

- 4 gat in tekst met passende inhoud vullen (zoals de 'pieptoets' bij luisteren: logische structuren in een tekst onderkennen);
- 5 betekenis van lastige zinnen of passages weergeven ('betekenis van belangrijke elementen van een tekst aangeven');
- 6 interpreteren ('conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur').

Weeg voor- en nadelen van open en gesloten vraag- en opdrachttypen tegen elkaar af. Vergeet niet om meteen bij het maken van vragen en opdrachten de verwachte antwoorden en een weging vast te leggen. Zie voor verdere kwesties, zoals het vaststellen van de cesuur, hoofdstuk 5 *Toetsen*.

9

Luistervaardigheid

Lees voor meer achtergrond hoofdstuk 3 *Luisteren en lezen: hoe dat werkt, en oefenparameters*.

9.1 Luisteren en leren luisteren

9.1.1 Gesproken en geschreven taal

In het gebruikelijke vto op school lijkt het alsof de leerling eerst moet leren lezen en schrijven, en dan pas luisteren en spreken. Hierdoor ontstaat bij veel leerlingen de indruk dat niet de klanken, maar de letters de oerelementen van de taal zijn.

Iedere natuurlijke taalontwikkeling begint met luisteren (behalve bij doofgeborenen). Een baby maakt vanaf het begin geluidjes, maar die beginnen pas op taal te lijken nadat hij of zij heel veel taal te horen gekregen heeft. Het is dus een proces waarin het kind veel gesproken taalaanbod opneemt en verwerkt als 'voeding' om te leren spreken. Als het kind op ongeveer zesjarige leeftijd begint te lezen en te schrijven, beheerst het z'n moedertaal mondeling al veel beter, receptief en productief, dan de meeste leerlingen ooit een vreemde taal zullen leren beheersen.

Het kleine kind krijgt geen losse klanken gepresenteerd, maar hele woorden en zinnen. Meestal slaan die op concrete, zichtbare en/of voelbare dingen, handelingen, gevoelens, variërend van 'Kijk eens, een eendje', 'Hier is een lekker hapje, doe je mond maar open', 'Oppassen, niet aankomen' tot en met 'Grote meid, goed gedaan'. Wat correspondeert daarmee in de klas? Juist: de klassentaal, de standaardopmerkingen, instructies, geboden en verboden, de complimentjes. Helaas! Lang niet alle vreemdetaaldocenten hanteren de doeltaal als voertaal. Die doeltaal wordt vanaf het begin als papieren taal gepresenteerd, en jammer genoeg blijft ze dat vaak ook.

Dat verschijnsel heeft historische wortels. De moderne vreemde talen zijn in de negentiende eeuw het voortgezet onderwijs binnengekomen in concurrentie met de klassieke talen, die vooral geschreven talen waren. Gesproken taal werd

als een soort slordige variant van de eigenlijke, namelijk geschreven taal gezien. Het schrift bestaat ruim vijfduizend jaar, de boekdrukkunst ruim vijfhonderd jaar, de geluidstechniek nog maar zo'n honderd jaar. Het is nog maar enkele decennia geleden dat geluidsapparatuur breed beschikbaar kwam in scholen.

De luistervaardigheidsdidactiek is dus veel minder ver ontwikkeld dan de leesvaardigheidsdidactiek. Dat heeft ook te maken met praktische bezwaren in de schoolsituatie. Papierwerk maakt het makkelijker de les in grote klassen overzichtelijk en ordelijk te houden. Papier is geduldig: geen tempodruk, alle tijd voor kleine stapjes. Gesproken taal is vluchtig. Geschreven taal is makkelijk herleesbaar, gesproken taal minder makkelijk herluisterbaar. Lange geschreven teksten zijn beter te overzien. Letters zijn herkenbaarder dan klanken, die onderhevig zijn aan verschillende articulaties en accenten en vervaging van klank- en woordgrenzen.

In goed gealfabetiseerde klassen is het voor leraar en leerlingen verleidelijk om geschreven taal centraal te stellen, en niet de werkelijkheid van de doel-taal. Met enig doorzettingsvermogen kun je als docent zorgen voor veel input van live en spontaan gesproken taal, die toch voor leerlingen goed te volgen is. Daarnaast is het van belang dat leerlingen geconfronteerd worden met veel verschillende sprekers (zo mogelijk ook native speakers) met allerlei articulaties en taalvariëteiten in allerlei verschillende situaties.

De combinatie van geluid met beeld is daarbij ideaal. In een nabije toekomst gaat misschien werkelijk gebeuren wat al langer verwacht wordt: cd-rom, dvd en internet, (bewegend) beeld en geluid in combinatie met goede navigatiemogelijkheden gaan een deel van het papier, dat in het vto nog domineert, vervangen. De techniek is er in feite al; nu alleen nog de didactiek – en niet onbelangrijk.

9.1.2 Moeilijkheidsgraad van luisterteksten

Voorlopig blijft het natuurlijk lastig om de bestaande praktijk met zijn nadruk op lezen en schrijven radicaal te veranderen, onder meer omdat niet alle leerlingen daarop zitten te wachten. Toch zijn er wel degelijk vreemdtaalleraren die meteen in de eerste les voorzichtig beginnen de doeltaal als voertaal te gebruiken. Pas later, soms ook véél later, beseffen hun leerlingen waarvoor dat goed is. Daarnaast is het natuurlijk van belang om veel luistermateriaal op geluidsdrager aan te bieden. Aan welke eisen moet dit materiaal voldoen? Drie (schijnbaar) open deuren:

- 1 Luisterteksten zijn teksten die in het leven buiten de school gehoord worden, dus (meestal) geen geschreven en voorgelezen, maar spontaan gesproken (authentieke) teksten.
- 2 Luisterteksten zijn teksten die beluisterd worden, dus zonder geschreven versie die meegelezen wordt.
- 3 Luisterteksten moeten de juiste moeilijkheidsgraad voor de doelgroep hebben.

Een toelichting. Het is niet zinvol om leerlingen te laten luisteren met de geschreven versie erbij. Veel leerlingen zullen dan vooral lezen. Steeds als je dan wilt overschakelen naar alleen maar luisteren, zullen ze protesteren omdat ze de steun van het schriftbeeld missen. Maar ooit zullen ze moeten. Dus: hoe eerder hoe beter.

