

gen bitter weinig te horen. En alleen daarmee komt de doeltaal echt tot leven. In de kolommen 2 en 3 heeft de vreemdetaallearaar een essentiële taak die de leergang niet kan vervullen.

1 geprogrammeerd 'taalbad'	2 instructie, taalgerichte feedback	3 organisatorische, disciplinaire en sociale communicatie
■ luisterteksten ■ leesteksten ■ gespreks- en spreekvaardigheidsopdrachten ■ schrijfvaardigheidsopdrachten ■ ...	■ instructies voor oefeningen en opdrachten ■ inleiding op en vragen/opgaven bij luister- en leesteksten ■ uitleg van grammatica, strategieën, gebruik hulpmiddelen (bijv. woordenboek) enzovoort ■ feedback op luister-, lees-, spreek- en schrijfprestaties ■ beoordelingen ■ ...	■ standaardaanwijzingen: begin van de les, nieuw lesgedeelte, boek pakken, huiswerk, einde les, enzovoort ■ complimenten, ge-/verboden, waarschuwingen, strafdreigingen, strafopleggingen ■ praatjes met de klas of groepjes of met individuele leerlingen ■ ...

Schema 2.4 Soorten communicatie in de vreemdetaalles

De natuurlijke neiging is om de moedertaal te gebruiken in de situaties waarin de inhoud goed moet overkomen (bijvoorbeeld uitleg van grammatica en feedback) en waarin de communicatie persoonlijker wordt (bijvoorbeeld bij waarschuwingen en straf). Dat zijn situaties uit de kolommen 2 en 3. In tweetalig onderwijs (CLIL) gaat de overdracht van vakinhoud én de meer persoonlijke communicatie met individuele leerlingen in de doeltaal. Kan dat dan niet in het vto? Voor die uitdaging staat de vreemdetaallearaar als specialist.

'Zwemles' in het vto betekent: veel in het taalbad, en er geregeld even uit voor een oefening op het droge. En dat in een goede mix. Niet: *de* goede of *de* beste mix, want die bestaat niet, alleen al omdat er verschillende taalleertypes onder de leerlingen zijn. Maar je kunt er wel voortdurend op bedacht zijn dat je aan het mixen bent, en je rekenschap geven van de 'droge' en de 'natte' ingrediënten.

3

Luisteren en lezen: hoe dat werkt, en oefenparameters

3.1 Taal begrijpen: bottom-up en top-down

Luisteren en lezen werden vroeger wel de 'passieve' vaardigheden genoemd, in tegenstelling tot de 'actieve' vaardigheden spreken en schrijven. Die verouderde aanduidingen suggereren geheel ten onrechte dat je bij het luisteren en lezen passief zou zijn. Daarom spreken we liever van receptieve en productieve vaardigheden.

Wat doen die luisteraar en de lezer precies? Er komen in het ene geval klanken binnen, in het andere geval letters. De luisteraar of lezer moet uit de klanken of letters opmaken welke woorden bedoeld zijn. Uit de woorden kan hij de betekenis van de zinnen opmaken. Uit de zinnen kan hij de betekenis van de tekst opmaken. Maar zo simpel ligt het niet helemaal. De context kan talig zijn, maar ook situatief. Als iemand mij aan het vertellen is over de straat waar hij als kind woonde, dan is dat een talige context, van waaruit ik de zin 'Daar stond vroeger een kastanjeboom' prima begrijp. Maar stel dat iemand mij over zijn auto vertelt: 'Hij gaat nu wel te veel kosten, ik moet maar eens over een nieuwe denken. Daar stond vroeger een kastanjeboom.' In de strikt talige context is dat onlogisch en onbegrijpelijk. Maar met kennis van de situatieve context is er geen probleem: het gesprek vindt in de auto plaats en mijn gesprekspartner wijst naar een plek waar we net langs rijden.

Noch bij het luisteren noch bij het lezen registreer je echt alle klanken en alle letters. Let eens op wat mensen in werkelijkheid zeggen, en hoe je daar als luisteraar toch betekenis aan kunt geven. 'Betekenis geven' is 'begrijpen', maar het is duidelijk iets actiefs. Een spreker kan ongearticuleerd mompelen: 'Dawweekeikooknie.' Interpreterend vanuit de context maakt een luisteraar daarvan: 'Dat weet ik eigenlijk ook niet'.

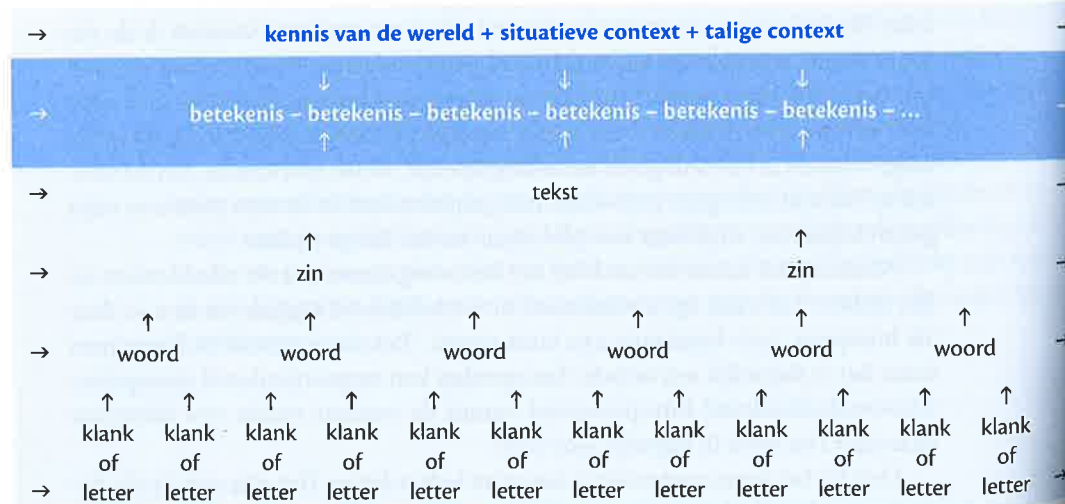
Ook bij het lezen registreer je lang niet iedere letter. Het zijn niet de slechtste lezers die allerlei type- en zetfouten niet zien. Uit empirisch onderzoek naar oogbewegingen is bekend dat geoefende en efficiënte lezers hun blik niet gelijkmatig langs alle opeenvolgende letters laten glijden, maar kleinere of grotere eenheden (woorden, maar ook woordgroepen en korte zinnen) kort

