
In het schooljaar 1975-1976 had ik een onderwijsopdracht 'dictie' van drie uur per week, gespreid over de zes klassen van de hogere cyclus. Ik stond dus voor een situatie waarin ik, los van het vak 'Nederlands', met één uur om de twee weken, verondersteld werd de mondelinge taalbeheersing van de leerlingen te verbeteren.

Nu kreeg ik al vlug door dat het gecombineerde effect van uitspraak oefeningen en de klinkerdriehoek alleen vervreemdend werkte. In de weinige uren dat er dan al plaats voor mondelinge taalbeheersing wordt ingeruimd, is (bijna) elk getheoretiseerd uit den boze.

Al de beschikbare tijd moet gebruikt worden voor het trainen van de spreekvaardigheid d.m.v. relevante oefeningen, waarbij in elke fase (voortereiding en evaluatie inbegrepen) de leerlingen zelf zoveel mogelijk aan bod kunnen komen.

Het allereerste dat ik wou bereiken, was het motiveren van de leerlingen voor dit soort werk. Daarom gingen we samen zoeken naar een theoretische basis -wellicht een overstatement- waarop we steeds konden terugvallen. Concreet nam die eerste fase de vorm aan van een klassikaal gesprek over de eigenschappen van gesproken taal. Daaruit bleek dat dit taalgebruik in de eerste plaats onvoorbereid is (redevoeringen e.d. hadden we van tevoren uitgesloten) en dat het ook steeds gericht is op -en zelfs bepaald wordt door- de concrete situatie waarin het voorkomt.

Ter verduidelijking zijn er genoeg eenvoudige voorbeelden voorhanden. Men kan bv. wijzen op het verschil in stemvolume, intonatie, woordkeuze en mimiek, naargelang men op een bruiloft of bij een begrafenis met de aanwezigen praat. Men schakelt over op een ander 'register' naarmate de situatie (of: de andere, de meerderheid...) dit vereist.

En hier kunnen misverstanden rijzen. Het is niet onze bedoeling om elk afwijkend (en dus potentieel creatief) taalgebruik te fnuiken, om zo te komen tot een nivellering en een bevestiging van bestaande rollenpatronen; wél worden de leerlingen zich bewust van het mechanisme, de conventie. Op dat moment moeten ze stelling nemen, en het mechanisme hanteren of verwerpen, naargelang ze dat zelf opportuun achten.

Wat uiteindelijk aan de basis van deze visie ligt, is de opvatting dat taal een communicatiemedium is, dat men -net zoals de andere media- zo goed mogelijk moet beheersen, wil de boodschap zuiver overkomen.

Vanuit die visie zochten we dan naar oefeningen die de twee vaardigheden, nl. het improviseren en het doeltreffend inspelen op een gegeven situatie, konden ontwikkelen.

Het bestaande arsenaal bleek echter ontoereikend; bij doordeweekse improvisatie-oefeningen verliest men de sociale context uit het oog, terwijl men bij rollenspel te zeer gebonden is aan de nauw omschreven rol, vaak zonder dat er een globale situering aan te pas komt.

Uiteindelijk bleek onze werkwijze nog het meeste overeenkomst te vertonen met de zogenaamde situatie-oefeningen, waar men gaat improviseren vanuit een vooraf opgegeven situatie. Alleen werd bij ons de situatie door de leerlingen zelf opgebouwd.