Maar natuurlijk moeten de teksten wel geschikt zijn. Ook kunnen leerlingen (beter) op het luisteren voorbereid worden. Mogelijke problemen:

- Het luisteren gaat de leerlingen te snel, omdat ze gewend zijn aan een (zeer) laag tempo bij het ontcijferen van leesteksten en/of omdat de doel-taal te weinig of op een te simpel niveau als voertaal gehanteerd wordt.
- De leergangauteurs hebben te hoog geschoten: te veel moeilijke woorden, te lange zinnen, te weinig herhaling, niet echt een 'doodsimpele' inhoud. Dit kan komen doordat de teksten eerst geschreven en vervolgens op geluidsdrager ingesproken zijn. Het is een grote kunst om teksten te schrijven die goed beluisterbaar zijn. In geschreven vorm lijken ze al gauw te simpel, omdat de informatiedichtheid van geschreven taal gemiddeld veel hoger ligt.
- De leergangauteurs en/of de docent hebben vóór de tekstpresentatie de leerlingen te weinig voorinformatie gegeven over de situatie en/of de spreker(s) en/of het onderwerp of de onderwerpen en/of het verloop van de tekst.
- Bij de tekst zelf wordt te weinig non-verbale, met name visuele informatie gegeven die in veel werkelijke luistersituaties wel voorhanden is. Bedenk: enkel audio is vooral in het begin een flinke handicap. Verplaats je eens in de leerling. Hoe is het om via een luidspreker te luisteren naar (een) onzichtbare spreker(s) in een gefingeerde, onzichtbare situatie, eigenlijk een hoorspel dus? Vergelijk dat bijvoorbeeld met het luisteren naar een levende docent(e) in een echte klassensituatie, waarin veel factoren helpen om te snappen wat de man of vrouw bedoelt. Beter dan alleen luisteren is dus kijkluisteren, maar dan natuurlijk wel zo dat het beeld het gesprokene werkelijk ondersteunt. Alleen een pratend hoofd helpt niet echt veel.

9.2

Manieren van luisteren

9.2.1 Tweezijdig en eenzijdig luisteren, kijkluisteren

Tweezijdig luisteren is het normale luisteren in gesprekken. Typisch daarvoor is dat de luisteraar invloed kan uitoefenen op de spreker, door bijvoorbeeld om herhaling te vragen of te verzoeken langzamer te spreken. Eenzijdig luisteren is het luisteren naar een kortere of langere monoloog (lezing, presentatie enzovoort, of allerlei soorten uitzendingen) of naar een dialoog waarop je als luisteraar geen invloed kunt uitoefenen (gesprek van anderen, podiumdiscussie, hoorspel, film, enzovoort). Kijkluisteren is uiteraard luisteren met (televi-

sie-, video)beeld erbij. Maar in feite oefenen de leerlingen ook kijkluisteren als de docent de doeltaal als voertaal hanteert.

Het is niet altijd zo dat het beeld het luisteren vergemakkelijkt. In het slechtste geval kan het beeld weinig of niets met het gesproken te maken hebben en/of daarvan afleiden, zodat het begrip van de gesproken tekst juist bemoeilijkt wordt. Dat is met name nogal eens het geval in tv-nieuwsuitzendingen. De regisseurs vinden vaak dat ze andere beelden moeten vertonen dan het hoofd van de nieuwslezer, ook al sporen die niet echt met de gesproken tekst en leiden ze daarvan af. Dat kan de tekstsoort tv-nieuwsuitzending nóg moeilijker maken dan hij toch al is.

Maar het moeilijkst is in het algemeen eenzijdig luisteren naar een monoloog of een dialoog op een geluidsdrager zonder beeld. En dat is (toevallig?) een veel gebruikte toetsvorm.

9.2.2 Zoekend en structurerend luisteren

Net zoals bij lezen kun je onderscheid maken tussen zoekend (selectief) luisteren en structurerend luisteren. In het schema hierna staan omschrijvingen en voorbeelden.

Net als bij leesteksten geldt dat je tekstsoorten uit de rechterkolom ook wel eens zoekend beluistert, en vice versa. De grenzen zijn niet scherp te trekken. Toch moet je als docent het verschil in de gaten houden, vooral om ervoor te waken dat het structurerend luisteren, dat moeilijker is dan zoekend luisteren, te weinig geoefend wordt.

Vragen vóór of na het luisteren

De problematiek bij luisteren is vergelijkbaar met die bij lezen (zie paragraaf 8.2.1 *Zoekend en structurerend lezen*). Heel vaak wordt bij teksten die bedoeld zijn voor structurerend luisteren, in feite alleen zoekend (selectief) luisteren geoefend. Dit is meestal het geval als er vragen vóór het luisteren gesteld worden. Daarmee creëert de leergang of de docent een specifieke informatiebehoefte. De leerling gaat dan vanzelf zoekend (selectief) luisteren. Dat is natuurlijk geen zinloze training, want ook zoekend luisteren moet geleerd worden. Maar het is iets anders dan zelfstandig de belangrijkste punten uit een tekst destilleren, en dat wordt, hoewel het moeilijker is, aanzienlijk minder geoefend. In het leven buiten de school worden zelden of nooit leidende vragen gegeven bij wat je hoort, in het vto bijna altijd.

Helaas bevestigen de gebruikelijke Cito-luistertoetsen deze traditie van 'eerst de vraag en dan luisteren'. Natuurlijk, het zijn toetsen, maar ze worden heel veel ook als oefenmateriaal gebruikt (typisch genoeg zegt men vaak 'luistertoets' waar men eigenlijk 'luistertekst' of 'luisteroefening' bedoelt), en heel veel oefenmateriaal in leergangen is opgezet volgens hetzelfde stramien. Hier

zoekend (selectief) luisteren

De luisteraar heeft van tevoren een bepaalde, specifieke informatiebehoefte; alleen die informatie interesseert hem, de rest van de tekst niet.

Enkele voorbeelden van tekstsoorten die meestal zoekend beluisterd worden:

op radio en tv:

- weerbericht
- verkeersinformatie

via luidsprekers 'op locatie' en telefoon:

- omroepberichten op stations, in warenhuizen, stadions en dergelijke
- teksten van informatieve telefoondiensten (weer, verkeer)
- meldteksten van sprekende computers bij het telefoneren

live:

- mededelingen van een gids aan het begin van een rondleiding,
- antwoord van een breedspakige verkoper die uitvoerig de smaak en kwaliteit van drie soorten kaas beschrijft, terwijl jij alleen de prijzen wilt weten

structurerend luisteren

De luisteraar interesseert zich in principe voor de hele tekst; hij probeert de rode draad, de hoofdpunten te vinden.

