

gespreksvoering

VAN 'BESTE KLASGENOTEN' TOT KLASBEWUSTZIJN

Je bezig houden met gespreksvoering in het voortgezet onderwijs is belangrijk. Dat vinden de geijkte handboeken en ook de auteur van dit artikel, Wim van Beers. Maar Van Beers is een tegenstander van de aanpak die bepleit wordt in die handboeken. In zijn artikel probeert hij een alternatief te geven en hanteert daarbij een kapstok die mogelijk meer leraren steun kan bieden.

Ben Hillebrands had het goed bekeken. 'Beste klasgenoten', zo begon hij. Vijfenvierzig minuten lang vergastte hij ons, 2 HBS, op een verhaal over zijn modelvliegtuigen, verlucht met tekeningen en echte modellen. Echt demonstreren ging in zo'n klaslokaal helaas niet. Boeiend was het niet, maar na tien minuten zat iedereen in spanning hoeveel tijd hij wel zou maken. Voor die 45 minuten kreeg hij een 8 en dat vonden we terecht. Eind jaren zestig werd de lezing echter de les gelezen¹ en stapten we, docenten en studenten taalbeheersing in Amsterdam, over van de spreekbeurt op de groepsdiscussie: dat was democratischer en het was goed voor de mondigheid. Over de groepsdiscussie en die mondigheid wil ik het in dit artikel hebben.

Waarom gespreksvoering?

Het is al weer een tijd geleden dat ik leerde spreken (voor mezelf) en praten (met anderen). Ik kan me niet herinneren dat het meer moeite

heeft gekost dan leren ademhalen, maar volgens mijn moeder ging dat ademhalen aanvankelijk ook niet zo eenvoudig. In ieder geval lukte het op een gegeven moment aardig.

Een gesprek voeren ging pas problemen opleveren, toen ik merkte dat anderen aan hun mening vasthielden, ook als ik vond dat ik de beste of zelfs sluitende argumenten had. Ik merkte ook dat je mensen verdriet kon doen met de dingen die je zei, ook al was dat helemaal niet je bedoeling. Bovendien realiseerde ik me dat velen bijvoorbeeld naar Hitler geluisterd hadden, heel wat meer dan nu wordt toegegeven, terwijl die boodschap nu toch zo doorzichtig slecht lijkt. Kortom: ik kreeg door dat er in een gesprek heel wat meer aan de hand is dan het omzetten van een idee in een verbale boodschap, wachten op de adequate respons en het in probleemgevallen bijsturen met behulp van feedback. In een gesprek spelen kennelijk ook problemen als overtuigingskracht, bewustzijn, bedoelingen, effecten, en niet in de laatste plaats: macht.

Een beetje geschiedenis

In de jaren zestig ontdekte de groep taalbeheersers in Amsterdam, dat er in Amerika en in Nederland boeken over het voeren van gesprekken waren verschenen. De kopstukken waren Sattler/Miller 1968, Zelko 1968 en Roels 1970². De kritische studenten vonden het echter verdacht dat twee van de drie boekjes uit Amerika kwamen en Amerika was zeker in de Vietnam-tijd niet het ideaal. Zelfs was één boek (Zelko) vertaald als marka-pocket, een serie speciaal bestemd voor het bedrijfsleven en daar was volgens de verhalen ook veel ellende. Nadere lezing van Zelko leverde zelfs op dat je werknemers vooral het 'gevoel' moet geven dat ze iets te zeggen hebben³.

Alleen Roels keek verder dan zijn neus lang was en had het over wetenschappelijk-technologisch-industriële vooruitgang, democratisering en de ingewikkelde samenleving en dat klonk wel goed, op vooruitgang na.

De artikelen in *Moer* laten een aardige afspiegeling zien van de algemene ontwikkeling. De titel van Hennephof 1970, 'Mondig taalgebruik', is kritisch, maar de inhoud is nog traditioneel. De gespreksvoeringstendens zet zich verdacht snel voort naar het voortgezet onderwijs. En al snel verandert het onderwijs in gespreksvaardigheid in het toetsen van luistervaardigheid. In 1973 verschijnt dan bijvoorbeeld 'Geïntegreerde luisterlessen' (Hennephof 1973). Door de invloed van het CITO, dat overigens meer geheugentesten dan luistertoetsen ontwikkelt, kunnen we inmiddels beter spreken van geïnstitutionaliseerde gehoorzaamheid dan van luistervaardigheid. Gehoorzaamheid is immers te toetsen, mondigheid niet. De discussie in *Moer* 1978: 1 en 1978: 3 (Griffioen 1978 en Bulte/Sturm 1978) laat zien, dat de standpunten weliswaar weer wat kritischer worden, maar ook hoe de problematiek nog steeds verengd is.

