, maar de persoonlijke verantwoordelijkheid wordt ontkend.
- 4 *Men roept hogere machten in, of heerkraft:*
— *Mijn broer had gisteravond een ongeval, ik moest met moeder mee naar het ziekenhuis en dan naar de politie.*
Weer blijft de norm erkend, maar de uitvoering werd door sterkere krachten verhinderd.
- 5 *Men roept een hogere norm of een hoger gezag in:*
— *De directeur heeft me gevraagd de affiches voor het schoolfeest tegen vanmorgen klaar te hebben. Ik had daarna geen tijd meer voor mijn huistaak.*
De norm wordt niet betwist, maar men wijst erop dat ze in dit concrete geval moest wijken voor een andere, hogere norm, of hoger gezag.
- 6 *Men verwierpt de norm:*
— *Huistaken zijn totaal zinloos, ze zijn zuiver tijdverlies!*
De norm zelf wordt aangevallen, betwist; men roept een hogere norm in die de veronderstelde norm blijvend opheft.

Noot:

- 1 *Mag iedereen zomaar de norm betwisten? Wie mag dat zeker niet? Wie zou zich dat recht kunnen toeëigenen?*
- 2 *Wat moet een leerling doen die een norm van de school fundamenteel verwerpt? Mag hij die ter discussie stellen? Mag, moet hij een smoesje bedenken?*
- 3 *In een razende baalbui heb je gespijbeld en ben je gewoon thuis gebleven. Wat zal je vader of moeder op de afwezigheidskaart schrijven ter verantwoording? Verontschuldigen ze je door de waarheid te schrijven? Of moeten ze een smoesje verzinnen om beters wil? En wat als de waarheid toch aan het licht komt? Welke gevolgen zal dat voor jou hebben? En welke voor je ouders?*

Er zijn nog andere strategieën denkbaar. Men kan:

- *de hele context negeren, en zich houden aan de letterlijke betekenis van een verbaal geuit verwijt:*
 - *Het is reeds twaalf uur!*
 - *Dat wist ik niet, nu kan ik mooi mijn horloge juist zetten.*
- *het verwijt zelf negeren en overstappen naar een ander onderwerp*
- *de beschuldiger zelf persoonlijk aanklagen*
- *de beschuldiger het recht ontkennen om je iets te verwijten*
- *alles gewoon ontkennen en liegen*
- *lief gaan doen, de aanklager ophemelen ...*
- *een verhaal-met-ingebouwde-les vertellen*
- *ook mogelijke verwijten voorkomen door zichzelf te beschuldigen, in de vragende vorm en met 'geluidsdempers':*
 - *Ik ben te laat, zeker?*
 - *Ik heb het weer eens verkeerd gedaan, zeker?*

Het is duidelijk dat de strategieën hier vrij formeel en technisch beschreven worden. Daarom negeer ik niet dat het excuseren ook kan wortelen in dieper liggende humane motieven als respect, menslievendheid, genegenheid, liefde voor de andere(n). Maar dit gedrag ontspringt uit de diepten van het reële menselijke ontmoeten en overstijgt de afstandelijke en formele omgang van de maatschappij en verrijkt deze met de warme humaniteit kenmerkend voor de gemeenschap. Zulk gedrag kan echter niet geoperationaliseerd worden, noch geoefend; wel voorgeleefd.

Een oefening

De leerlingen werken in paren. Elk neemt een blad en trekt overlangs midden over het blad een lijn, boven de linker helft A en boven de rechter B. Onder A schrijft nu elk een beschuldiging of verwijt, de bladen worden gewisseld en onder B schrijft elk nu een passend excuus, de bladen worden weer gewisseld, tot de situatie opgehelderd is.

Elk paar werkt zo enkele situaties uit. Dan kiezen ze een situatie en ontlede het verloop van het antwoorden op het niveau van de taaldaden en de conversatieprincipes. Ze zoeken daarbij naar de leidende normen en leggen vooronderstellingen bloot. Dan worden die uitgekozen en ontlede situaties voor de klas gebracht, in simulatiespel. Nadien geven de spelers eerst zelf commentaar, waarna een klassikale bespreking kan volgen, of de situatie kan overgespeeld worden, met andere acteurs, in andere omstandigheden, met een ander verloop, enz.

Deze klassikale besprekingen moeten niet exhaustief zijn, een paar korte opmerkingen die van de leerlingen zelf komen, hebben vaak veel meer effect.

Aanvankelijk zullen veel leerlingen blijven hangen op het niveau van de reeds erg vertrouwde situaties uit gezin, buurt, café. Daar is niets op tegen, zolang ze vertrouwd moeten worden met de gerichte analyse van de elementen en factoren van het communicatiegebeuren. Maar eens ze daarmee enigszins inzichtelijk kunnen werken, moet de leraar, via zachte dwang en eerlijke manipulatie, de leerlingen brengen tot het uitproberen van niet zo vertrouwde situaties, waarmee ze in het dagelijks leven wel geconfronteerd worden. Dat zijn situaties waarin een meer formele stijl vereist is, waarin de statusafstand tussen twee personen groter is, of waarin status een andere rol gaat spelen (de zoon van je buurman of je eigen zoon weet niet hoe hij in de klas of op de speelplaats met je moet omgaan), en vooral waarin andere gedragsnormen en een grotere vormelijkheid en afstandelijkheid gelden.