fixeren en dan naar een andere eenheid springen. Ze registreren lettergroepen, woorden of woordgroepen als een geheel. Dat vergemakkelijkt en versnelt het begrijpen van wat er staat. Typisch voor beginnende, ongeoefende of gehandicapte lezers is dat ze letter voor letter (vaak ook verklankend) en woord voor woord lezen.

Een theorie die het luisteren en lezen uitsluitend beschrijft als een opbouwend verwerkingsproces van klank of letter naar woord naar zin naar tekst, schiet tekort. Natuurlijk gaat het niet zónder die klanken en letters. Maar begrijpen in de zin van betekenis geven lukt alleen als je al beschikt over een heel netwerk van betekenissen, een conceptueel kader. Dat bestaat, globaal gezegd, uit:

- jouw kennis van de wereld;
- plus jouw kennis van de situatieve context waarin je je met je gesprekspartner bevindt;
- plus jouw kennis van wat er net al gezegd is, dat wil zeggen de talige context.

Hierin moeten binnenkomende boodschappen passen. Je probeert vanuit jouw conceptuele kader betekenissen toe te kennen aan de binnenkomende taalstroom. Dit zijn wat men noemt processen van hogere orde. De registratie van klanken of letters en het opmaken van woorden daaruit noemt men processen van lagere orde. Het verwerkingsproces van 'klein' naar 'groot' – van onderop of bottom-up – werkt voortdurend samen met het betekeniszoekende proces van bovenaf – top-down dus. Het volgende schema laat dit zien.



Schema 3.1 Bottom-up- en top-downprocessen bij het begrijpen van taal

Het schema is wel erg schematisch. Het suggereert ten onrechte dat begrijpen (het vormen of construeren van betekenis) alleen een zuiver lineair proces van links naar rechts is. In werkelijkheid vinden er voortdurend sprongetjes vooruit en terug plaats. Iemand zegt: 'Geef me even dat ding daar'. Je denkt dat het om de schaar gaat en je hand gaat daar al naartoe, maar een milliseconde later zie je aan de blikrichting van de vrager dat de rol plakband bedoeld is, je verandert de betekenis die je net aan de woorden 'dat ding' gaf en past je grijprijding aan. In een liefdesverhaal lees je: 'Plotseling zag hij haar blik wegzweven over zijn schouder.' Geleid door je kennis van de wereld zie je achter 'hem' de medeminnaar staan, die een belangrijke rol speelt in het verhaal. Maar de volgende zin luidt: 'Ze fluisterde: "Ach Roger, wat zou ik graag met jou een wereldreis willen maken"'. In een milliseconde stel je de eerste betekenis die je aan de wegzwevende blik gaf, weer bij.

Verbale en conceptuele vorm

De luisteraar of lezer verwerkt binnenkomende woorden en zinnen heel snel. In milliseconden wordt een betekenis eruit gefilterd. De woorden en zinnen zelf worden vrijwel onmiddellijk vergeten. Die door de luisteraar of lezer toegekende betekenis is de boodschap, misschien niet zoals ze is bedoeld, maar in elk geval wel zoals ze is overgekomen. Ze wordt in het geheugen in een non-verbale, conceptuele vorm opgeslagen.

Ga maar na: als iemand jou een minuut lang iets vertelt, zijn er waarschijnlijk ongeveer 150 woorden binnengekomen. Jij kunt de inhoud, de betekenis van die minuut spraak wel weergeven, maar de formuleringen nooit letterlijk reproduceren. Het werkt niet zo dat alle elementen in de tekst (letters of klanken, woorden, zinnen) in je hersenen 'ingelesen' zijn of bij wijze van spreken van het internet zijn binnengehaald en precies in die vorm, als een computerbestand, opgeslagen worden. Daardoor zou je geheugen zeer snel overbelast raken. Hetzelfde geldt voor een stukje leestekst van 150 woorden (die een geoefend lezer trouwens wel in minder dan één minuut kan verwerken). Wel kun je de inhoud, zoals je die in conceptuele vorm opgeslagen hebt, opnieuw formuleren, in jouw eigen woorden, zoals het schema hiernaast laat zien.



Schema 3.2

Verwerking van de boodschap van persoon A tot weergave door persoon B

3.2 Weergeven, samenvatten, interpreteren

Typisch voor de receptieve vaardigheden lezen en luisteren is dat de activiteit waar het eigenlijk om gaat, namelijk het begrijpen van de tekst, onzichtbaar en ongrijpbaar in het hoofd van de leerling plaatsvindt, tijdens de tekstpresentatie. De begripscontrole is eigenlijk een onnatuurlijk gebeuren, typisch voor het onderwijs: de docent wil daarmee greep krijgen op de luister- of leesactiviteit van de leerling. Dat moet noodzakelijkerwijs via een omweg en meestal achteraf gebeuren. Maar natuurlijk is de begripscontrole ook een middel dat vooruit kan werken: je kunt de activiteit van de leerling tijdens de tekstpresentatie ermee beïnvloeden. Daarvoor moet je uiteraard de leerling vóór de tekstpresentatie laten weten wat er ná van hem gevraagd gaat worden.