Een voorbeeld

De problemen bij de zogenaamde technische benadering van gespreksvoering liggen natuurlijk principiëler dan ik hierboven al heb aangeduid. Om dat aan te tonen neem ik een in het echt voorgekomen discussie bij de kop.

In het overlegorgaan van de studenten en docenten uit het eerste jaar van een Sociale Academie staat het onderwerp 'buitenweek' op de agenda.

De studenten hebben daarvoor aan het begin van het jaar geld in de excursiepot moeten storten. Het programma moeten de studentengroepen (klassen) zelf in elkaar zetten, maar het overlegorgaan moet wel criteria voor die programma's opstellen. De docenten maken het nu voor het derde jaar mee, dat een groot gedeelte van de studenten zijn geld terug wil, omdat ze vinden dat de docenten voor een fatsoenlijk programma moeten zorgen. De docenten weten echter dat de financiële administratie daartoe niet bereid is vanwege de administratieve rompslomp: dat is bij een poging in de vorige jaren gebleken.

Hoe moet je volgens de handboeken een dergelijk probleem aanpakken? Globaal komt dat op het volgende neer:

1. Probleemstelling: formuleer het probleem in de vorm van een open vraag.
2. Beeldvorming: verzamel relevante informatie over het probleem; bijvoorbeeld aan de hand van de vijf w's (wie?, wat?, waar?, wanneer?, waarom?) (Aalders 1977; p. 34)) of aan de hand van de topische vragen (Drop/De Vries 1977).
3. Inventariseer mogelijke oplossingen.
4. Stel criteria op waaraan de oplossing moet voldoen.
5. Kies de beste oplossing uit.
6. Voer de oplossing uit.³

ad. 1. Een open vraag moet meer mogelijkheden openlaten dan een zogenaamde gesloten vraag, een vraag die alleen met ja of nee te beantwoorden is. In ons voorbeeld zou een open vraag zijn: 'Wat doen we met de buitenweek?' of 'Aan welke criteria moeten de buitenweekprogramma's voldoen?'. In de eerste plaats zijn dit vragen van een geheel verschillend niveau. Bij de tweede vraag wordt er van uitgegaan dat er een buitenweek komt, er zit dus een belangrijke vooronderstelling in die vraag. In de eerste (vage) vraag zit die vooronderstelling niet. De allereerste vraag die dus beantwoord moet worden, is: 'Organiseren we wel een buitenweek?' en dat is een vraag die weliswaar alleen met ja of nee te beantwoorden is, maar het is juist ook de vraag met de minste vooronderstellingen.

ad 2. Het lijkt u waarschijnlijk ook zinvol om relevante informatie over een probleem te verzamelen. Het probleem zit natuurlijk in het woord relevant. De vraag is: wat is relevant? En de vraag is vooral: voor wie relevant? Voor de docenten is hun ervaring met de financiële administratie relevant, voor de studenten is relevant wat er met