Concreet zag het er ongeveer zo uit, dat ik eerst en vooral een onderwerp koos, thuis, in alle Rust en Sereniteit. Daarbij liet ik me leiden door de volgende criteria:

1. *De relevantie:* de onderwerpen moeten zoveel mogelijk aansluiten bij het eigen referentiekader van de leerlingen (extra stimulus voor de motivatie).
2. *Mogelijkheid tot controverse:* men neemt best onderwerpen die leiden tot het duidelijk opsplitsen van de leerlingen in twee of meer partijen, ofwel doordat het onderwerp polemisch is, ofwel doordat de situatie al van bij het begin gepolariseerd is, bijvoorbeeld door de verschillende, vaak tegenstrijdige belangen van de deelnemers (cfr. interviewer versus kandidaat bij een sollicitatie).
De bedoeling van die opsplitsingen, is zoveel mogelijk leerlingen (minimum 3) per oefening aan de beurt te laten komen, om te vermijden dat de werkwijze afslijft en totaal voorspelbaar wordt door overmatig gebruik.
Een andere reden is dat bij een individueel optreden (een geïmproviseerde monoloog bv.), de oefening aan waarde verliest doordat de situatie te abstract blijft.
3. *Het min of meer officiële karakter van de situatie:* dit kan enigszins in tegenspraak lijken met ons eerste criterium, maar uit de praktijk blijkt al vlug dat in zeer informele situaties, bv. een familietwist over het al dan niet aankopen van een bromfiets door dochterlief, het A.B.N. zo goed als onmiddellijk opgegeven wordt.
Dat hangt uiteraard nauw samen met het feit dat de leerlingen -zo bleek althans uit voorgaande gesprekken- het A.B.N. als taalgebruik nog steeds associëren met de school, de pers, het beroepsleven e.d., terwijl ze voor "plezierige dingen", d.w.z. alle informele contacten, automatisch teruggrippen naar hun dialect.
Deze diagnose werd -na enkele gerichte vragen- door de leerlingen zelf gemaakt. Eens te meer kregen ze daarmee een voorbeeld van het verband tussen taal en de sociale context.
Nogmaals: ook dit patroon willen we niet besterdigen; wel willen we de leerlingen steunen door situaties te creëren waarin A.B.N.

voor hun aanvaardbaar, geloofwaardig wordt.
 Het voordeel voor de leerkracht is dat hij zich bij de evaluatie kan concentreren op de ontwikkeling van de taalvaardigheid (dynamisch), i.p.v. op een resultaat dat niet meer is dan een momentopname, een statisch beeld van het taalgebruik van een dialectspreker.

Het gekozen onderwerp wordt dan aan de leerlingen toegespeeld. Aanvankelijk beschikken ze over niets meer dan een titel, bv. "een sollicitatie". Dat wordt dan, in de loop van een vraaggesprek, met meer precieze gegevens 'ingevuld'. Dat gaat als volgt:

leerkracht: *"Bij wat voor een bedrijf ga je solliciteren?"*

1e lle. : *"Bij ETAP" (een bekend bedrijf in de buurt)*

leerkracht: *"Bij wie kom je dan terecht?"*

2e lle. : *"Bij de directeur."*

3e lle. : *"Nee, die heeft daar geen tijd voor!"*

leerkracht: *"Bij wie dan wel?"*

3e lle. : *"Bij de bedrijfspsycholoog of zo."*

Op die manier wordt de situatie zuiver gesteld, men weet waar men aan toe is, zonder dat er daarom minder mogelijkheden voor improvisatie zijn.

Die voorafgaande analyse van de situatie doet zo'n beetje denken aan de raseutiek van Socrates, de kritiek der verkeerde voorstellingen. Zo reageerden de leerlingen onmiddellijk toen een sollicitante haar aanvraag duidelijk voor het eerst formuleerde op het interview zelf; dat kon niet, zeiden ze, je loopt niet zo maar een bedrijf binnen, een afspraak komt er pas na een voorafgaande schriftelijke aanvraag.

Zo verwezenlijk je, dank zij de talloze verwijzingen naar andere vakken en naar de buitenschoolse realiteit, doelstellingen die verder gaan dan de taalvaardigheid zelf.

Maar laten we eerst even kijken naar een paar voorbeelden van situaties die door de leerlingen zelf ingevuld werden.

Voorbeeld 1. Een B.R.T.-debat.

