
LUISTERVAARDIGHEIDSPROBLEMEN, LUISTERVAARDIGHEIDSOEFENINGEN

Jacques De Maere

Als beginnend begeleider Nederlands voor het katholiek onderwijs in het aartsbisdom Mechelen-Brussel (regio Leuven) vroeg ik de leerkrachten in alle scholen wat hun belangrijkste problemen waren. Er werden vele knelpunten genoemd. Vakinhoudelijk kwamen er systematisch twee naar voren: (*toetsing van*) *spreekvaardigheid en luistervaardigheid*. Ik heb me in de eerste plaats met de luistervaardigheidsproblematiek beziggehouden.

De problemen heb ik consequent proberen te benaderen vanuit de vormen waarin ze in de klas opduiken, en dus vanuit de vragen zoals ze door de leerkrachten werden geformuleerd. Ook voor de pogingen tot oplossing ben ik zo pragmatisch mogelijk te werk gegaan: ik probeer dus geen grenzen te verleggen, maar nuttige gegevens uit de praktijk en de vakdidactiek over te brengen. Ik heb dat geprobeerd te doen in twee fasen: eerst door de vragen te beantwoorden, dan door modellen aan te bieden.

Het resultaat heb ik tijdens het schooljaar 1994-1995 gepresenteerd op tientallen vakvergaderingen in Leuven en omgeving. Ik had de indruk dat mijn initiatief goed werd onthaald, en ik kreeg al heel wat reacties van scholen waar de leerkrachten met de modellen hadden gewerkt, of gelijkaardige modellen hadden ontwikkeld en in de klas getest. Ik meende dan ook dat het materiaal op ruimere schaal kan worden voorgesteld.

1 IS LUISTEREN EIGENLIJK WEL BELANGRIJK?

In deze – vrij absolute – vorm wordt de vraag zelden gesteld: iedereen beseft wel (en weet uit eigen ervaring) dat kunnen luisteren belangrijk is. De vaststellingen van Wilkinson over algemene, en van Evans-Pastor over professionele communicatie tonen aan dat luisteren de meest beoefende en meest noodzakelijke vaardigheid is. Vele latere onderzoeken hebben die vaststellingen bevestigd.

Onderwijsmensen ervaren trouwens aan den lijve, in de klaspraktijk, hoe belangrijk luisteren is: ze weten dat de overdracht van leraar naar leerling alleen maar succes kan hebben als de leerling luisterbereid en luistervaardig is. Historisch gesproken heeft men in het onderwijs altijd op het belang van luisteren gewezen, maar men gaf het begrip vroeger een andere inhoud en

verwachtte een andere attitude. Luisteren betekende toen veel meer: stilzitten, uiteenzettingen ondergaan en (zeer receptief) opnemen, eventueel de opdracht feilloos uitvoeren. Maar zeer belangrijk was het.

Nogal wat leerkrachten spreken zich uit tegen taalonderwijs met prioritaire vaardigheidsdoelstellingen en beroepen zich daarbij op het hoger onderwijs, want 'daar zijn andere dingen belangrijk' of 'daar wordt het pas serieus'. Maar juist in die takken van hoger onderwijs waar kennisoverdracht centraal staat, gebeurt die overdracht in hoofdzaak mondeling, en worden hoge eisen aan het luisteren gesteld: de boodschap is immers complex, sterk vakgericht en lang.

2 LUISTEREN: DAT DOE JE GEWOON... DAT MOET JE TOCH NIET LEREN?

Deze vraag komt al heel wat vaker voor. Ze wordt trouwens ook gesteld voor spreken en (in mindere mate) voor andere aspecten van het taalonderwijs, en steunt op de waarneming dat kinderen al op zeer jonge leeftijd vrij adequaat functioneren in een communicatieproces dat grotendeels op luisteren (spreken...) steunt. Anderzijds wordt deze (correcte) vaststelling gerelativeerd door andere ervaringen: de frequentie van de luisteractiviteiten, de klacht dat de mens slecht luistert (en de mening van velen dat hij minder dan ooit tot luisteren bereid is...), de complexiteit van vele te beluisteren teksten, de complexiteit van de nagestreefde luisterdoelstellingen (intensieve luisterdoelstellingen, langetermijnkennis...)