Als overgang kan men niet-vertrouwde personen in vertrouwde situaties brengen: de dokter op bezoek, een doortastende 'enquêteuze', de politie of een leraar op bezoek, leden van een volksdansgroep die voor twee maanden ingekwartierd werden, ...

Later situaties bij de dokter, op studiereis in een bedrijf, rijexamen, sollicitatiegesprekken, ont-

moetingen met leerlingen en leraren van een andere school, mondeling examen met een vreemde jury.

De oefeningen vragen tijd, maar het is geen verloren tijd! Wil iemand zich in de communicatieve gemeenschap vlot kunnen gedragen, dan moet hij over voldoende automatismen kunnen beschikken, over innerlijke handelingsmodellen die hem in staat stellen elke situatie ogenblikkelijk accuraat te analyseren en te beoordelen, de verwachtingen van anderen in te schatten en aangepast volgens de eisen van de conventies te handelen.

Enkele voorbeelden: de jongens werd gevraagd gesprekjes te maken in paren, rond het thema: te laat thuis.

Het is dus aangewezen te vertrekken van gewone, alledaagse situaties. Via het goochelen met allerlei elementen en factoren groeit een eerste niveau van inzicht en een meta-communicatieve reflex, een attitude van bewust observeren van wat er tijdens en door de communicatie gebeurt. Daarna poogt men naar meer formele situaties over te schakelen, door eerst in de vertrouwde situaties vreemde factoren binnen te brengen.

Om te besluiten deze korte bedenking: in dit soort lessen komt de briljante leraar niet aan zijn trekken: er is geen stof voor rethorische hoogvluchten. Maar hij bereikt er wel mee dat onze volksjeugd minder lang 'in de buitenbaan' zal

-
- | A | B |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">— Hé, daar is messieuken al!— Tiens, ga komt toch nog naar huis! Ik zal au valies maar pakken, dan moet ge niemeer naar huis kommen, dan kunde daar blijven!— Je bent weer te laat thuis!
— Gij zijt niet op tijd thuis!— Gij durft nog thuiskomen?— Waar hebde ga nou gezeten? <p style="margin-left: 20px;">Ge wet da g'op taat moet thoas zen!</p> | <ul style="list-style-type: none">— Je moet toch eens naar huis kome.— Laat maar, dat doe ik zelf wel!
— Het regende, ik moest blijven schuilen. Als ge mij een auto geeft, dan kan ik altijd op tijd thuis zijn!— Gij vorige week ook niet!— Durven wel ja!— Ik moet hier alles! |
-

Deze gevalletjes werden gespeeld en kort besproken. Dan werden de situaties veranderd: er is net bezoek, ze brengen een vriend mee, of ze zijn bij kennissen als logé ...

Elk geval legt andere klemtonen en verbanden, biedt een ander spectrum van ingangen en benaderingen. Volgende benaderingen zijn bijna steeds verhelderend:

- welke normen werden overtreden?
- hoeveel ruimte kreeg de beschuldigde? Waaruit blijkt dat? (keuze van neutrale inhoud, vraagvorm, verzachtende woorden, 'schokbrekers', verkleinwoorden, tijden van de werkwoorden ...)
- hoe nam het excuus alle twijfels weg over mogelijke betwisting van de normen?
- hoe proberen de beide partijen de onderlinge relaties gaaf te houden?
- welke emotionele reacties werden gewekt of gesust?

moeten lopen, of dat ze door onzekerheid uit een pijnlijke situatie wegvlucht om in een nog pijnlijker verstrikt te raken.

Literatuur

- Boettcher, W. & H. Sitta *Der andere Grammatikunterricht* München 1978
- Dik, S.C. & J.G. Kooij *Beginnelsen van de algemene taalwetenschap* Utrecht/Antwerpen 1970
- Doorn, J.A.A. van & C.J. Lammers *Moderne sociologie* Utrecht/Antwerpen 1959
- Goffman, E. *Relations in public* Harmondsworth 1971
- Pieper, J. *De regels van het maatschappelijk spel* Utrecht/Antwerpen 1962
- Rehbein, J. 'Entschuldigungen und Rechtfertigungen' in: Wunderlich, D. (ed.) *Linguistic Pragmatik* Wiesbaden 1975, p. 288-317
- Tack, P. 'Opvoeden tot spreekvaardigheid is opvoeden tot sociale vaardigheid' in: *Weekblad voor Nederlandse didactiek* 9e jrg. nr 4 (mei 1981), p. 111-133
- Wells, G. *Learning through interaction* CUP, Cambridge 1981