Als de leerling de inhoud van een beluisterde of gelezen tekst echt verwerkt heeft, kan hij die *weergeven*, dat wil zeggen opnieuw in woorden en zinnen omzetten. Dat lukt dus niet in dezelfde formuleringen als waarin de boodschap binnengekomen is. Het wordt vanzelf herformuleren of parafraseren. Daaraan merk je dat de informatie ver- en bewerkt is.

Je kunt de leerling ook de tekst laten *samenvatten*. Dit onderscheidt zich van weergeven doordat hij een keuze maakt uit de binnenkomende informatie. Hij concentreert zich op de belangrijke informatie, de hoofdpunten; de rest laat hij weg. Hier doet zich een probleem voor: wat is 'belangrijke' informatie, wat zijn hoofdzaken en wat zijn bijzaken? Daar kunnen verschillende mensen verschillende opvattingen over hebben. De een ervaart iets als een belangrijk element, omdat hij er toevallig al eens over nagedacht maar nog nooit een antwoord op gevonden had. Voor de ander is datzelfde een detail; misschien wist hij het al, of snapt hij het juist niet goed. Toch kunnen verschillende mensen het wel vaak redelijk eens worden over de vraag wat in een bepaalde tekst de belangrijkste informatie is – hoewel ook dan steeds weer de vraag blijft waar precies de grens ligt tussen 'hoofdpunten' enerzijds en 'bijzaken' of 'details' anderzijds.

Ook kun je de leerling laten *interpreteren*, dat wil zeggen: een bepaalde betekenis geven aan de woordenstroom die binnenkomt. Omdat de luisteraar of lezer dat altijd doet – anders komt er immers helemaal geen nieuwe betekenis of informatie binnen –, kun je zeggen dat de luisteraar of de lezer altijd interpreteert. Maar in het vto gebruikt men de term 'interpreteren' in een iets engere zin. Met 'een tekst(fragment) interpreteren' wordt meestal bedoeld dat je er een *extra* betekenis of een *andere* betekenis aan geeft dan de onmiddellijk voor iedereen zichtbare, oppervlakkige betekenis. Of dat je een betekenis geeft aan een dubbelzinnige, voor meerdere interpretaties vatbare tekst (zoals kenmerkend is voor literatuur – maar niet alleen daar). Vaak is dat een speculatie over een niet direct uitgedrukte bedoeling van de spreker of schrijver.

Al zijn de grenzen niet scherp, de drie begrippen geven toch een globale indeling die in de praktijk bruikbaar is.

3.3 Zoekend (selectief) luisteren of lezen en structurerend luisteren of lezen

Tot dusver ging het over de vraag wat een luisteraar of lezer kan doen met de inhoud van een eenmaal beluisterde of gelezen tekst. Maar je kunt ook kijken naar zijn luister- of leesdoelen. Misschien wil een luisteraar helemaal niet alles, of niet alle hoofdpunten weten van de tekstinhoud. Een voorbeeld: als ik mijn verzekeraar wil bellen vanwege een schadegeval, krijg ik een computerstem die mij meedeelt dat ik voor informatie en vragen over verschillende onderwerpen verschillende nummers moet kiezen. Ik ga dan zoekend en selectief luisteren, totdat ik een begrip hoor waaronder mijn vraag valt.

Als ik een nieuwe computer wil kopen kijk ik naar de reclameblaadjes in de brievenbus. Ik wil een bepaald type en heb daarvoor een zekere hoeveelheid geld. Op grond van die criteria lees ik de folders en krantjes zoekend en selecterend door.

Iets anders doe ik als ik een documentaire over dinosaurussen volg of een artikel of boek daarover lees. Ik interesseer me (in principe) voor alle informatie die op me afkomt. Maar ik ga daar wel op een bepaalde manier mee om. Bij het verwerken van de informatie breng ik er bewust of onbewust een structuur in aan. Bepaalde onderdelen ervan zijn mij al bekend. Dat is maar goed ook, want anders zou ik erg weinig kunnen met de informatie als geheel. Ik moet immers nieuwe, mij nog onbekende informatie inpassen in dat wat ik wél al weet, in dit geval over dino's.

De grens tussen zoekend en structurerend luisteren of lezen is niet scherp. Ik kan die documentaire of dat boek ook heel selectief of zoekend gebruiken, bijvoorbeeld als ik genoeg denk te weten over grote dino's, maar speciaal iets over vliegende prehistorische beesten wil weten. Toch is voor een taaldocent het onderscheid tussen zoekend en structurerend luisteren of lezen belangrijk. Het komt bijvoorbeeld terug in de eindtermen in de examenprogramma's. Hetzelfde geldt voor het onderscheid tussen weergeven, samenvatten en interpreteren, zoals te zien is in het schema hierna.

	weergeven	samenvatten/ structureren	interpreteren
zoekend (selectief) lezen/luisteren	lezen/luisteren: aangeven welke informatie relevant is, gegeven een vaststaande behoefte		lezen (vmbo): gegevens uit één of meer teksten met elkaar vergelijken en daaruit conclusies trekken
structurerend lezen/luisteren	lezen/luisteren: de betekenis van belangrijke elementen van een tekst aangeven	lezen/luisteren: de hoofdgedachte van een tekst (gedeelte) aangeven lezen: relaties tussen delen van een tekst aangeven luisteren: anticiperen op het meest waarschijnlijke vervolg van een gesprek luisteren (havo/vwo): aantekeningen maken als strategie om een tekst aan te pakken	lezen/luisteren (havo/vwo): conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur

Schema 3.3 Eindtermen lezen en luisteren uit de examenprogramma's moderne vreemde talen havo/vwo en vmbo (2007), verdeeld naar soorten lezen/luisteren en naar handelingen aan lees- en luisterteksten (www.examenblad.nl)

Een paar opmerkingen en vragen bij de eindtermen. Bij een iets langere en/of inhoudelijk complexere tekst is al gauw sprake van meer dan één 'hoofdgedachte'. In die richting gaat ook de eindterm 'relaties tussen delen van een tekst aangeven'. Dat betekent dat leerlingen moeten kunnen zien dat een bepaald tekstgedeelte bijvoorbeeld een onderbouwing of juist een tegenargument inhoudt voor wat in een eerder tekstgedeelte gesteld wordt. Echt zelf een tekst in hoofdlijnen samenvatten is dat nog niet.

Het maken van aantekeningen is heel nuttig om een overzicht van de tekstinhoud te krijgen. Merkwaardig genoeg wordt dit alleen bij luisteren en niet ook bij lezen gevraagd, waar het minstens even nuttig is.

De genoemde eindterm 'relaties tussen delen van een tekst aangeven' geldt daarentegen alleen voor lezen en niet voor luisteren. Dit analyseren van de opbouw van een tekst is bij luisteren natuurlijk wel lastiger vanwege de vluchtigheid van het gesproken woord, maar het is niet onmogelijk en zeker niet minder zinvol dan bij lezen.

Bij luisteren is het nuttig om te kunnen anticiperen op wat er gaat komen, op grond van wat er al gezegd is. Dit gebeurt in de 'pieptoets', die controleert of de leerling de logische lijn in het gehoorde te pakken heeft. Ook hier de vraag: waarom niet bij lezen? Want zoals bij luisteren een woord of korte pas-

sage onhoorbaar wordt gemaakt, kan ook een woord of korte passage onleesbaar gemaakt worden en door de leerlingen worden in- of aangevuld.

3.4 Verschillen tussen luisteren en lezen

3.4.1 Proces, segmentering, tempo

We hebben tot dusver luisteren en lezen vooral behandeld als één pot nat, namelijk als twee receptieve vaardigheden. Maar er zijn natuurlijk verschillen tussen het mondelinge en schriftelijke kanaal.

- 1 Luisteren is altijd een *lineair proces* van het eerste tot het laatste woord. In tweezijdige mondelinge communicatie, dus als de luisteraar ook iets terug kan zeggen, kan de luisteraar om herhaling vragen, maar hij blijft sterk afhankelijk van de spreker. De lezer is veel meer eigen baas. Hij kan vooruit en achteruit springen, dus verderop of terug in de tekst en dan weer terug naar waar hij was. Dat geeft veel meer mogelijkheden tot oriëntatie in de tekst – op papier weer meer dan op een computerscherm, omdat daarop minder tekst te overzien is. Overigens maken niet alle leerlingen uit zichzelf gebruik van al deze mogelijkheden; vaak moet de docent ze erop wijzen (leesstrategieonderwijs).

Gesproken taal is meestal niet exact weer te geven. Bij het verwerken ervan kunnen makkelijk details verloren gaan. Daardoor wordt 'weergeven' bij luisteren al gauw een vorm van 'samenvatten'.

- 2 Het schriftbeeld is overzichtelijker, en het is ook nog eens helderder doordat de taalstroom duidelijker *gesegmenteerd* is. Je kunt precies zien uit welke letters een woord bestaat, terwijl in de gesproken vorm vaak klanken veranderd, weggelaten of 'ingevoegd' worden, al naargelang de fonetische context. Ook de woordgrenzen zijn in het schrift duidelijk te herkennen, in de klankstroom vaak niet. In het Frans is dat bij het luisteren een extra probleem, door de voor docenten en studenten Frans bekende fenomenen *enchaînement* en *liaison*.
- 3 Luisteren gaat in een *tempo dat door de spreker bepaald wordt*. Dat tempo ligt bij een vreemde taal al gauw te hoog. In tweezijdige mondelinge communicatie kan de luisteraar soms om tempoverlaging vragen, maar dat helpt niet altijd. Bijna nooit is dat mogelijk bij eenzijdige communicatie, bijvoorbeeld bij een voordracht of in de media, als het niet een opname is die je nog eens kunt afspelen. Trouwens, bij het luistervaardigheidsexamen wordt de luistertekst ook niet nog eens herhaald.

Geen wonder dat veel leerlingen, vooral in de hogere schooltypes, lezen makkelijker vinden dan luisteren. Daar staat tegenover dat voor bepaalde leerlin-

gen de voordelen van lezen niet gelden omdat ze dat minder goed en vaak ook minder graag doen, bijvoorbeeld door vormen van dyslexie. Zij kunnen sterker auditief georiënteerd zijn.

Ook veel docenten vinden leesonderwijs makkelijker dan luisteronderwijs. Het kost geen moeite zo vaak en zo lang als je wilt stil te staan bij wat jij belangrijk vindt, je kunt zoveel makkelijker terugverwijzen naar wat zwart-op-wit in het boek of op het bord staat. Dat kan je ertoe verleiden om niet al te veel aan luistervaardigheid (en ook aan spreekvaardigheid) te doen.

3.4.2 Wat zijn typische lees- of luisterteksten?

Er wordt door sommige docenten, en ook weleens door leergangauteurs, niet zo goed gekeken naar de tekstsoorten waarmee lezen dan wel luisteren geoefend wordt. Vanwege de sterk schriftelijk gerichte traditie van het vto denkt men bij het woord 'tekst' vaak in eerste instantie aan geschreven teksten, en dan wordt een luistertekst een 'gewone' tekst, dus een leestekst, maar dan voorgelezen. Zo worden weleens luisteroefeningen gedaan met bijvoorbeeld een voorgelezen krantenbericht.