hun geld gebeurt. Op grond van de verschillende belangen die docenten en studenten hebben, is hun selectieve waarneming van gegevens terecht⁴. ad 3 en 4. Dat het inventariseren van oplossingen voorafgaat aan het opstellen van de criteria voor de oplossing, heeft de bedoeling om de discussie zo lang mogelijk zo open mogelijk te houden. Wie dit model volgt, loopt dus het risico oplossingen te bedenken, die achteraf niet haalbaar blijken te zijn: tijdverlies dus. Het lijkt me zinnig om allereerst een onderscheid te maken tussen criteria die objectief vast liggen en subjectieve criteria. Zo'n objectief criterium is in ons voorbeeld bijvoorbeeld de houding van de financiële administratie. De volgorde zou dan worden: a. vaststellen objectieve criteria; b. inventarisatie oplossingen; c. vaststellen subjectieve criteria. Maar een vergadergroep heeft zich natuurlijk niet per sé te conformeren aan de objectieve criteria. Onze studenten kunnen bijvoorbeeld juist van de houding van de financiële administratie een actiepunt maken om zo toch nog hun geld terug te krijgen. ad 5. Deze fase wordt natuurlijk getekend door de voorgeschiedenis van 1 t/m 4. Net zo min als er sprake is van eenduidig relevante informatie, net zo min als er sprake is van eenduidige criteria, net zo min is er sprake van een eenduidig beste oplossing. Ook een compromis is niet per sé beter dan de oplossing van de ene groep of de oplossing van de andere groep. Bij een beslissing als wel of geen buitenweek is niet eens een compromis mogelijk. ad 6. Spreekt vanzelf, maar is blijkens de praktijk geen overbodige opmerking. Het discussie-proces-model in zijn geheel blijkt impliciet conformisme te propageren, schijnopenheid te suggereren en belangeloze mensen te veronderstellen. Daarom dient het terzijde geschoven te worden, ook al is het zinnig om structuur in een discussie aan te brengen. Het discussie-proces-model is bovendien exemplarisch voor de manier waarop de handboeken met praktische en maatschappelijke problemen omspringen: met onderwijssocialisme, dat toch minstens gerechtvaardigde belangenstrijd moet insluiten, heeft dat niets te maken².

De belangen van de leraar en de wetenschapper

In de literatuur over hoe een gesprek gevoerd moet worden, komen we dus alleen belangeloze mensen tegen. Nu is dat op zichzelf niet zo

vreemd, want voor belangen word je meestal geacht navraag te doen in de sociale wetenschappen ófwel bij je politieke partij. Gelukkig maakten vakken als de sociolinguïstiek en de pragmatiek het opnieuw mogelijk om praktische en maatschappelijke problemen ook binnen een taalvak aan de orde te stellen. Voor zover daar echter, vooral binnen de pragmatiek, gesprekken worden geanalyseerd, gaat het niet om het vinden van regels die in een onderwijssituatie zijn aan te leren. Een leraar kan het zich ook niet permitteren om achter een bureau een bandje van een gesprek een paar dagen achter elkaar af te draaien om daar dan in alle rust slimme dingen over te bedenken. Een leraar die iets aan gespreksvoering wil doen, wil een kader waarmee hij terstond gesprekken kan analyseren en begeleiden. Het onderzoek naar de verbale interactie in de klas lijkt nog het meest praktisch, maar daaruit blijkt tot nog toe eerder hoe het niet moet dan hoe het wel moet. Blijven over de handboeken over gespreksvoering die wel zeggen hoe het moet, maar die veronderstellen belangeloze mensen en dus ook een niet bestaande maatschappij. Wat moet een leraar dan? Om te beginnen doorlezen.

Een alternatief

Als leraar gespreksvoering ben ik natuurlijk vooral geïnteresseerd in praktisch nut, hoe ik bruikbare regels kan geven en niet zo erg in theoretische modellen⁵. Desondanks kan een klein kadtje een nuttige kapstok zijn. Mijn kapstok bestaat uit een formeel, stilistisch, psychologisch en maatschappelijk niveau. Die niveaus zijn steeds verschillende aspecten van eenzelfde zaak. Associaties met stilistiek, psycholinguïstiek en sociolinguïstiek liggen voor de hand.

Neem bijvoorbeeld het gebruik van het woordje *men*. In boekjes over *stijl* lezen we dat we bepaalde, specifieke en concrete taal moeten gebruiken⁶. Het woordje *men* is noch concreet, noch specifiek. Wie *men* eigenlijk? Iedereen? De meeste? Sommige? Of bedoelt de spreker alleen zichzelf? Als ik zeg: 'Men zal het toch met me eens zijn, dat ...', dan kan ik bedoelen: 'Ik hoop dat jullie het met me eens zijn, maar omdat ik het moeilijk vind om jullie te overtuigen, doe ik net alsof *men* het met me eens is en dat zijn er in ieder geval meer dan jullie. Hopelijk trappen jullie daar in en in ieder geval zullen jullie me niet zo gemakkelijk tegenspreken.' Op die manier heb

ik mijn toehoorders beduvelend en voor mijn karretje gespannen. Je zou kunnen zeggen dat ik daarmee een *psychologische* truc heb uitgehaald.