Enkele voorbeelden van tekstsoorten die meestal structurerend beluisterd worden:

op radio en tv:

- interview met een bergbeklimmer
- reportage over dieren
- aflevering van een soapserie
- uitzending van een politieke partij
- quizprogramma
- talkshow

live:

- tekst van een gids bij een rondleiding door een kasteel
- toespraak van de ontvangende schoolleider bij een schooluitwisseling
- discussie na een incident bij een voetbalwedstrijd
- lezing met powerpointpresentatie op een congres

Schema 9.1 Zoekend en structurerend luisteren

ligt een van de oorzaken van het feit dat de luistervaardigheidstraining in het Nederlandse vto vaak op een vrij armetierig niveau blijft steken. Bovendien worden vaak gesloten en zelden open toetsvragen en -opdrachten gegeven. De ultieme opdracht bij structurerend luisteren is in feite: 'Geef een samenvatting.'

Kennis van tekstsoorten, situationele gegevens

Zowel bij zoekend als bij structurerend luisteren is voorkennis belangrijk. Stel dat je naar het nieuws luistert om te horen wat voor weer het morgen wordt, omdat je moet kiezen tussen strandbezoek of stadsbezoeking. Het is duidelijk dat je dan zeer selectief luistert. Daarvoor is het wel handig om te weten op welk moment in de nieuwsuitzending het weerbericht pleegt te komen. Ook heb je meer kans om aan je informatie te komen als je weet of er een nationaal of een regionaal weerbericht komt. Bij het nationale weerbericht moet je ook de verschillende streek aanduidingen in het weerbericht herkennen, om

er uit te kunnen filteren wat voor jou van belang is. Met dit gegeven springen leergangauteurs en docenten weleens slordig en onrealistisch om, namelijk als ze leerlingen vragen het weerbericht voor heel Duitsland, Engeland, Frankrijk ... samen te vatten. Dat complete weerbericht interesseert je in het normale leven zelden.

Bovendien beschik je meestal over voorinformatie. Bij een weerbericht weet je wat je ongeveer kunt verwachten: hartje zomer zul je niets over ijsel en sneeuw te horen krijgen. In de klas maken docenten en leergangen het voor de leerlingen niet makkelijker als ze vóór het laten horen van een – uit de context gerukt – weerbericht, vergeten te melden in welk jaargetijde 'we ons bevinden'.

Uiteraard zijn ook bij structurerend luisteren kennis van de tekstsoort en goede voorinformatie van belang. Hier gaat het erom de structuur, dat wil zeggen de hoofdlijnen en hoofdpunten van de informatie, uit de tekst te destilleren. In het vto wordt de leerlingen veel contextuele informatie onthouden. Geen wonder dat ze luisteroefeningen vaak héél moeilijk vinden.

9.2.3 Intensief en extensief luisteren

Lezen kun je heel intensief doen, woord voor woord en heel langzaam, zoals het op school vaak gaat. Zo intensief luisteren dat het op elk woord aankomt, doe je in het leven buiten de school zelden. Meestal gaat het dan om zoekend luisteren en om een detail, bijvoorbeeld een getal, een telefoonnummer, een straat- of persoonsnaam. Ook naar liedteksten luister je zelden zo – en toch geven docenten en leergangen bij zo'n tekst vaak een deeldictee (geschreven liedtekst met gaten).

Bij structurerend luisteren gaat het bijna per definitie om minder intensief luisteren dan bij structurerend lezen, simpelweg omdat de woordenstroom te snel en te vluchtig is. Leerlingen die vooral getraind worden in lezen 'op de vierkante centimeter' en te weinig in tempolezen, zullen extra moeite hebben en al snel in de 'luisterstress' schieten zodra de tekst afgespeeld wordt.

9.2.4 Omgang met onbekende woorden

Wat bij lezen apart geleerd moet worden gaat bij luisteren vanzelf: over onbekende woorden heen luisteren, daar niet op blijven hangen, maar je juist concentreren op de woorden die je wel (her)kent, en proberen de rode draad te pakken te krijgen en vast te houden.

Dat wil natuurlijk niet zeggen dat dat luisteren 'vanzelf gaat' als de leerling pakweg de helft van de woorden niet (her)kent. Ook hier gelden vergelijkbare percentages als bij lezen: je moet wel zo'n 95 procent van de woorden (her)kennen om de betekenis van de overige 5 procent uit de context af te kunnen leiden. Overigens zijn deze percentages afhankelijk van de inhoudelijke moei-

lijkeidsgraad van de tekst. Als ik in een mij half bekende taal het sprookje van Roodkapje hoor vertellen, kan ik daar meer touw aan vastknopen dan aan een verhaal over hogere wiskunde in mijn eigen moedertaal.

Een opdracht als 'Onderstreep elk onbekend woord dat je tegenkomt', zoals die bij lezen nog weleens gegeven wordt, is bij luisteren onmogelijk. Een vraag achteraf als 'Heb je nog onbekende woorden gehoord?' is zinloos, althans als er meer verlangd wordt dan alleen het antwoord 'ja' of 'nee'. De onbekende woorden vliegen ongrijpbaar voorbij. Dit wil niet zeggen dat het zinloos zou zijn om onbekende woorden in luisterteksten te behandelen. Maar daar moet je als docent keuzes in maken. Het kan gaan om:

- Onbekende woorden die erg belangrijk zijn voor het begrip van de tekst als geheel of van belangrijke passages daarin. Die kun je 't best vóór het luisteren bekendmaken. De didactisch gezien elegantste manier daarvoor is om een inleidinkje op de tekst te geven (uiteraard in de doeltaal) en daarin het betreffende woord 'toevallig' te laten vallen.
- Onbekende woorden die in de tekst hoogstens voor detailbegrip belangrijk zijn, maar die toch de moeite waard zijn omdat ze ook in andere luisterteksten vaak voorkomen en voor de leerlingen relevant kunnen zijn. Die woorden kun je in een laatste fase, nadat de grote lijnen duidelijk geworden zijn, naar voren halen door de betreffende passage nog eens op de geluidsdrager te laten horen of zelf het woord met een stukje context te citeren of te parafraseren.