Maar in het normale leven (dus buiten de school) blijkt het anders te gaan. Een krantenbericht is niet geschreven om beluisterd te worden. Omgekeerd: een gesprek aan de borreltafel is niet gesproken om gelezen te worden. Probeer maar eens aan een opname van zo'n gesprek in het Duits/Engels/... te komen en transcribeer wat de mensen werkelijk zeggen. Zeer leerzaam!

De volgende vuistregel lijkt een open deur, maar is dat blijkbaar niet voor iedereen: *leesteksten zijn teksten die je in het normale leven meestal leest, luisterteksten zijn teksten die je in het normale leven meestal hoort*. Leesteksten zijn altijd geschreven, luisterteksten zijn meestal spontaan gesproken. Eerst geschreven en vervolgens voorgelezen luisterteksten hoor je vrij zelden, eigenlijk alleen in de media (met name nieuwsberichten), en soms in presentaties (lezingen, voordrachten). Maar waarschijnlijk hoor je vaker – en liever – sprekers die niet voorlezen maar echt spreken, dat wil zeggen op het moment zelf formuleren.

Gesproken taal (dat is dus meestal: spontaan gesproken taal) is bijna altijd een stuk *redundanter* dan geschreven taal. Omdat gesproken taal vluchtiger is dan geschreven taal, houden mensen daar, bewust of onbewust, bij het spreken rekening mee, door meer woorden te gebruiken en meer te herhalen. Vooral herhaling komt veel vaker voor dan je denkt. Het is makkelijk jezelf erop te betrappen dat je hetzelfde twee keer achter elkaar zegt, al is het de tweede keer in andere bewoordingen. Vooral als docent doe je dat – en hoor je dat ook te doen. Geschreven taal heeft meestal een veel grotere informatiedichtheid. Dat is een factor om rekening mee te houden bij het kiezen van geschikte teksten voor luisteroefeningen.

Wat is, behalve redundantie, verder typisch voor gesproken taal? De zinnen zijn anders gebouwd, meestal korter, ze worden vaak niet afgemaakt of anders afgemaakt dan ze begonnen zijn. Een dialoogschrijver moet van goeden huize komen om goed spreekbare dialoogteksten te kunnen schrijven.

Ter illustratie enkele voorbeelden van gesproken taal uit de audiovisuele media. Eerst twee Nederlandse fragmenten (beide uit het Corpus Gesproken Nederlands van de Nederlandse Taalunie). Het eerste is een fragment uit het sportnieuws op een lokaal radiostation, waarin kennelijk een deel voorgelezen wordt en een deel spontaan geformuleerd. De overgang tussen schrijf- en spreektaal is niet moeilijk aan te wijzen:

in het VU-ziekenhuis in Amsterdam || is Danny Blind vanmiddag aan zijn rechter knie onderzocht. || er is gebleken dat er geen verder verlies || van het kraakbeen is opgetreden. || wel is er wat irritatie aan de binnenmeniscus geconstateerd. || er zal per wedstrijd dan ook worden gekeken || of Danny Blind vanaf nu inzetbaar is || maar er werd eerst gevreesd voor helemaal nooit meer kunnen spelen. || nou dat valt dus gelukkig mee. || ben 'k erg blij mee persoonlijk als fan || zullen we maar zeggen. ||

Het tweede, een fragment uit een voetbalverslag, is in z'n geheel duidelijk spontaan geformuleerd:

ja 't was in de eenentwintigste minuut. || toen uh brak op de rechterkant Bas Schaaij door || hij omspeelde z'n man mooi legde de bal terug. || in de zestien meter kwam uh Rikken || binnengelopen die werd aangetikt || tenminste zo oordeelde scheidsrechter uh Tempelaar. || hij gaf daarvoor een strafschop een gele paart || gele kaart voor Felibor Peters || en die werd uh de strafschop werd verzilverd || door uh Luc van Raaij. || en nog geen twee minuten later || was de bal uh in één keer werd ie diep gegeven en || werd er wederom gescoord. || nu was het Mario Lammers met een uh knap afstandsschot. || het is dus nul twee voor Hatert.

Dan een Engels (Amerikaans) fragment uit een talkshow van Larry King over buitenaardse wezens:

KING: To Johnson City, Tennessee, hello.
CALLER: Hello.
KING: Yes.
CALLER: Hey, I'm sorry. I thought I got cut off.
KING: No, you're on. Go ahead.
CALLER: Okay, from Johnson City, Tennessee.
KING: Go ahead.

- CALLER: Hey, Mr. King. My father was an MP at Ft Seal, Oklahoma in the early to mid fifties. He told his friends later on while he was there when he was out in the middle of nowhere that there were these incredible lights that used to come in close to the ground. And then they would go back off in the distance. And would come back in. And then just absolutely go off in the distance and disappear. And he subsequently got cancer, but when I was fourteen he told me, he said, we are only a stack. There is so much more going on out there.
- KING: Dr. Clancy, how would you respond to that?
- CLANCY: I would respond – I think her father saw something. And I'm sure it was something compelling in the sky. But what that's called is that's an anecdotal report. And why it's interesting, it doesn't constitute any form of objective or scientific evidence.
- KING: Wouldn't you have – Seth, wouldn't you hope they're out there?
- SHOSTAK: Of course. In fact, I wouldn't do the kind of work I do which is to look for signals from these guys, if I didn't think they were out there. I do think there's a good chance.