- Elementen voor de situatieschets door de leraar:

Een B.R.T.-programma waarin actuele problemen worden behandeld. De deelnemers aan het debat zijn een journalist, die het debat leidt, een fabrieksdirecteur (of zijn afgevaardigde) en de voorzitter van het plaatselijk groencomité. Het debat gaat over de milieuhinder die door het bedrijf wordt veroorzaakt.

- Elementen die in de loop van het vraaggesprek door de leerlingen worden aangebracht:
 - i.v.m. de aard van het bedrijf: chemisch bedrijf / gelegen te Antwerpen, dicht bij de Schelde / slechte financiële toestand.
 - i.v.m. de grieven van het groencomité: milieuhinder, nl.: schoorsteen van 70 m. hoogte, i.p.v. de voorgeschreven 100m./ luchtvervuiling door het neerslaan van giftige deeltjes / daarbij komt dat er in de buurt een woonwijk in aanleg is / door lozing van het afvalwater stijgt de temperatuur van het Scheldewater zodanig, dat elke vorm van leven onmogelijk wordt.
 - hoe kennen we die grieven: het is allemaal aangetoond in een rapport.

Op dit moment kwam er reactie los van andere leerlingen, in de zin van: "ja maar, dat wordt veel te moeilijk, hoe moet die directeur zich gaan verdedigen?" Het was inderdaad zo dat ze nogal opkeken tegen die opeenstapeling van grieven (feitenmateriaal!), die je als directeur niet langer kon ontkennen of minimaliseren, zeker niet nu de gegrondheid ervan aangetoond was door een wetenschappelijk onderzoek. "Het rapport" dreigde dus duidelijk de proporties van een gezagsargument aan te zullen nemen.

Daarom kwam ik even tussenbeide, om een nieuwe opening te creëren: de directeur kan de nauwkeurigheid, de objectiviteit en het belang van het onderzoek in twijfel trekken.

Toch bleef hij de zwakste partij, zodat hij uiteindelijk zijn toevlucht zou moeten nemen tot vrij oneerlijke discussietrucs (de bal terugkaatsen, zijn verantwoordelijkheid afschuiven,...). Tenslotte zag zijn argumentatie er ongeveer zo uit:

- kritiek op het rapport
- de schoorsteen kan niet omgebouwd worden; hem afbreken kost teveel geld. Tevens zou de productie een maand stilliggen, wat het verlies van verscheidene arbeidsplaatsen zou metbrengen.
- inzake het ontbreken van enige vorm van zuiveringsinstallatie, schuift hij de schuld af op de ontoereikende subsidiëring
- het aanleggen van een woonwijk op die plaats acht hij onverantwoord - het is een grove fout in het gewestplan.

Om misverstanden te vermijden, wil ik hier nogmaals herhalen dat dit geen 'voorbereiden van argumenten' is, maar een situatie-analyse.

Het betekent geen rem voor de improvisatie, integendeel, mocht deze fase wegvallen, zou de aandacht van de leerlingen al te zeer door het inhoudelijke (het krampachtig zoeken naar argumenten) afgeleid worden.

We mogen tenslotte niet uit het oog verliezen dat we hier te maken hebben met een situatie-oefening die de spreekvaardigheid moet ontwikkelen, en niet -ondanks de formele gelijkenis- met een debat waarin het probleem van de milieuhinder en de houding van de deelnemers (de leerlingen, de klas) daartegenover centraal zou staan.

Ik wil nog vermelden dat dit onderwerp in alle klassen van de hogere cyclus behandeld werd; de volgende oefening daarentegen werd alleen in de twee hoogste jaren gemaakt.