In beide gevallen is de beste techniek voor de woordverwerving om de leerlingen zoveel mogelijk zelf de betekenis uit de context te laten raden. Die moet dan wel pregnant genoeg zijn. De context *Willy is vandaag heel minger* is voor het (onbekende, want niet bestaande) woord *minger* heel weinig pregnant, de context *Willy is vandaag erg minger, ze heeft haar rijbewijs gehaald* al een stuk meer.

Klank en schrift

Veel leerlingen zijn sterk(er) auditief ingesteld en hebben aan de klankvorm genoeg houvast om een woord receptief te leren (her)kennen, en zelfs om het vervolgens productief in gebruik te nemen. Andere hebben meer behoefte aan en profijt van de steun van het schrift. De geschreven vorm geeft extra steun bij de inprenting en helpt bovendien voor de segmentering: de leerling weet preciezer uit welke klanken het woord bestaat. Maar de keerzijde is dat op het schriftbeeld gerichte leerlingen het woord in gesproken vorm minder snel herkennen. Vaak treden bijzondere spellingproblemen op die voor de herkenning van het gesproken woord geen enkele rol spelen – of die zelfs extra bemoeilijken, als de spelling erg bijzonder is. Extreem voorbeeld: wie de plaatsnaam *Dun Laoghaire* weleens op een kaart heeft zien staan (bij Dublin), maar hem nooit heeft horen uitspreken, zal de geschreven en de gesproken

vorm waarschijnlijk nooit met elkaar associëren. Minder extreem: de vraag of in het Franse zinnetje *Elle était très agitée* dat laatste woord als *agitée*, *agité*, *agitées*, *agités*, *agiter* of *agitez* geschreven wordt, is voor het begrip van de gesproken tekst absoluut irrelevant, ook al zijn er mensen die er behoefte aan hebben zich te kunnen voorstellen hoe gesproken woorden geschreven worden. Maar dat betekent niet dat iedereen diezelfde behoefte heeft, en in elk geval verhoogt ze de leerlast.

Natuurlijk kom je er in de onderwijspraktijk niet onderuit om woorden op te schrijven, al was het alleen maar om ze laten leren. Maar bedenk: in principe zouden woordenlijsten ook op een geluidsdrager vastgelegd kunnen worden, in plaats van in geschreven vorm, of in combinatie met de geschreven vorm. Dyslectici hebben zulke gesproken woordenlijsten nodig.

9.3 Luistervaardigheidsmethodiek

9.3.1 Fasemodel

Lees voor meer achtergrond hoofdstuk 3 *Luisteren en lezen: hoe dat werkt, en oefenparameters*. Mogelijke achtereenvolgende stappen voor de behandeling van luisterteksten kunnen op een rijtje gezet worden in een fasemodel.

stappen/fasen	realisatie(s)	toelichting
voorbereiding	introductie: ■ bron en/of tekstsoort ■ onderwerp ■ bij dialogen (hoorspelachtige scènes, discussies en dergelijke) ook personen/personages (hoeveel?, in welke hoedanigheid? enzovoort)	Bij luistervaardigheid nog noodzakelijker dan bij leesvaardigheid.
	onbekende woorden bekend maken	Alleen als (een) woord(en) niet uit de context raadbaar is/zijn, maar wel zo belangrijk dat anders essentiële delen van de tekst niet begrepen zouden worden.
	luisterinstructie(s)	Instructies kunnen betreffen: ■ manier van luisteren: zoekend/structurerend, intensief/extensief; ■ wat de leerling na het luisteren of na deze luisterronde moet kunnen (begripscontrole).

presentatie	in één of meer luisterrondes, al dan niet met pauzes	Luisterrondes: het best concentrisch, dus eerst op globaal begrip, in een tweede en evt. derde ronde steeds gedetailleerder.
begripscontrole (op tekst- of fragment-niveau)	■ bij zoekend luisteren: gevraagde en gevonden informatie weergeven ■ bij structurerend luisteren: samenvatten = zelf gevonden hoofdpunten aangeven ■ betekenis van tekst(fragment) weergeven/parafraseren ■ tekst(fragment) interpreteren	Tussen 'weergeven' en 'interpreteren' is geen scherpe grens te trekken. Voor structurerend luisteren is van belang dat inhoudsvragen niet vóór het luisteren gesteld worden, omdat de leerlingen dan niet structurerend, maar zoekend zullen luisteren. Zie hierna paragraaf 9.3.2 <i>Vormen van begripscontrole</i> voor een indeling in categorieën en voorbeelden.
woordbehandeling (begripscontrole op woordniveau)	betekenis van woord of uitdrukking weergeven	Vaak moet de docent de aandacht vestigen op nog niet (of nog niet precies) begrepen woorden of uitdrukkingen (door de betreffende passage nog eens te laten horen en/of die te citeren of parafraseren). Uiteraard loont dat alleen de moeite bij relevante woorden die vaker voorkomen. Belangrijke didactische vraag: kan de leerling zelf achter de betekenis komen (al dan niet met hulp), of moet de docent de betekenis geven?

Schema 9.2 Fasemodel voor (kijk)luistervaardigheid

Van het fasemodel in schema 9.2 zijn vele varianten mogelijk. Een voorbeeld voor structurerend luisteren:

- 1 voorbereiding;
- 2 eerste presentatie/luisterronde (oriëntatie in de tekst, globaal luisteren);
- 3 eerste begripscontrole (globaal, bijvoorbeeld mondeling belangrijkste punten samenvatten);
- 4 tweede presentatie/luisterronde (meer gedetailleerd luisteren);
- 5 tweede begripscontrole (bijvoorbeeld meer gedetailleerde samenvatting bij een bepaalde complexe passage, weergavevragen of -opdrachten bij bepaalde lastige passages, interpretatievragen bij andere);
- 6 woordbehandeling.

Een variant voor structurerend luisteren bij een langere en/of moeilijkere tekst:

- 1 voorbereiding;
- 2 eerste presentatie/luisterronde (oriëntatie in de tekst, globaal luisteren);
- 3 eerste begripscontrole (globaal, bijvoorbeeld mondeling belangrijkste punten samenvatten);
- 4 tweede presentatie/luisterronde (meer gedetailleerd luisteren) met pauzes;
- 5 in elke pauze een stukje van de tweede begripscontrole (bijvoorbeeld meer gedetailleerde samenvatting bij een bepaalde complexe passage, weergavevragen of -opdrachten bij bepaalde lastige passages, interpretatievragen bij andere);
- 6 woordbehandeling.