"Goed luisteren en goed spreken zijn in hoge mate een kwestie van technieken, die goed aan te leren en te oefenen zijn" (Leerplan Nederlands van het VKSO, tweede graad, p. 11). Luisteronderwijs komt dan ook als geroepen...

3 LUISTEREN IS BELANGRIJK... MAAR WE HEBBEN DAARVOOR TOCH VEEL TE WEINIG TIJD?

Dit vrij veel gebruikte, en ongetwijfeld goed bedoelde, argument is eigenlijk een contradictie. Wat echt belangrijk is, komt eerst en meest aan de beurt; het andere wordt gereduceerd of uitgesteld. In feite is de boodschap: '... maar niet zo belangrijk als (literatuur, taalbeschouwing...), die (dus) eerst komen en zeer grondig moeten worden aangeleerd'.

De conclusie uit leerplannen, inspectieverslag, vakdidactiek... is duidelijk: er moet voor de vaardigheidsontwikkeling (i.c. voor luistervaardigheid) voldoende tijd en energie beschikbaar zijn. Anderzijds moet het probleem ook niet worden verdoezeld: het aantal lesuren Nederlands is in de loop der jaren verminderd,

maar van het vak wordt meer dan vroeger verwacht! Is dat redelijk? Blijven de doelstellingen desondanks haalbaar?

Er is veel mogelijk door *integratie*:

- integratie van luistervaardigheid en kennis: de beluisterde tekst kan kennis overdragen die tot de leerstof behoort;
- integratie van luistervaardigheid en werken met opdrachten: als inleiding kunnen leerlingen informatie uit woordenboeken en encyclopedieën halen...;
- integratie van luistervaardigheid en andere vaardigheden: de luistervaardigheid bewijzen door de informatie schriftelijk te verzamelen of het juiste begrip schriftelijk aan te tonen, door mondeling te rapporteren of te reageren...

Op die manier kan veel tijd worden bespaard. Naast vele voordelen kan integratie ook tot verwarring leiden, omdat de domeinen niet meer uit elkaar kunnen worden gehouden.

4 HOE VERLOOPT LUISTEREN?

Hoe kunnen we luisteren als communicatieve activiteit situeren in het bekende schema van Jakobson?

ZENDER-(SPREKER)	TEKST/CONTEXT /CODE/KANAAL	ONTVANGER-LUISTERAAR
AFSTAND - aanwezig - afwezig - bemiddelaars? AFSTAND - vertrouwd milieu - onbekend milieu AFSTAND - in leeftijd - sociaal - in vakgebied ... HOUDING - geestdriftig - afwezig - met oog voor publiek ...	TEKST - genre - bedoeling - lengte - presentatie - inkadering - (voorbereiding? - herhaling? - fragmentering?) CONTEXT - aanknopingspunten, verwijzingen (→ voorafgaande kennis) CODE/KANAAL - kwaliteit van uitzending/ interferenties (verbaal/niet-verbaal) - allerlei soorten talen - realistisch of artificieel? (de authenticiteitsdiscussie)	AFSTAND - zie zender LUISTERMODUS - luisterbereidheid (affectieve component) - luisterbegaafdheid (doordringend tot de kern?) - synthetisch vermogen - concentratie ... VOORAFGAANDE KENNIS - algemeen - vakkennis VOORAFGAANDE INZICHTEN GEVOELIGHEDEN, ATTITUDES

De reflectie op een zo 'natuurlijk' verschijnsel als luisteren is pas later op gang gekomen, en de meningen zijn verschillend. Verschillende moedertaaldidactici hebben geprobeerd het luisterproces te reconstrueren. We vernoemen:

- Griffioen & Damsma (1977): registreren van de klanken – registreren van de boodschap – 'opnemen' van de boodschap – responderen – begrijpen;
- Daems e.a. (1982): opnemen van de tekst – decoderen van de boodschap – beoordelen van de boodschap – integreren van de boodschap in het reeds gekende → kennis op lange termijn).

Verschillende componenten van het luisteren zijn ook apart onderzocht, bijvoorbeeld de tekstlengte, de moeilijkheidsgraad, de motivering van de luisteraar, het verloop van de concentratie (eerst dacht men dat die geleidelijk afnam, nu denkt men dat ze meer in golven verloopt).