Voor open microfoons en draaiende camera's proberen mensen zich relatief nog een stuk 'netter', schrijftaliger en compacter uit te drukken, dus bovenstaande voorbeelden zijn niet eens echt representatief voor de taal die leerlingen zullen horen in niet-publieke situaties met native speakers van de doeltaal. Geschreven en vervolgens voorgelezen teksten, zoals ze vaak voor onderwijsdoeleinden op geluidsdrager gezet worden, staan daar erg ver van af. Waarom leergangauteurs het zo doen, is wel begrijpelijk. Als je zo'n dialoog eerst schrijft, kun je het gebruik van onbekende woorden vermijden, en je kunt er zeker van zijn dat de zinnen luid en duidelijk op de geluidsdrager komen. Maar met de werkelijk gesproken taal die je leerlingen in het doelland zullen horen, moet je hen toch ook al vroeg confronteren.

Er zijn, zoals gezegd, wel enkele tekstsoorten die je vaak, meestal of altijd in voorgelezen vorm hoort. Het meest bekende voorbeeld zijn nieuwsberichten. Maar dat is dan ook meteen één van de allermoeilijkste tekstsoorten voor luistervaardigheid. Ze zijn het tegendeel van redundant, want er moet in korte tijd veel nieuws gebracht worden. Bovendien veronderstellen ze vaak erg veel voorkennis van de onderwerpen waar ze over gaan.

Een ander voorbeeld van teksten die vaak voorgelezen worden, zijn sprookjes en andere (kinder)verhalen. Sprookjes zijn natuurlijk van oorsprong gesproken teksten, die mondeling doorverteld werden. Om dat soort verhalen goed voorleesbaar te schrijven, is een hele kunst – en ze vervolgens goed voorlezen eveneens.

3.5 Oefenparameters bij luisteren en lezen

Een parameter is een aspect of een factor waarvan het gewicht veranderlijk is. Je kunt parameters vergelijken met schuifregelaars op een geluidsinstallatie. Sommige kun je 'uit' of 'aan' zetten, andere op een glijdende schaal 'hoger' of 'lager'. Elke regelaar doet iets met het geluid dat uiteindelijk uit de installatie komt. Oefenparameters zijn aspecten waarop oefeningen makkelijker of moeilijker gemaakt kunnen worden. Als 'oefenmeester' hoor je voor ogen te hebben welk aspect of welke aspecten je in elke oefening je leerlingen in het bijzonder laat oefenen, of andersom, welke aspecten je in een bepaalde oefening 'cadeau geeft' of makkelijker maakt, zodat ze bijzondere aandacht kunnen geven aan iets anders.

Leergangauteurs kiezen teksten en opgaven, bepalen daarmee parameters en maken daar hún mix van. Als docent kun je deze keuze blindelings overnemen, maar je moet die kunnen aanpassen aan je leerlingen. Er zijn ook parameters die je in hoge mate zelf in de hand hebt, zoals de tijd, het tempo waarin je je leerlingen de oefeningen laat doen.

3.5.1 Oefenparameter 1: lees- of luistertempo, herhaling, onderbreking

Bij het leesonderwijs besteden veel docenten weinig of geen aandacht aan het leestempo. Van een geoefend en efficiënt lezer ligt dit een stuk hoger dan welk spreektempo ook. Een normaal, rustig *spreektempo* ligt bij zo'n 150 woorden per minuut. Dat lijkt veel, maar ga eens na hoeveel woorden je per minuut kunt *lezen*. Lees eens, met stopwatch of horloge erbij, een halve tijdschriftpagina gewoon (dus stil), lees hem daarna (hardop) voor. In de vergelijking merk je dat voorlezen in een slakkentempo gaat. Alleen bij inhoudelijk en/of talig heel moeilijke teksten zal gewoon (stil) lezen misschien nog langzamer gaan dan voorlezen.

Veel docenten houden hun leerlingen te lang vast in het slakkentempo, door leesteksten steeds maar te laten voorlezen. Het idee is dat leerlingen moeten leren de letters te verbinden mét en om te zetten in de bijbehorende klanken van de vreemde taal. Dat is in de beginfase nodig en nuttig, hoewel veel docenten te weinig denken aan de mogelijkheid dat een native speaker op geluidsdrager voorleest of de docent zelf – met een goede uitspraak en intonatie – terwijl de leerlingen meelesen. Zo leren de leerlingen de klanktekenkoppelingen goed en snel kennen. Uitspraaktraining hoort in eerste instantie bij spreken en bij materiaal dat daarvoor geselecteerd is, en niet bij lezen en teksten die typisch voor (stil) lezen geschreven zijn.

Een van de eerste doelen van leesonderwijs is dat leerlingen normaal, dus stil leren lezen. Dat gaat zonder verklanking. De herkenning van een woordbeeld geeft direct, zonder tussenkomst van een klankbeeld, toegang tot het

bijbehorende concept (de betekenis) zoals opgeslagen in het mentaal lexicon (zie paragraaf 12.1 *Functie van uitspraak en spelling in de vaardigheden*).

Bij een vreemde taal gaat dit in het begin natuurlijk moeizaam. Er zijn nog niet zoveel woorden die in één fixatie meteen worden herkend. Maar om leerlingen door die beginfase heen te helpen is het natuurlijk niet handig om ze langer dan strikt noodzakelijk vast te houden in verklanking en het daarbij horende slakkenleestempo. Die tijd kun je beter gebruiken door méér tekst en dus meer woorden in een hoger tempo langs te laten komen.