9.3.2 Vormen van begripscontrole: weergeven, samenvatten, interpreteren

Zie ook paragraaf 3.2 *Weergeven, samenvatten, interpreteren*. De grenzen tussen weergeven, samenvatten en interpreteren zijn niet scherp te trekken.

'Weergeven' (in een een-op-eenverhouding; je kunt het ook 'herformuleren' of 'parafraseren' noemen) wordt bij luisteren en (mondeling) weergeven al heel snel samenvatten, zeker als het om teksten van enige lengte gaat. Weergeven kun je eigenlijk alleen een kort fragment van één of twee zinnen.

Wat bij geschreven teksten gericht geoefend moet worden, namelijk tempolezen en vervolgens de tekst weergeven of samenvatten zonder in de tekst terug te kijken, gaat bij het luisteren helemaal vanzelf: de tekst is meteen vervlogen. Dat is natuurlijk ook een belangrijke reden waarom leerlingen luisteren moeilijk vinden. Toch wordt in het vto luisteren meestal minder geoefend dan lezen. Maar veel aandacht voor luistervaardigheidstraining zou ook wel eens goed kunnen zijn voor de leesvaardigheid.

Net als bij lezen kan de weergave of samenvatting in de vreemde of in de moedertaal gebeuren. In de moedertaal krijg je een helderder beeld van wat de leerling begrepen heeft. Immers, bij doeltaalgebruik komt er ook nog spreekvaardigheid (of, als het schriftelijk gebeurt, schrijfvaardigheid) aan te pas. Er is natuurlijk een middel om bij de begripscontrole dat productieve aandeel sterk te reduceren, namelijk door gesloten opgavetypes te hanteren. Dat wordt bij luistervaardigheid nog vaker gedaan dan bij leesvaardigheid, ten eerste omdat dat soort opgaven makkelijker is voor de leerling, maar ook vanwege de tempodruk: je kunt, terwijl je een tekst beluistert, sneller en makkelijker een kruisje zetten bij een goed/fout-opgave of een meerkeuzevraag dan een open vraag beantwoorden of notities maken. Bij die gesloten opgavetypes komt wel een stukje leesvaardigheid om de hoek kijken.

9.3.3 Weergeven

Bij luisteren ligt het meer dan bij lezen voor de hand om het tekstbegrip ook eens *non-verbaal* te controleren, door de leerlingen in overeenstemming met de tekstinhoud handelingen te laten uitvoeren of tekeningen te laten maken. Denk bijvoorbeeld aan instructies in de doeltaal in het computerlokaal, een wegbeschrijving die op een kaartje nagetekend moet worden, een beschrijving van de inrichting van een kamer die op een plattegrondje ingetekend moet worden enzovoort. Maar meestal zal het om een verbale begripscontrole gaan.

1 *Dictee schrijven, gaten vullen (deeldictee)*

Veel docenten zullen op het eerste gezicht het schrijven van een dictee niet als begripscontrole voor luistervaardigheid zien. Toch trekken ze vaak bij liedteksten het deeldictee (gaten tekst) uit de kast als middel voor tekstbegripscontrole. Leerlingen krijgen dan de gedrukte tekst met gaten waarin de ontbrekende woorden moeten worden ingevuld. Juist bij liederen is eerst globaal 'inluisteren' extra van belang, omdat meestal de muziek de eerste aandacht opeist en de tekst pas in tweede instantie komt. Een liedtekst is in feite een (gezongen) gedicht. Daarvoor bestaan heel andere didactische aanpakken dan gaten teksten. Als eerste, en zeker als enige leerlingenactiviteit bij liedteksten zoals in de praktijk nogal eens te observeren valt, is het deeldictee wel makkelijk, zeker voor de docent, maar geen erg zinvolle oefening.

Het (deel)dictee wordt meestal als spellingoefening ingezet. Zeker komt er ook enige luistervaardigheid bij kijken. Als een leerling een woord niet (her)kent of een passage niet begrijpt, is dat aan het geschreven resultaat meestal goed te zien. Maar het is duidelijk een begripscontrole op zeer gedetailleerd niveau en dat is niet het niveau waarop men meestal naar gesproken teksten luistert. In het normale leven doe je dat alleen bij het noteren van namen en getallen.

Het (deel)dictee als controle op luistertekstbegrip geeft ook interpretatieproblemen. Heeft de leerling die *Hemingway was a famous righter* opschrijft, deze zin begrepen? Misschien denkt hij of zij dat Hemingway rechter was, een rechtse politicus of iets dergelijks. Maar misschien denkt hij of zij wel degelijk aan een schrijver en is *righter* alleen maar een spelfout.

Het kan leerzaam zijn om een dictee eens te doen met een opname van spontaan gesproken Duits/Engels/... Men noemt dat dan een transcriptie. De leerling kan er veel nieuwe woorden mee opdoen (de leraar trouwens ook), en wordt ook met de neus op allerlei typische verschijnselen van spontaan gesproken taal gedrukt. En op het feit dat je lang niet elk woord hoeft te verstaan om toch de mededeling te begrijpen.

2 *Vertalen*

Een gesproken tekst vertalen (ongeveer in een een-op-eenverhouding) is in feite dat wat gewoonlijk tolken genoemd wordt. Zoals je kunt observeren bij getolkte gesprekken, wordt dat meestal in kleine fragmenten van één tot vier zinnen gedaan. Er zijn ook mensen die simultaan kunnen tolken, waarbij de vorige zin vertaald wordt terwijl de spreker alweer met de volgende zin bezig is: de tolk moet luisteren en vertalen tegelijk.

Simultaan tolken is een zeer veeleisende vaardigheid voor specialisten. Gewoon tolken, dus een of twee gehoorde zinnen mondeling vertalen is minder veeleisend en komt in contacten met vreemdetaalsprekers nogal eens voor. Bijvoorbeeld als je met een taalgenoot op reis bent en die een gehoorde mededeling in de vreemde taal niet verstaat. Receptief tolken wordt in het vto weinig geoefend (minder dan vertalen bij geschreven teksten), maar zou met mate als luisteroefening toegepast kunnen worden. Daarbij komt het niet aan op letterlijk vertalen, maar op het overbrengen van de boodschap.