De belangrijkste discussie van de laatste jaren plaatst (voor luisteren en lezen) een *bottom up*- en een *top down*-visie tegenover elkaar. Rudimentair samengevat komen de standpunten hierop neer:

- *bottom up*: luisteren wordt 'van onderuit' opgebouwd. De luisteraar voegt losse elementen (klanken, woorden...) samen tot een zinvol geheel (data-gestuurd);
- *top down*: luisteren wordt 'van bovenuit' gestuurd. De luisteraar anticipeert, bedient zich van ingebouwde structuren, hypothesen, verwachtingen, voorkennis, en past die toe op het beluisterde (kennisgestuurd).

Luisteren is een schijnbaar eenvoudige en spontane, maar in feite complexe activiteit. De verschillende opvattingen erover kunnen leiden tot verschillende tekstkeuzes (bijvoorbeeld verschil in lengte, verschil in spanningsboog), verschil in oefenvormen, verschil in aangeboden voorkennis... In de modellen die ik voor elke graad heb ontwikkeld, heb ik geprobeerd verschillende visies te verwerken, zonder nog terug te komen op de concepten.

5 WAAR GAAT HET OM BIJ LUISTEREN (LUISTERDOELSTELLINGEN)?

Het gaat hierbij essentieel om de ontvangerdoelstellingen. Die kunnen grondig verschillen van de doelstellingen van de zender: een verkiezingstoespraak kan worden beluisterd door politieke tegenstanders, die er de zwakke punten uit willen halen. Men kan luisteren om zeer verschillende redenen; zeer dikwijls zullen die redenen door elkaar heen lopen, of het resultaat zal niet aan de doelstellingen beantwoorden. Zeker in een onderwijscontext zal de leerling niet altijd de hem opgelegde doelstelling nastreven of bereiken.

Welke indelingen zijn er mogelijk? Het zijn er zeer veel. Ik noem de belangrijkste:

- Verbaal versus niet-verbaal (geluiden, beelden, metalinguïstisch, paralinguïstisch). In het onderwijs zijn wij allen zeer eenzijdig op het verbale gericht. Nochtans spelen in de meeste luistersituaties ook verschillende niet-verbale elementen mee: achtergrondgeluiden, menselijke niet-verbale geluiden (zuchten, lachen...), en ook beelden (als luisteren met kijken wordt gecombineerd). Het niet-verbale kan centraal in de belangstelling staan, of met het verbale worden gecombineerd.
- Binnen het verbale en gedeeltelijk in het niet-verbale zijn de volgende doelstellingen mogelijk:
 - de luisteraar wil de hoofdzaken, de sleutelwoorden, de grote lijnen van de tekst kennen (extensief, diagonaal, globaal... luisteren);
 - de luisteraar wil 'alles' van de tekst weten (intensief... luisteren);
 - de luisteraar wil specifieke informatie uit de tekst halen (gericht, selectief... luisteren);
 - de luisteraar wil inzicht verwerven in de structuur van de tekst (eventueel om er meer, of een andere structuur in aan te brengen) (structurend... luisteren);
 - de luisteraar heeft speciaal oog voor onjuistheden, onvolkomenheden, pogingen tot manipulatie... in de tekst (kritisch luisteren).

Sommige onderzoekers hebben de indeling nog aangepast en verfijnd; de termen worden trouwens nogal vaak verwarrend door elkaar gebruikt. Geregeld lopen de doelstellingen door elkaar heen; in het onderwijs zal men trouwens altijd kritisch moeten bekijken welke doelstelling men precies nastreeft, en eventueel die doelstellingen aanpassen.

Van extensief naar kritisch luisteren loopt er een lijn waarbij de luisteraar geleidelijk actiever wordt in het luisterproces, en dus het luisteren overstijgt. Uiteindelijk kan hij het luisteren ver achter zich laten: het is dan een aanleiding voor productieve activiteiten (spreken, schrijven, tekenen...). Speciaal in het onderwijs kan men de klemtoon leggen op de grondigheid waarmee men het gehoorde verwerkt: gaat het om kennis op korte of op lange termijn? Mag men de gegevens van de tekst onmiddellijk na de oefenfase vergeten, of worden ze leerstof voor toetsen of examens?

6 IS ER EEN DUIDELIJKE PROGRESSIE IN LUISTERVAARDIGHEID?

De vraag wordt – in verschillende variaties – vaak gesteld, en drukt voor heel wat leerkrachten het centrale probleem uit. Luistervaardigheid wordt vooral

concentrisch en niet-lineair ontwikkeld; er is geen onbetwistbare stijging van de moeilijkheidsgraad.