Nu komt het gebruik van *men, we, je, de mens* in de betekenis van *ik* zo vaak voor dat we iemand die dat doet, nauwelijks van kwade bedoelingen mogen verdenken. We kunnen hooguit spreken van institutioneel kwaad. En daarmee zitten we dan op het *maatschappelijke* niveau.

Ik hoor tegenwoordig vaak dat de leraar moet aansluiten bij de ervaringen van het kind, de leerling, de student. Als het zo is, dat de leerling er meer is voor de school, voor de leraar, de proefwerken, het lesrooster, het examen in plaats van andersom, dan is het niet zo vreemd dat leerlingen na verloop van tijd niet eens meer namens zichzelf *kunnen* spreken en dat ze het hebben over *men, we*, enzovoort.⁷ Juist daarom zijn we zo vertederd en eigenlijk vol heimwee om kleuters (van andere ouders) die alles nog zo leuk recht voor zijn raap zeggen.

Aan de hand van één woord heb ik hiermee aangegeven hoe stilistisch, psychologisch en maatschappelijk niveau met elkaar kunnen samenhangen. Het zal nog wel een tijd duren eer er een dergelijke analyse van alle mogelijke taaluitingen gegeven kan worden. Maar gelukkig heb ik mijn kapstok en van daaruit kan ik ook weer algemener worden.

Waar komen normen vandaan?

Onderwijs in taalvaardigheid, dus ook onderwijs in gespreksvoering, is afhankelijk van normen, meer dan taalbeschouwing 'puur'. Wat is een goed gesprek, wat is een goede gespreksvaardigheid, eventueel: wat is beter?, wat is slechter?

Waar halen we de beoordelingsnormen vandaan? Ondanks de dreiging van een bodemloze put van grondslagendiscussies, waarde vrijheid, intersubjectiviteit van oordelen, enzovoort, kunnen we toch één ding constateren:

'Taal-normen werken als geïnternaliseerde gedragsverwachtingen; ze ontstaan (en veranderen) afhankelijk van bepaalde (de taal normerende) socio-culturele voorwaarden, zoals heerschappijverhoudingen, instituties, beroepsgroepen en kunnen (expliciet of impliciet) tot een *instituut van sociale controle* (...) worden.' (Goepfert 1974; p. 100.) Als ik tegen een leerling zeg dat hij tegen mij niet mag zeggen: 'Hé, ben je in de kerk geboren?' als ik de deur open laat staan, leer

ik hem niet wat 'goed' en 'minder goed' taalgebruik is, maar dan leer ik hem vooral zijn plaats in de bestaande hiërarchie. Dergelijke normen hoef ik niet. Ondanks het feit dat dat hier slechts een kreterige indruk kan maken, zoek ik het toch meer in de richting van emancipatie, mondigheid, enzovoort. Mondigheid heet niet voor niets mondigheid.

Gespreksvoering en taal

Onderwijs moet normaal functioneel zijn. De gesprekken in het gespreksvoeringsonderwijs dienen te gaan over zaken die voor de leerlingen van belang zijn. De bespreking van die discussies moet in normaal functioneel onderwijs niet beperkt blijven tot loutere zogenaamde vormkenmerken. Leerlingen vinden het terecht frustrerend, dat ze na een geïnvolveerde discussie alleen aangesproken worden op bijvoorbeeld de rol van de voorzitter of op de vraag of iedereen wel kon uitspreken. Bij een evaluatie van een gesprek dient dus het gesprek in zijn geheel ter discussie te staan. Dat wil niet zeggen dat de leraar Nederlands moet proberen in zijn eentje de bestaande maatschappelijke arbeids(ver)deling op te heffen. Zijn primaire competentie is taal, taalgebruik, taalgedrag. Aan de bestaande handboeken zal hij ook vanuit dit perspectief niet veel hebben, want daarin is over taal bijna niets te vinden. Ik vind dat de formele, stilistische, psychologische en maatschappelijke aspecten primair gekoppeld moeten worden aan vormen van taalgebruik, zonder deze aspecten te isoleren.