Voorwaarde is natuurlijk wel dat de teksten qua begrijpelijkheid redelijk binnen het bereik van de leerlingen liggen, leesteksten zowel als luisterteksten. Luisterteksten zijn, laat dat duidelijk zijn, teksten die zónder schriftbeeld en dus zónder meelesen worden aangeboden. Als leerlingen wél mogen meelesen, zullen velen van hen zich sterker laten leiden door het schriftbeeld dan door de klanken, of met andere woorden, ze zullen meer lezen dan luisteren. Luisterteksten moeten, zoals al gemeld, redundanter zijn dan leesteksten, en ze zullen minder gedetailleerd begrepen kunnen worden.

Een aspect van het lees- of luistertempo is de herhaling. Wie langzaam leest, zal vaak herlezen. Bij luisteren kun je meer luistertijd geven door de tekst nog eens te laten horen, al dan niet in gedeelten. Nog een middel om de leerlingen meer tijd te geven is pauzeren: je onderbreekt de tekst op bepaalde momenten om de leerlingen tijd te geven om de taalstroom te verwerken.

Het is aan jou als docent om die herhaling en/of dat pauzeren te doseren, en om te 'regisseren' wat leerlingen in elke fase doen: gericht naar een bepaalde informatie zoeken, of globaal lezen of luisteren en de rode draad proberen vast te houden, of juist gedetailleerd proberen te begrijpen. Dat is lees- en luisterstrategietraining.

3.5.2 Oefenparameter 2: inhoudelijke moeilijkheidsgraad

Dat de ene tekst moeilijker is dan de andere, voelt iedereen op z'n klompen aan. Maar analyseren waar dat dan precies aan ligt en de moeilijkheidsgraad precies meten, dat is een heel andere kwestie.

Je kunt tot op zekere hoogte wel onderscheid maken tussen een inhoudelijke en een talige moeilijkheidsgraad. Over die laatste dadelijk meer. De inhoudelijke moeilijkheidsgraad is een erg relatief begrip, namelijk helemaal afhankelijk van de kennis, het conceptuele kader van de luisteraar of lezer. De een begrijpt alles van een verhaal over computers, de ander niets, gewoon omdat de een wel en de ander geen verstand heeft van dat onderwerp. De inhoudelijke moeilijkheidsgraad is lastig te bepalen, onder andere vanwege het feit dat de ene leerling nooit precies hetzelfde conceptuele kader heeft als de andere. Geen wonder dat leergangauteurs de plank weleens misslaan bij hun tekstkeuze; zij moeten ook maar gokken wat geschikte teksten voor een bepaald niveau zijn.

Het is wel zo dat bepaalde tekstsoorten gemiddeld wat makkelijker of juist moeilijker zijn dan andere. Zo zijn verhalende teksten in het algemeen wat makkelijker te volgen dan informatieve of betogende teksten. Maar dat hoeft niet altijd te kloppen: een romantekst die het gevoelsverloop van een personage minutieus beschrijft, kan moeilijker zijn dan een betoog over de vraag waarom biokippen beter zijn voor de mensheid dan kooikippen. Toch is het niet toevallig dat verhalende teksten vaak geschikt zijn voor de beginfase van het vreemdetalenonderwijs, en ook later, om bijvoorbeeld tempolezen te oefenen: de opbouw van verhalende teksten, de verhaalpatronen zijn meestal makkelijk herkenbaar. Het is ook niet toevallig dat examenteksten, zeker voor havo en vwo, zelden verhalend zijn: ze zijn te makkelijk, of andersom: het is lastig om er opgaven bij te bedenken die moeilijk genoeg zijn om er een aantal leerlingen mee de fout in te laten gaan.

3.5.3 Oefenparameter 3: talige moeilijkheidsgraad

Vergelijk de taal van de volgende twee tekstversies en analyseer zelf waarom bij gelijke inhoud de ene versie makkelijker is dan de andere:

Hitler werd in 1933 de baas van Duitsland. Hij vond de Duitse mensen veel beter dan de andere mensen. Dus vond Hitler dat Duitsland de baas over de wereld moest worden. Daarom wilde Hitler oorlog en had hij een groot leger opgebouwd. Dit leger had extra veel wapens nodig en die extra wapens werden in de wapenfabrieken gemaakt. Daardoor konden veel werkloze Duitsers werk in de wapenfabrieken krijgen en weer geld gaan verdienen.

Hitlers 'Machtergreifung' in 1933 maakte nationalistische, militaristische en imperialistische ideeën tot hoofdstroom in de Duitse politiek. Het nationaalsocialistische regime realiseerde een snelle Duitse herbewapening. Deze stimulans voor de wapenindustrie was een van de middelen waarmee Hitler snel een einde wist te maken aan de werkloosheid en de economische crisis.

Bij een vreemdtalige tekst spelen de woorden een extra grote rol bij de moeilijkheidsgraad. Zowel voor het luisteren als voor het lezen is het een eerste vereiste dat leerlingen een behoorlijke woordenschat opbouwen. Natuurlijk hoef je, om een tekst te begrijpen, niet elk woord te kennen, maar het wordt lastig om onbekende woorden uit de context af te leiden als het er te veel worden. Men gaat ervan uit dat minimaal zo'n 95 procent van de woorden van een tekst bekend moet zijn om de resterende 5 procent uit de context te kunnen afleiden. Maar dan moeten de onbekende woorden wel redelijk verspreid in de tekst en niet op een kluitje staan.

Overigens kan het bij onbekende woorden om woord(vorm)en gaan of om begrippen. Het Engelse woord *musty* zal als woord veel Nederlandstaligen

onbekend zijn (het hoort niet bij de meest frequente Engelse woorden), maar het door de Nederlandse equivalenten *vuns* of *vies* aangeduide begrip is niet moeilijk. Woorden als *nationalistic, militarist and imperialistic ideas* zijn op zich makkelijk te vertalen naar het Nederlands (het zijn toevallig internationale woorden die ook in het Nederlands bestaan), maar ze kunnen alleen iets betekenen voor iemand die de bijbehorende begrippen kent; voor twaalf- of dertienjarigen zijn ze waarschijnlijk te moeilijk. Talige en inhoudelijke moeilijkheidsgraad zijn vaak nog lastiger van elkaar te scheiden dan in deze voorbeelden.