3 *Open opgavetypes: inhoudsvra(a)g(en) beantwoorden, gatenzin(nen) aanvullen*

Deze opgavetypes kunnen gebruikt worden voor weergeven, maar ook voor samenvatten (zie de 'Nieuwe kleren van de keizer'-voorbeelden in paragraaf 8.3.3 *Weergeven*).

Net als bij lezen is het bij luisteren van belang om bewust om te gaan met het moment waarop je als docent de vraag of opdracht geeft. Als de leerlingen eerst de vragen krijgen en lezen en dan pas de tekst horen, hoeven ze alleen zoekend te luisteren. Dat is makkelijker dan structurerend luisteren. Bij structurerend luisteren kun je de vragen of opdrachten ná het luisteren geven als steekproefcontrole: heeft de leerling dit detail opgepikt, en dat, en dat? Algemene richtlijn bij structurerend luisteren: richt de aandacht van de leerlingen eerst op de rode draad, ga pas in een tweede ronde op details in (concentrisch luisteren).

4 *Gesloten opgavetypes: ja/nee-vraag, goed/fout-opgave, weergave met fout(en), meerkeuzevraag*

Vergelijk ook hier de voorbeelden in paragraaf 8.3.3 *Weergeven*. En net als bij leesvaardigheid geldt ook hier: realiseer je dat deze opgavetypes op zich makkelijker zijn dan open opgavetypes. Er dreigen twee gevaren:

- de opgaven zijn te makkelijk en het luisterbegrip wordt niet echt goed gecontroleerd;
- de opgaven worden op een oneigenlijke manier moeilijker gemaakt, door naar eigenlijk onbelangrijke, kleine details te vragen en/of door er 'instinkers' van te maken. Vaak komt het daarbij aan op heel precies lezen van de vraag of opgave. Dat is niet waar het bij normaal luisteren op aankomt.

Deze waarschuwing is des te meer op zijn plaats omdat dit soort gesloten opgaven bij luisterteksten in leergangen veel voorkomt. Ze zijn immers heel handig en snel te doen terwijl de luistertekst doorloopt. Bedenk dat leerlingen ook structurerend moeten leren luisteren; het is onwaarschijnlijk dat ze dat met dit soort opgaven doen.

9.3.4 **Samenvatten**

Zoals eerder gezegd: in feite is bij structurerend luisteren de ultieme begripscontrole: 'Geef een samenvatting.' Als een leerling dat kan, bewijst hij dat hij de hoofdpunten uit de tekst gedestilleerd heeft en op een rijtje weet te zetten. Als echt bewijs moeten dat dan wel zijn eigen woorden zijn, want als hij de formuleringen uit de tekst overneemt, weet je nog steeds niet of hij die ook werkelijk begrepen heeft – maar gelukkig hebben we bij luisteren op dit punt weinig problemen, want door het normale taalverwerkingsproces, waarbij de letterlijke formuleringen heel snel na verwerking uit het werkgeheugen worden gewist, zal bijna geen enkele leerling in staat zijn om letterlijke formuleringen te reproduceren.

Net als bij leesvaardigheid zijn er naast het eigenlijke samenvatten twee categorieën van leeractiviteiten te onderscheiden als oefeningen 'op weg naar' het samenvatten: een gemanipuleerde samenvatting reconstrueren, en structureeroefeningen.

a **Een gemanipuleerde samenvatting reconstrueren**

De volgende opgavetypes kunnen in de moeder- of in de doeltaal gesteld zijn. Een aantal ervan gaat ook mondeling. Dat past bij luisteren eigenlijk beter dan de schriftelijke begripscontroles die meestal als standaard gezien worden. Ga zelf na welke opgavetypes ook mondeling toe te passen zijn!

1 *Inhoudsvragen beantwoorden, gatenzinnen aanvullen*

Inhoudsvragen en gatenzinnen kunnen vragen naar details, maar ook naar hoofdpunten. Als systematisch alle hoofdpunten afgevraagd worden, ontstaat met de antwoorden vanzelf een samenvatting (zie het 'Nieuwe kleren van de keizer'-voorbeeld in paragraaf 8.3.4 *Samenvatten*). H.C. Andersen schreef zijn sprookje als leestekst, maar ook als voorlees-, dus luistertekst.

2 *Ja/nee-vraag, goed/fout-opgave, meerkeuzevraag*

Met deze gesloten opgavetypes kan in principe hetzelfde afgevraagd worden als met de bovenstaande open types. Zie ook weer de voorbeelden bij leesvaardigheid. Het beantwoorden van deze gesloten opgavetypes gaat sneller (aankruisen), maar is op zich makkelijker, al was het alleen al vanwege de hoge raadkans. Vandaar dat deze opgavetypes de makers ervan verleiden tot 'instinkers'. Dit gebeurt vooral in luistertoetsen, omdat die

moeten discrimineren: de opgaven moeten zo moeilijk zijn dat een aantal leerlingen fouten maakt.

3 *Samenvatting met fouten corrigeren*

De samenvatting kan in lopende zinnen of in trefwoorden/telegramstijl gesteld zijn. De fouten zouden niet in al te kleine details verstopt mogen zijn.

4 *Goede samenvatting kiezen*

Twee of drie samenvattingen (in lopende zinnen of in trefwoorden/telegramstijl) zijn gegeven. Een ervan is juist of beter dan de andere.

5 *Samenvatting samenstellen uit twee- of meerkeuzezinnen*

Voor elke zin of elk punt van de samenvatting worden twee of meer mogelijkheden gegeven. De leerling kiest telkens de juiste of de beste.

6 *Samenvatting samenstellen uit gespleten zinnen*

Bekend bij leesteksten, maar ook bruikbaar bij luisterteksten.

7 *Gehusselde samenvatting in goede volgorde zetten*

Bekend bij leesteksten, maar ook bruikbaar bij luisterteksten.

b *Structureeroefeningen*

De leesvaardigheidseindterm 'relaties tussen delen van een tekst aangeven' heeft geen equivalent voor luistervaardigheid, maar verdient het ook daar ingevoerd te worden. Structureeroefeningen zijn bij luisterteksten niet erg gebruikelijk, maar zeker wel mogelijk en in feite nodig. Ze liggen het meest voor de hand bij wat langere teksten in de informatieve en betogende sfeer. Ze dienen om de leerlingen voor te bereiden op het luisteren naar presentaties, voordrachten, colleges en dergelijke, en ook naar discussies in meningvormende bijeenkomsten, vergaderingen, talkshows, langere interviews en dergelijke.