Formeel niveau

Bij het formele niveau bespreek ik de regels van het spel, hoe een vergadering gespeeld moet worden. Die regels omvatten de taken van een voorzitter (beurten toekennen en letten op een zo symmetrisch mogelijke verdeling; verhelderen, onder andere door samenvatten; de vergaderorde bewaken), hoe een agenda in elkaar zit, hoe notulen behandeld worden (eerst redactie tekst vaststellen, in een tweede ronde eventueel inhoudelijk commentaar), dat orde-voorstellen altijd voorgaan.

Over formele zaken zijn de handboeken nog het meest informatief.

Ook de argumentatie, en met name de drogredenen, reken ik tot dit niveau.

Stilistisch niveau

Om te beginnen moet duidelijk zijn, dat gesproken taal in een aantal opzichten nogal verschilt van geschreven taal. Gesproken taal telt nogal wat ongrammaticale zinnen, ook al zijn de deskundigen (zoals bijvoorbeeld Uijlings 1956 en Labov 1977) het niet eens over de precieze percentages. Gesproken taal (ongelijk aan: voorleestaal) is minder streng aan grammaticale normen gebonden dan geschreven taal. Dat maakt het criterium 'welgevormdheid van zinnen' of iets dergelijks onbruikbaar als beoordelingscriterium. Het is best mogelijk dat iemand welgevormde zinnen spreekt, maar toch nonsens uitkraamt (Van Agt bijvoorbeeld) of dat iemand boeiend en zinvol praat, maar veel ongrammaticaler.

Daar tegenover heeft gesproken taal een aantal kenmerken die geschreven taal niet heeft: intonatie en dialect. Met dialecten bemoei ik me niet en bovendien kunt u daarover in de nota Schooltaal-thuistaal en de reactie van Veronica Schefers daarop in *Moer* 1978: 6 zinnige dingen lezen. Van de intonatie is belangrijk dat ze voor een groot deel de betekenis van een uiting bepaalt. Bij het beoordelen van een gesprek is vaak belangrijk of de intonatie wel in overeenstemming is met de betekenis.

Een ander typisch probleem van gesproken taal is het gebruik van de spraakorganen. Als onderdeel van gespreksvoeringsproblematiek is dit nauwelijks relevant. En wanneer de leerling zelf echt last heeft van een afwijking of een onjuist gebruik, dan is de leraar toch niet voldoende uitgerust voor diagnose en therapie. Verwijzing naar een logopedist ligt dan meer voor de hand.

Naast de typisch gesproken-taalkenmerken zijn er een aantal taalkenmerken die zowel in gesproken als geschreven taal van belang zijn.

Als algemene regel geef ik: het taalgebruik moet een adequate weerspiegeling zijn van de *zaak* waar het om gaat. (Een belangrijk tegenwicht tegen de pure publieksgerichtheid van veel taalbeheersingsonderzoek.) Een dergelijke regel is natuurlijk vreselijk vaag. Wetenschap is juist ontwikkeld omdat er verschil is tussen de verschijningsvorm en het wezen van de dingen. En omdat het wezen nu eenmaal steeds verborgen is achter de verschijningsvorm, lopen de meningen daarover behoorlijk uiteen en dus zullen de meningsverschillen over een adequate verwoording ook wel uiteenlopen. Laat ik daarom maar weer snel

specifieker worden.

Wat is het verschil tussen 'inflatie' en 'geldontwaarding', tussen 'crisis' en 'recessie'. Een traditionele taalbeheerser zal zeggen dat de termen 'geldontwaarding' en 'crisis' gemakkelijker zijn dan de andere en daarom voor een bepaald publiek de voorkeur genieten. Mijn punt is dat 'inflatie' *iets anders* is dan 'geldontwaarding' en dat 'crisis' iets anders is dan 'recessie'. De term 'inflatie' betekent méér dan geldontwaarding: ze wordt juist gebruikt in samenhang met werkloosheid (wat weer iets anders is dan 'arbeidsreserve'), economische crisis en de term 'geldontwaarding' koppelt dat fenomeen juist uit die samenhang los. Ik zal u niet lastig vallen met wat volgens mij de juiste economische analyse is, maar wel moet duidelijk zijn dat de term die je gebruikt een bepaald *perspectief*, een bepaalde kijk op de werkelijkheid verraadt. Hetzelfde geldt voor de termen 'crisis' en 'recessie'. Belangrijker nog dan het al dan niet koppelen aan de inflatie is, dat een economische crisis heel wat moeilijker op te lossen is dan een recessie. Ook al wordt met beide termen de economische situatie nu bedoeld, ze verraden wederom een verschillend perspectief op de werkelijkheid.