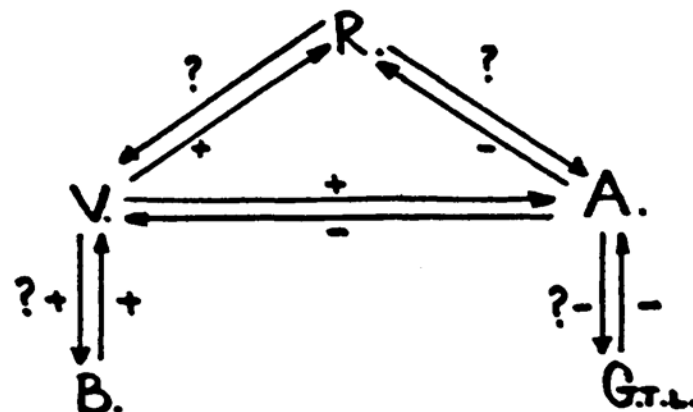
Voorbeeld 2. Een rechtszaak.

Hier werd gewerkt met drie groepen die elk een eigen oefening voorbereidden. Dat gebeurde uiteraard zonder dat de rolverdeling van tevoren bekend was; terwijl men anders vanuit een blijkbaar onuitroeibaar opportunisme vooral aandacht aan de opbouw van de eigen rol zou besteden, werkte men nu (misschien vanuit hetzelfde opportunisme) samen aan de uitbouw van een globale situatie waarin iedere rol op zich geloofwaardig moest zijn. De uiteindelijke rolverdeling gebeurt pas wanneer de leerlingen vooraan staan. Taakspanning als pseudo-repressief truukje...

Ik meen dat het inhoudelijke van deze oefeningen - het werd telkens een gruwelijke assisenzaak - hier niet zo relevant is.

Belangrijker is m.i. het 'sociogram van een rechtszaak' dat de leerlingen opstelden tijdens een klassikaal gesprek dat - als globale analyse van de situatie - aan het groepswerk voorafging.

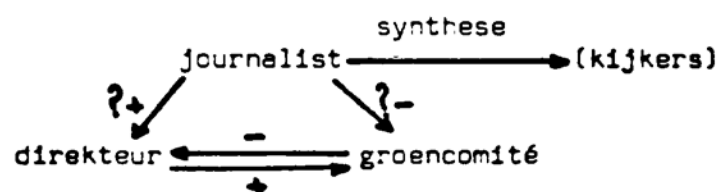
Op basis van pijltjes die de relaties symboliseren en die ook de betrokkenheid of neutraliteit (t.o.v. de zaak, niet de personen) willen weergeven, kwam men tot onderstaand schema:



waarin R. voor Rechter staat, V. voor Verdediger, A. voor Aanklager, B. voor beklaagde en G.t.l. voor Getuige ten laste.

Uit dit schema kan men dus alle mogelijke informatie rond de gegeven situatie afleiden: R. vraagt informatie aan V. en A.; V. en A. halen de gunstige of negatieve gegevens waarop ze hun bewijsvoering steunen resp. bij B. en G.t.l.; V. en A. argumenteren onderling, en pogen tevens R. te overtuigen; er is een zekere hiërarchie, want B. en G.t.l. hebben geen rechtstreeks contact; alle communicatie op dat niveau gebeurt via de advocaten, enz. ...

Zulke overzichtelijke formaliseringën kunnen voor elke situatie opgesteld worden. Voor het eerste voorbeeld kon dat er als volgt uitzien:



Op de conventies en het belang van het noteren bij deze oefeningen, komen we echter zo dadelijk terug.

Bij de oefening zelf werd er van de leerlingen een totaalprestatie verwacht. Niet alleen het taalgebruik moest aan de door de situatie opgelegde eisen voldoen - hét grote criterium voor de evaluatie was de geloofwaardigheid, op alle niveau's (houding, mimiek,...).

Het kwam er dus op aan de klassituatie volledig weg te cijferen (geen gezicht, geen steelse blikken naar vriendinnetjes...) om zich beter te kunnen inleven.