1 *Tekst indelen, tekstdelen benoemen*

De leerlingen proberen tijdens het luisteren tekstdelen of blokken te onderscheiden. Om de leerlingen min of meer op één lijn te krijgen en ook om ze wat te helpen, kan van tevoren aangegeven worden in hoeveel blokken de tekst opgedeeld kan worden, bijvoorbeeld drie of vier. Ook kan de leerlingen gevraagd worden de blokken te benoemen: waarover gaat het in het eerste blok? In het tweede? Enzovoort.

2 *Verbanden tussen tekstdelen leggen*

De leerlingen moeten aangeven in welke logische relatie bepaalde tekstdelen tot elkaar staan. Die opgave kan gecombineerd worden met de vorige. De leerlingen moeten bijvoorbeeld kunnen aangeven dat het derde blok een nadere uitleg is van het tweede. Of: de vraag waarover twee discussiënten elkaar in het tweede blok in de haren vliegen, heeft alleen maar zijdelings te maken met de vraag die in het eerste blok gesteld werd, waarna men in blok drie weer terugkeert naar die uitgangsvraag.

3 *Kopjes toewijzen*

Bij de luistertekst kunnen (van tevoren) kopjes, dat wil zeggen korte benoemingen van de hoofdzaak van elk blok, gegeven worden, al of niet gehusseld. De leerlingen geven aan wanneer (ongeveer) welk kopje in de tekst past, bijvoorbeeld door het noteren van een herkenningspunt in de tekst: een bepaalde uitdrukking die door de spreker(s) gebruikt wordt, een bepaalde vraag die iemand stelt enzovoort.

4 *Kopjes kiezen*

Bij een tekstblok worden (van tevoren) twee (of meer) kopjes gegeven; de leerlingen kiezen de juiste of de beste. Dit kan ook voor een hele luistertekst ineens: voor elk van de bijvoorbeeld vijf blokken worden twee of drie kopjes gegeven, waarvan er telkens één juist of het beste is.

5 *Kopjes verzinnen*

De leerlingen formuleren kopjes voor aangegeven tekstblokken. Dit is ongeveer hetzelfde als de inhoud in trefwoorden aangeven. Als daar bij komt dat de leerlingen zelf de tekst in blokken (betekeniseenheden) moeten indelen, is dat precies wat ze moeten kunnen om zelf samenvattende notities te kunnen maken.

6 *Gaten vullen ('pieptoets')*

Een tekstpassage wordt afgebroken door een piep. De leerlingen vullen aan wat ontbreekt. Dit kan met een gesloten opgave: een twee- of meerkeuzeopgave zoals in de Cito-luistertoetsen, maar ook de open vorm is mogelijk: de leerlingen formuleren zelf een aanvulling, in de moedertaal of in de doeltaal. Deze variant kan schriftelijk of mondeling gedaan worden, en de docent kan zo'n oefening ook ter plekke zelf maken, door gewoon de geluidsdrager stil te zetten. Dat moet natuurlijk wel op een strategisch moment gebeuren, namelijk als vanuit het voorafgaande redelijkerwijs te anticiperen valt wat het vervolg is.

Opgaven van type 6 realiseren de eindterm 'anticiperen op het meest waarschijnlijke vervolg van een gesprek'. Ze oefenen (of toetsen) het structure-

ringsvermogen op een ander, wat lager niveau dan de opgaventypes 1 t/m 5. Die gaan (meestal) over grotere stukken tekst. Bij 5 gaat het (meestal) om een redenering of betoogje van zo'n vijf tot vijftien zinnen, waarvan de conclusie 'weggepiept' wordt.

c Samenvatten

Net als bij leesteksten kunnen samenvattingen van luisterteksten verschillende vormen krijgen:

- 1 een lopende tekst in volledige zinnen (verkorte paralleltekst);
- 2 samenvattende notities in trefwoorden of telegramstijl;
- 3 samenvattende notities in trefwoorden of telegramstijl in combinatie met grafische middelen: matrix, stroomdiagram enzovoort.

De nummers 2 en 3 zijn uiteraard schriftelijke vormen, 1 zal vaak mondeling zijn. Een schriftelijke samenvatting van een gesproken tekst in lopende tekst hoeft je in het normale leven zelden te geven, ook niet in je moedertaal. Vaker maak je samenvattende notities bij presentaties, lezingen, colleges en dergelijke. Net als bij lezen is dat ook bij luisteren een vaak aanbevolen middel om jezelf te dwingen beter en actiever te luisteren en de inhoud te verwerken. Het maken van notities wordt in het vto gelukkig langzamerhand wat meer geoefend.

Worden de samenvattingen gegeven in de moedertaal of in de doeltaal? Weer net als bij lezen zie je dat mensen dat buiten de school vaak in een mengsel van beide talen doen, afhankelijk van het niveau van hun vreemdetaalbeheersing. Er is niets op tegen om leerlingen hetzelfde te laten doen. Notities maak je meestal alleen voor jezelf.

Samenvattingsoefeningen zijn didactisch lastig, omdat de samenvattingen of notities van leerlingen bij dezelfde luistertekst behoorlijk uiteen kunnen lopen en toch allemaal goed kunnen zijn. Handige aanpakken zijn dezelfde als bij leesteksten:

- Als je een opdracht geeft om samenvattende notities te maken, geef dan het aantal hoofdpunten (met wat spelling) aan dat de leerlingen moeten noteren: 'Probeer bij deze luistertekst ongeveer vier hoofdpunten te noteren, misschien vijf, maar niet meer dan zes.'
- Je kunt een steun geven in de vorm van enkele heel globale 'kopjes', waar de leerlingen hun 'onderpunten' bij kunnen noteren. Denk aan de situatie bij presentaties en voordrachten buiten de school: de spreker geeft de hoofdpunten in powerpoint en/of op een uitdeelpapier, de toehoorders kunnen daar hun eigen nadere notities bij maken.
- Geef de leerlingen ter controle een modelsamenvatting of modelnotities, om hun eigen product daarmee te vergelijken.
- Een prima variant is samenwerking tussen leerlingen: twee of meer leerlingen vergelijken elkaars samenvattingen. Voordeel: de leerlingen geven

elkaar argumenten voor hun variant. De docent kan rondgaan, helpen en commentaren geven. Belangrijk: kijk door formuleringen heen naar de inhoud, hecht niet te zeer aan je eigen formuleringen of die van de modelnotities.