Om toch maar weer algemener te worden (aan anecdotes en voorbeelden alleen hebt u per slot van rekening ook niets): het is belangrijk om te letten op het manipulerende en verhullende karakter van:

- eufemismen ('recessie' in plaats van 'crisis', 'apartheid' in plaats van 'rassendiscriminatie' in plaats van 'rassenvervolging' in plaats van 'rassenmoord')
- clichés ('aan jou heb ik nooit wat', 'dat is nu eenmaal zo')
- jargon, wetenschappelijk of progressief ('het komt mij voor dat we dit aspect nader moeten differentiëren', 'dat is helemaal te gek, weet je')
- stereotypen ('gekrulde haren, gekrulde zinnen')

Wie zijn ogen en oren open houdt, komt genoeg tegen.

Psychologisch niveau

De literatuur over het psychologisch niveau in een groep (sociale psychologie, groepsdynamica, afweermechanismen, socialisatieprocessen) loopt sterk uiteen wat betreft visie en bruikbaarheid.

Soms zijn er zinnige opmerkingen te vinden over het functioneren van mensen in groepen, al moet de gevonden theorie ook altijd nog in praktijk worden omgezet en dat is vaak moeilijker dan het lijkt.

De algemene regel die ik geef, is: 'zeg wat je bedoelt' (voor de spreker) en 'bedoelt de spreker wat hij zegt, en zo niet, wat bedoelt hij dan?' (voor de luisteraar). Deze regel is natuurlijk weer vaag, maar het volgende voorbeeld uit Nierenberg/Calero 1975; p. 127-128 kan verhelderend werken:

'Henk, wie was dat meisje dat je stond te zoeken?' ('Probeer daar maar eens onderuit te komen!')

'Wie bedoel je?' ('Wat moet ik nu bedenken?')

'Je weet heel goed wie ik bedoel. Dat meisje.' ('Nu probeer je me wat voor te liegen?')

'O, die. Ik ben blij dat je dat vraagt.' ('Nou, bedenken wat. Wat moet ik zeggen?')

'Nou, ik wacht.' ('Ik ben een streng maar rechtvaardig rechter.')

'Stella, liefje, je zal het niet geloven, maar ...' (Hij gelooft het zelf ook niet.)

'Vertel het toch maar.' ('Als je alles eerlijk opbiecht, vergeef ik het je misschien.')

'Heb ik je nooit iets van haar verteld, Stella?' ('Natuurlijk heb ik dat niet, en nu moet ik een goede reden bedenken waarom ik dat niet gedaan heb.')

'Nee, nooit.' (Hier raakt het meisje haar greep op het gesprek kwijt. Het andere meisje is nu het onderwerp geworden, het zoenen is helemaal niet meer aan de orde.)

'O, ik weet het al ...' ('Kijken of dit lukt.')

'Maar waarom stond je haar te zoenen?' ('Zo gemakkelijk laat ik me niet van mijn onderwerp brengen.')

'O ja. Nou, ze had me net verteld dat ze verloofd was, daarom gaf ik haar een zoen, anders had ik dat natuurlijk nooit gedaan.' ('Proberen dat zoenen zo ver mogelijk weg te krijgen.')

'O.' ('Ik geloof er niks van, maar ik kan niet bewijzen dat het niet waar is, dus ik zal het maar accepteren.')

Het bepalende criterium om uit te maken wat iemand bedoelt, is natuurlijk die iemand zelf en niet de een of andere theorie of interpretatie. Zinnige begrippen in dit verband zijn de begrippen communicatie en metacommunicatie (Watzlawick e.a. 1970), waarbij metacommunicatie on-

geveer correspondeert met bedoeling.

Het ter discussie stellen van een aantal psychologische aspecten in een discussie heeft een belangrijk voordeel, maar ook een aantal gevaren in zich.