Daarvoor is het echter van belang dat de 'spelers' niet afgeleid worden door de rest van de klas, en een probleem eigen aan het onderdeel 'mondelinge taalbeheersing', vooral bij grote klassen, is uitgerekend deze situatie, dat wegens de intensiteit van prestatie, begeleiding en evaluatie, relatief weinig leerlingen per les aan bod kunnen komen. Om dan zowel hilariteit als apathie te vermijden, moet men trachten ook de andere leerlingen actief bij het gebeuren te betrekken. Het spreekt vanzelf dat er in de eerste plaats op hun luistervaardigheid zal beroep gedaan worden. Toch ontbreekt er - zeker in onze Belgische Scholen - de nodige traditie van discussie en evaluatie om deze fase voldoende zinvol te maken. Vandaar dat het interessant is om de

leerlingen aan te sporen tot het maken van notities tijdens de oefening.

In de loop van de lessenreeks hadden we zo een eigen manier van noteren ontwikkeld. Per situatie-oefening vielen de nota's eigenlijk uiteen in drie delen, duidelijk te onderscheiden, zowel qua inhoud als qua tijdstip.

In een eerste deel, onmiddellijk vóór de oefening, maakten de leerlingen een korte situatieschets, voornamelijk als geheugensteun, om te vermijden dat de nota's na een tijdje totaal irrelevant zouden worden wanneer men de opmerkingen niet meer met een oefening zelf zou kunnen associëren.

In die schets kwam bv. de formalisering van de situatie (cfr. supra), samen met de belangrijkste elementen die uit het vraaggesprek naar voren waren gekomen. Na enkele voorbeelden groeide dit uit tot een kleine synthese-oefening.

Het tweede deel bestond uit de rolverdeling (concreet ditmaal, met de voornamen van de medeleerlingen) en de persoonlijke bedenkingen n.a.v. de oefening. Die opmerkingen, neergeschreven tijdens het spel zelf, waren vaak zo aan de 'eenmalige' prestatie gebonden, dat ze alleen bruikbaar waren voor de onmiddellijke bespreking achteraf. Daarmee voldeden ze dan ook aan hun functie want deze fase was alleen maar bedoeld om de leerlingen te activeren, tot het kritisch kijken en luisteren, tot het maken van notities en - op basis van die notities - tot deelname aan bespreking en evaluatie.

Bedenkingen die dat overstegen, kwamen in het derde deel terecht. Dat deel werd meer algemeen, theoretisch als je wil, gewoon omdat men vanuit de praktijk ging generaliseren - door het praten over hun eigen ervaring bij het spel, dachten ze vaak terug aan andere situaties waarin ze analoge patronen hadden herkend.

Zo slaagden de leerlingen erin, na mijn simpele vraag wat de journalist allemaal deed in dat debat, me heel precies de functie van de moderator te omschrijven. Ze gaven de volgende elementen:

- hij geeft een inleiding: welke sprekers, welk probleem
- hij stelt een vraag om het gesprek op gang te krijgen
- hij onthoudt zich van de discussie zelf, kiest zeker geen partij
- hij brengt nieuwe elementen aan (nieuwe vragen,...) wanneer het gesprek dreigt dood te lopen
- hij vermijdt herhalingen
- hij probeert de partijen te bedaren
- hij rondt het gesprek af als de tijd om is
- hij vat alles samen

Dan kan de leraar de bespreking zo nodig nog aanvullen. Een fout die men in deze oefening bv. gemaakt had, was dat de journalist in zijn samenvatting nog nieuwe elementen uitspeelde, waar de andere deelnemers uiteraard niet meer op konden reageren. Aan de hand van andere voorbeelden kun je dan aantonen hoe hij door zo'n kleine machtsgreep zijn bevoegdheid duidelijk te buiten gaat.

Vervolgens kopiëren de leerlingen het bordschema met al de elementen die ze zelf hebben aangebracht. Pas op dat moment wordt de term 'moderator' ingevoerd. Verdere verklaring is overbodig: met die term speel je hen gewoon de naam toe voor de man die in een debat optreedt op de manier die ze zojuist hebben geschetst.