Dat dit soort samenvattingsoefeningen bij luisteren zo zelden gedaan wordt (meestal nog een stuk minder dan bij leesteksten), duidt erop dat de luistervaardigheidsdidactiek in het Nederlandse vto niet echt goed ontwikkeld is. Dat is jammer, vooral voor de leerlingen die na hun schooltijd presentaties, colleges en discussies in 'jouw' vreemde taal meemaken en daar nauwelijks of niet op voorbereid zijn. Uiteraard moet die voorbereiding met teksten aangepast zijn aan niveau en interesse van de leerlingen. Wellicht moet de hiervoor benodigde tijd afgeknabbeld worden van de leesvaardigheidstraining, maar het tekstbegripniveau van leerlingen hoeft daar niet minder van te worden – integendeel zelfs.

9.3.5 Interpreteren

De eindterm: 'conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de spreker' geldt zowel voor lees- als voor (kijk)luistervaardigheid, maar wordt bij luisteren (nog) minder vaak geoefend. Zie voor voorbeelden paragraaf 8.3.5 *Interpreteren*.

Bij kijkluisterteksten kunnen ook gebaren, gezichtsuitdrukkingen en intonaties van sprekers een rol spelen bij de interpretatie.

9.4 Luistervaardigheid toetsen

9.4.1 De Cito-luistertoets

De luistervaardigheidstoetsen van het Cito zijn, zoals bekend, niet verplicht. Het landelijke centraal examen bestaat alleen uit de leestoetsen. Luistervaardigheid hoort bij het schoolexamen. Scholen kunnen voor dit examen de luistertoetsen van het Cito kopen en maken daar in overgrote meerderheid dankbaar gebruik van, omdat het veel werk en niet makkelijk is om goede luistertoetsen te maken.

De Cito-luistertoetsen zijn dus wel zeer bepalend en richtinggevend voor de luistervaardigheidspraktijk. Dat wil niet zeggen dat de Cito-toetsen de enig mogelijke of de enig juiste interpretatie van de luistervaardigheidseindtermen zijn. Ze bestaan uit meestal vrij korte fragmenten met twee- of meerkeuzevragen erbij, die de leerlingen lezen voordat ze het betreffende fragment horen. Wat daarmee getoetst wordt, is vooral zoekend of selectief luisteren. Structurerend luisteren en langere luisterteksten komen te weinig aan de orde.

9.4.2 Zelf luistertoetsen maken

Luistertoetsen maken is lastig en tijdrovend vanwege het vinden en monteren van geschikt (kijk)luistermateriaal. Dat neemt niet weg dat iedere docent het in principe zelf kan doen. Mogelijk is natuurlijk ook gebruik te maken van (kijk)luisterteksten van het Cito of uit leergangen, maar de opgaven erbij aan te passen aan eigen inzichten. Zo is het mogelijk om de vragen niet vóór, maar pas na het luisteren te geven. Een relatief eenvoudige ingreep is de meerkeuzevragen veranderen in open vragen of opdrachten. De beoordeling moet daar natuurlijk aan aangepast worden. Samenvattingen of samenvattende notities bij wat langere teksten behoren tot de mogelijkheden, ook al zijn ze lastiger te beoordelen. Maar de docent die ze met zijn leerlingen goed getraind heeft, zal daar minder moeite mee hebben. Wederom als tip: geef steeds een indicatie hoeveel (hoofd)punten de leerlingen moeten noemen.

Bij het zoeken en/of zelf maken van luistertoetsen kun je denken aan de volgende aspecten:

- 1 zoekend luisteren (eindterm 'aangeven welke informatie relevant is, geven een vaststaande behoefte');
- 2 hoofdgedachte van (een deel van) de tekst weergeven; deze taak kan uitgebreid worden tot het geven van een samenvatting of samenvattende notities, met als opdracht bijvoorbeeld 'Noem de vier belangrijkste punten van de tekst' (eindtermen 'de hoofdgedachte van een tekst aangeven' en 'aantekeningen maken als strategie om een tekst aan te pakken');
- 3 structureeropdracht(en) (vgl. leesvaardigheidseindterm 'relaties tussen delen van een tekst aangeven');
- 4 gat in tekst met passende inhoud vullen ('pieptoets', eindterm 'anticiperen op het meest waarschijnlijke vervolg van een gesprek');
- 5 betekenis van lastige zinnen of passages weergeven (eindterm 'de betekenis van belangrijke elementen van een tekst aangeven');
- 6 interpreteren (eindterm 'conclusies trekken met betrekking tot intenties, gevoelens en opvattingen van de spreker(s)').

Idealiter bevat een luistertoets een evenwichtige mix van vragen c.q. opdrachten uit deze categorieën. Zie voor verdere kwesties als weging en bepaling van de cesuur hoofdstuk 5 *Toetsen*.

10

Schrijfvaardigheid

Lees voor meer achtergrond hoofdstuk 4 *Spreken en schrijven: hoe dat werkt, en oefenparameters*.

10.1 Schrijven en leren schrijven

10.1.1 Schrijfvaardigheid en deelvaardigheden

Wat komt er allemaal kijken bij het schrijven van een tekst in het leven buiten de school? Er moeten normaal gesproken minimaal drie dingen gedaan worden (ook al zijn het in de praktijk niet altijd duidelijk gescheiden stappen):

- 1 inhoud bedenken
- 2 inhoud ordenen
- 3 inhoud formuleren

Ook spelen de deelvaardigheden een rol (zie paragraaf 1.1 *Vaardigheden en deelvaardigheden*):

- spelling
- woordenschat
- grammatica
- tekststructuur

Het taalproductiemodel van Levelt (zie paragraaf 4.1 *Een taalproductiemodel*) gaat weliswaar over spreken, maar is voor een groot deel ook toepasbaar op schrijven. Mede op basis van dit model kunnen activiteiten en deelvaardigheden op een rijtje gezet worden, zoals in dit schema.