Rondom discussies hangt vaak een sfeer van zake-lijkheid (een paar jaar geleden gebruikten we voor de term verzakelijking ook wel de termen verdinglijking of fetisjering). De angst voor het persoonlijk worden is ook in het onderwijs groot. Door het psychologische niveau ter discussie te stellen kan dat taboe doorbroken worden.

Wel is het van belang om niet door te slaan naar het andere uiterste, het zogenaamde gepsychologiseer, een fenomeen dat vooral op sociale academies en in het individu-gerichte welzijnswerk in extreme mate voorkomt. Ik bedoel daarmee: iemands gedrag verklaren vanuit individueel-psychologische motieven. Inhoudelijke kritiek van een leerling zou dan bijvoorbeeld voortkomen uit zijn vermeende autoriteitscomplex.

Een ander taboe vanuit de psychologische sfeer is agressie. Agressie kan gevaarlijk zijn, omdat de reacties van anderen dan geblokkeerd raken. Duidelijke en blokkerende agressie is: beschuldigen, uitschelden, platlullen en doodzwijgen. Subtielere vormen zijn: normatieve uitspraken, controlerend optreden, al te grote zekerheid, superieur gedrag, minachting, enzovoort, en indirecte uitdrukkingen in vragen ('Vind je dat nou leuk?'), bevelen ('Hou je mond!'), klagen ('Je luistert ook nooit!'), sarcasme ('Dat heb je weer eens mooi gedaan!') en men/je-zinnen ('Zoiets doe je niet!').⁸

Agressie kan echter ook gerechtvaardigd en zinvol zijn, vooral wanneer ze voortkomt uit een gezonde belangenstrijd. Daarmee zitten we echter op het

Maatschappelijk niveau

Op het maatschappelijk niveau spelen vooral twee problemen: belangentegenstellingen en ideologische taal. De belangentegenstellingen zijn al verschillende keren genoemd. Ik beperk me hier dan ook tot ideologisch taalgebruik. Ideologie gebruik ik dan in de oorspronkelijke betekenis: een collectieve vorm van verkeerd bewustzijn. Ideologisch taalgebruik is dan taalgebruik waarin die ideologie zich weerspiegelt.

Helaas laat ook hier de taalwetenschap ons in de steek: een systematisch overzicht is nog lang niet

voorhanden. Wel zijn er een paar gebieden te noemen, maar ook hier zult u uw sociologische fantasie hard nodig hebben.

Een paar gebieden zijn:

- kapitalistische taal (werkgevers in plaats van winstnemers)
- ideële taal (de tijdgeest van Rietkerk, het ethisch reveil van Van Agt in plaats van het herstel van traditionele machtsverhoudingen bij de gratie van een slechte economie)
- versluisende taal (dames en heren medewerkers in plaats van arbeiders, produktie-medewerker in plaats van lopende-bandwerker, hygiëniste in plaats van werkster, de meest kwetsbare groepen in de samenleving in plaats van de armen)
- taal die tegenstellingen verdoezelt (een schone bom, een gezellige atoomschuilkelder, vgl. Marcuse 1970)
- pseudo-zakelijke en pseudo-wetenschappelijke taal: dat was heel goed te zien aan de reacties van de nieuwslezer na het commentaar van het Simplistisch Verbond
- mannentaal en vrouwenpraat (!): loopt u eens in dit artikel na hoe vaak ik hij zeg waar ik ook zij of hij had kunnen zeggen.

De oplossing op dit niveau ligt vaak niet in het afschaffen of vervangen van deze woorden. Niemand kan zich aan de heersende ideologie onttrekken. Als ik in dit artikel overal hij door zij vervangen had, dan zou ik juist weer de bestaande ideologie verdoezeld hebben. Voorlopig zal het dus moeten blijven bij inzicht en minder eufemismen.

Slot

Ik hoop dat ik heb aangetoond dat het niet alleen belangrijk is om iets aan gespreksvoering in het voortgezet onderwijs te doen, maar dat dan ook de inhoud daarvan moet afwijken van wat de handboeken te bieden hebben. Ik hoop dat u aan mijn kapstok meer kunt ontdekken dan de onzichtbare kieren van de keizer. Aangewezen op uw eigen inventiviteit blijft u toch. Kritiek en suggesties stel ik zeer op prijs.