Zo ontdekken ze al spelende heelwat over gesprekstechniek. Andere conclusies waar ze zelf toe kwamen, waren bv. dat men controversiële figuren moet hebben om een debat boeiend te maken, dat de rechter, de verdediger en de aanklager in de rechtszaak al gauw overschakelden op een plechtig, administratief en enigszins verouderd taalgebruik en - algemener - dat men het eigen taalgebruik steeds aanpast aan dat van de medespelers (bv. het gemakkelijk opgeven van A.B.N. van zodra één van de leerlingen dialect begint te spreken, en het terugschakelen op A.B.N. wanneer iemand zich hervat)...

Ook als vorm van groepstherapie kunnen zulke situatie-oefeningen interessant zijn. Treffend was bv. dat in een oefening uit de schoolsituatie, waar een groep internen met klachten omtrent voeding, tucht en ontspanning naar de directrice ging, de 'leerling-gezagsdrager' onmiddellijk dezelfde reflexen overnam. Zo kan men - via een tijdelijke identificatie - een duidelijker inzicht krijgen in de situatie (de belangen), de drijfveren en de reacties van de andere. Hetzelfde geldt ook voor de problematiek met ouders en leeftijdsgenoten, al moet gewezen worden op het gevaar van de al te sterke inhoudelijke betrokkenheid: naarmate de situatie persoonlijker wordt, gaan duidelijk andere doelstellingen dan de ontwikkeling van de spreekvaardigheid primeren...

Een laatste facet dat ik nog even wou expliciteren, is het concrete verloop van de evaluatie. Ook hier kunnen we verschillende momenten onderscheiden:

1. De leerkracht bedankt de leerlingen en geeft opbouwende kritiek. Zijn inbreng blijft hier echter beperkt tot enkele zeer algemene opmerkingen die - ongeacht zijn persoonlijke waardering van de prestatie - bedoeld zijn om alles in een positief kader te plaatsen.

2. (facultatief) Zelfevaluatie door de deelnemers.

3. Evaluatie door de medeleerlingen (op basis van hun nota's en van aanvullende opmerkingen).

Het voornaamste criterium is geloofwaardigheid, of, meer uitgebreid, de volgende keten: *inzicht in de situatie* → *vindingrijkheid* → *spontane reacties* → *geloofwaardigheid* → *doeltreffend (taal)gedrag in die situatie*.

Bij het einde van de discussie wordt er gestreefd naar een consensus onder de leerlingen.

4. Eventueel aanvullende opmerkingen van de leerkracht (cfr. de 'fout' van de journalist bij het einde van het debat).

5. Democratische besluitvorming, eventueel (= zo nodig) geconcretiseerd in een kwotering. Het cijfer, met een korte motivatie, zeker indien het oordeel van de leerkracht afwijkt van dat van de leerlingen, wordt toegekend door de leerkracht op basis van de klassikale bespreking.
(Het voordeel van het actief deelnemen aan de evaluatie is o.a. dat de leerlingen gaandeweg min of meer objectieve waardenschalen ontwikkelen).

Verdere objectivering van de (zelf)evaluatie is natuurlijk mogelijk voor wie kan werken met audio-visuele apparatuur (een video, of evt. zelfs een bandopnemer), maar wellicht zal deze suggestie op een flinke dosis scepsis stuiten - waarschijnlijk terecht. Waar de apparatuur dan al voorhanden is, wordt er ook nog verondersteld dat de leerkracht die perfect beheerst, dat de leerlingen vertrouwd zijn met het materiaal en de manier van werken (de oefening filmen bv.) en dat men tijd kan vrijmaken voor deze aanpak.

Ook hier moet men - al heeft men er andere - roeien met de riemen die men kan gebruiken in de concrete klassituatie.

GILBERT VAN HOEYDONCK