Er bestaat geen echt bevredigende graadmeter voor de talige moeilijkheidsgraad van teksten. Behalve het woordgebruik spelen ook nog de zinslengte, zinsbouw en verdere grammaticale complexiteit mee. Bij luisterteksten komt daar nog de verstaanbaarheid bij. Die kan door allerlei factoren bemoeilijkt worden: de articulatie en het eventuele accent van de spreker(s), hun aantal, het spreektempo, maar ook bijgeluiden, door elkaar spreken, de technische kwaliteit van de opname en/of de weergaveapparatuur, enzovoort. Buiten de school komt de leerling hiermee in aanraking, dus ook met deze aspecten zal geoefend moeten worden.

3.5.4 Oefenparameter 4: lees-/luisterdoel

Mogelijke lees- of luisterdoelen zijn:

- globaal of gedetailleerd begrijpen
- zoekend of structurerend lezen/luisteren
- weergeven
- samenvatten
- interpreteren

Deze doelen zijn deels combineerbaar, bijvoorbeeld zoekend lezen met weergeven (van de gezochte informatie), structurend lezen met samenvatten.

In het normale leven (dus buiten de school) stelt een luisteraar of lezer zelf vast wat hij wil met een tekst. En dat kan weleens niets zijn. Op het moment dat een leraar of een leergangauteur een tekst met een opgave geeft, stelt hij in feite een lees- of luisterdoel vast voor de leerlingen. Dat is ook legitiem, want daar wordt hij voor betaald. Het neemt alleen niet weg dat hij voortdurend moet beseffen en ook aan de leerlingen duidelijk moet maken, dat hij leerlingen daarmee voorbereidt op het leven buiten en na de school. Eigenlijk zet je als leraar de leerlingen voortdurend in 'stel dat'-situaties: 'Stel dat je deze tekst hoort op de Franse radio en je wilt de hoofdpunten eruit oppikken, kun je dat dan? Wat zijn dan die hoofdpunten?' Of: 'Je leest deze passage uit een Engelse roman, en je vraagt je af waarom de hoofdpersoon deze vreselijke daad begaat. Kun je dat uit het verhaal opmaken?'

Deze oefenparameter 'lees-/luisterdoel' verhoudt zich in zekere mate omgekeerd evenredig tot de vorige twee, de inhoudelijke plus talige moeilijkheidsgraad van de tekst. Naarmate de tekst (inhoudelijk en/of talig) moeilijker is, moet je het lees-/luisterdoel minder hoog stellen. Anders uitgedrukt: naarmate de tekst voor een bepaald leerlingenniveau moeilijker is, moet je er makkelijker opgaven bij geven. Of andersom: hoe makkelijker de tekst, des te moeilijker kunnen de opgaven zijn.

Welke opgaven zijn 'moeilijker' en welke zijn 'makkelijker'? Die vraag is niet simpel te beantwoorden. Vaak wordt bijvoorbeeld gedacht dat gedetailleerd begrip moeilijker is dan globaal begrip. Maar dat klopt lang niet altijd. Denk maar eens aan een inhoudelijk moeilijke, erg abstracte examenleestekst. Er staan opgaven bij die mikken op het weergeven van de betekenis van een aantal bijzonder lastige passages. Je kunt al deze opgaven goed beantwoorden, maar als je even wat afstand neemt, moet je toch toegeven dat je de tekst als geheel niet kunt volgen. Een goede samenvatting (globaal begrip!) kun je niet geven.

Samenvatten is dus wel vaak moeilijker dan het weergeven van een passage, maar ook weer niet altijd. Het hangt van de tekst af. Bij luisterteksten is samenvatten meestal juist makkelijker dan een passage weergeven (in een een-op-eenverhouding), vanwege de vluchtigheid van gesproken taal.

Bij het bepalen van het lees-/luisterdoel is het natuurlijk van belang om bij elke tekst in de gaten te houden wat lezers of luisteraars buiten de schoolsituatie er doorgaans mee doen. Een voorbeeld: een weerbericht hoeft niet in detail begrepen en weergegeven te worden. Zo'n tekst wordt meestal globaal en/of selectief beluisterd of gelezen. Meestal wil je alleen weten of er regen of zonneschijn komt. Of je wilt iets speciaals gaan doen, bijvoorbeeld zeilen of windsurfen. Dan is de windverwachting interessant. In het algemeen zul je alleen geïnteresseerd zijn in het weer in jouw streek, niet aan de andere kant van het land.

Een ander voorbeeld: sommige docenten en leergangauteurs die vragen moeten bedenken bij leesteksten, vragen graag naar getallen en namen. Maar welke namen en getallen zijn voor de lezer echt belangrijke informatie? De naam van een politicus of een slachtoffer van een verkeersongeluk in een krantenbericht zegt je alleen iets als je hem kent. Een jaartal of een bedrag registreer je meestal alleen globaal: ongeveer in die tijd; een hoog of een laag bedrag.

Nog een voorbeeld: als leraren een lied laten horen, is de eerste opgave waar ze aan denken vaak een gatentekst. Dat is in feite een deeldictie: de leerlingen moeten de exacte tekst opschrijven zoals de zanger die zingt, waarbij ze een groter of kleiner deel cadeau krijgen. Het is zeer de vraag of mensen in het normale leven op die manier naar liedteksten luisteren.