Noten

- 1 Louwerse 1970.
- 2 De tijden veranderen niet zo snel als Bob Dylan suggereerde. Griffioen, die zich libertair onderwijsspe-

cialist noemt, gebruikt ook in de tweede druk van *Zeggenschap* juist deze bronnen. Zie Griffioen/Damsma 1978; p. XIV en 170.

- 3 Het is vaak juist wetenschappelijke gewoonte om vindplaatsen van citaten op te geven. Ik vond het echter zonde van mijn tijd om terwille van één opmerking het boekje nog eens door te worstelen. Bovendien, al zou het er niet in staan, we dachten in ieder geval dat het er stond en dat is binnen dit kader voldoende.
- 3a Van Calcar/Meddens 1976; p. 561 problematiseren weliswaar dit model door het geven van literatuurverwijzingen, maar handhaven het tóch.
- 4 Vergelijk ook Van Dijk/Krol 1975.
- 5 Gestoei met modellen zonder toenemende verklarende waarde is bijvoorbeeld te vinden in Bonset e.a. 1975.
- 6 Strunk/White 1966; p. 15-17.
- 7 Een aardige illustratie hiervan is te vinden in Sturm 1974; p. 265-267.
- 8 Deze klassificatie en voorbeelden heb ik ontleend aan Meesen/Willemsen z. 1976.

Literatuur

M. Aalders *Welzijn op schrift, een poging tot analyse van geschreven welzijnstaal* Nijmegen 1977

H. Bonset e.a. 'Stroom 7 Een ander Nederlands: taalbeschouwing' in: *Moer* 1975: 3; p. 167-183

I. Bulte m.m.v. J. Sturm 'Luisteren: alledaags en op school' in: *Moer* 1978: 3; p. 34-45

W.I.M. van Calcar & H. Meddens 'Nederlands: eenheid van taalgebruik en taalbeschouwing' in: *Levende Talen* 1976; p. 536-563

W. Drop & J.H.L. de Vries *Taalbeheersing, handboek voor taalhantering* Groningen 1977²

F. van Dijk & Tineke Krol 'Lezen, van informatie verwerken tot informatie verwerpen' in: *Moer* 1975: 4; p. 204-213

H.C. Goeppert 'Gesprochene Sprache' in: *Kritische Stichwörter zum Deutschunterricht. Ein Handbuch herausgeg. von Erika Dingeldey & Jochen Vogt, 1974*²; p. 97-106

J. Griffioen 'Open en gesloten curricula in relatie tot het moedertaalonderwijs met name het onderwijs in luistervaardigheid' in: *Moer* 1978: 1; p. 11-23

J. Griffioen & H. Damsma *Zeggenschap, Grondslagen en een uitwerking van een didaktiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs* Groningen 1978²

K. Hennephof 'Mondig taalgebruik' in: *Moer* 1971: 3; p. 63-72

K. Hennephof 'Geïntegreerde luisterlessen' in: *Moer* 1973: 1; p. 34-35

W. Labov 'The study of language in its social context' in: idem *Sociolinguistic patterns* Philadelphia 1977³; p. 183-259

C. Louwerse *De lezing de les gelezen* Groningen 1970

H. Marcuse *De eendimensionale mens. Studies over de ideologie van de hoog-industriële samenleving* Bussum 1970⁵

G. Meesen & F. Willemsen (Stencil over communicatiepatronen in gespreksituaties), Interne publikatie Haagse Sociale Academie, Voorburg 1976

G.I. Nierenberg & H. Calero *Je zegt niet wat je zegt, Metaspraak of de boodschap achter de taal* Amsterdam 1975

R. Roels *Discussiëren en vergaderen* Groningen 1970²

W.M. Sattler & E. Miller *Discussion and Conference* Englewood Cliffs 1968²

W. Strunk & E.B. White *The elements of style* 1966¹³

J. Sturm 'Vaktaal op school' in: *Moer* 1974: 5; p. 255-271

B.J. Uijlings *Syntactische verschijnselen bij onvoorberaid spreken* Assen 1956, Dissertatie Utrecht

P. Watzlawick e.a. *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie* Deventer 1970

H.P. Zelko *Moderne discussie- en vergadertechniek* Utrecht 1968⁶