Enkele voorbeelden:

- de teksten worden niet noodzakelijk langer;
- er is niet noodzakelijk een evolutie van extensieve naar intensieve doelstellingen;
- de moeilijkheidsgraad van het ene (bijvoorbeeld intensieve doelstellingen) kan worden opgeheven door de gemakkelijker van het andere (bijvoorbeeld de eenvoudige tekst).

Daardoor krijgen vrij veel leerkrachten de indruk dat er geen vooruitgang is, en raken ze ontmoedigd. Draaien ze immers niet altijd in een cirkeltje rond? Het antwoord is beslist: neen. Er is een duidelijke progressie mogelijk, als men zelf – over de jaren heen – het heft in handen neemt en luistervaardigheidslijnen ontwerpt waaruit die progressie duidelijk wordt.

Daarbij kan men met de volgende facetten rekening houden:

- teksten: geleidelijk langer, geleidelijk geconcentreerder, geleidelijk gespecialiseerder;
- doelstellingen: van extensieve naar hogere eisen;
- omkadering: van uitgebreide 'helpende' inleidingen naar 'zelfhulp';
- oefenvormen: van gemakkelijk naar moeilijk (bijvoorbeeld van extensief naar intensief); de vragen kunnen vóór, tijdens of na het luisteren worden doorgegeven;
- correctiecriteria: van mild naar streng.

Het geheel blijft concentrisch, en men zal geregeld terugschakelen voor één aspect of enkele aspecten; globaal zal de vooruitgang echter duidelijk zijn. Dit principe kan niet enkel op lange termijn worden toegepast, maar ook in één les of enkele lessen; van de kant van de leerkracht is luistervaardigheid immers zeer manipuleerbaar.

7 WELKE TEKSTEN ZIJN GESCHIKT VOOR LUISTERVAARDIGHEIDSVERBETERING?

Uiteraard is niet elke tekst als spreek- en/of luistertekst geschikt; sommige teksten 'doen het' in de klas, andere helemaal niet. Succes of mislukking hangen gedeeltelijk van toevallige omstandigheden af, en zijn dus onvoorspelbaar; toch weet elke leerkracht met ervaring vrij goed wat kan aanslaan en wat niet. We moeten ons wel realiseren dat de leerlingen op het einde van het basisonderwijs al een heel luisterprogramma, geformuleerd in een leerplan luisteren, achter de rug hebben. Al te eenvoudige teksten moeten dan ook worden vermeden.

In de hieronder volgende indeling gaat het om zes jaar secundair onderwijs. Het gamma teksten is dus uiteraard zeer gevarieerd:

- *Informatieve, persuasieve, adverterende... teksten*
In principe weinig verschil in geschiktheid.
- *Beoordeling vanuit afstand*
 - aan- of afwezigheid van de spreker: ook bij afwezigheid (bijvoorbeeld radio-uitzending) moet er luisterbereidheid zijn;
 - directe aanspreking van de luisteraar (als individu, als groep): in principe beter;
 - hiërarchische afstand: kan luistervaardigheid zowel stimuleren als afremmen.
- *Beoordeling vanuit hulpmiddelen*
 - zonder hulpmiddelen (normaal: aanwezigheid van de spreker);
 - met telefoon, radio, tv: kunnen zowel hulp als complicatie zijn. Zeker radio en tv moeten in het proces worden ingeschakeld.
- *Beoordeling vanuit aantal deelnemers*
 - monoloog (transactioneel luisteren);
 - dialoog (interactioneel luisteren);
 - polyloog (interactioneel luisteren).

Dialoog en polyloog zijn populairder bij de vakdidactici, maar leerlingen moeten ook met allerlei soorten monoloog leren omgaan.
- *Beoordeling vanuit het realiteitsgehalte (de 'authenticiteitsdiscussie')*
In de vakdidactiek wordt sterk gepleit voor uit de dagelijkse realiteit geplukt materiaal: dialogen, discussies..., met alle kenmerken van het 'echte' leven: achtergrondgeluiden, ruis, snel/onverzorgd spreken... Daar valt heel wat voor, maar ook veel tegen te zeggen. De centrale vraag is of het onderwijs het 'leven' moet weerspiegelen, of er geleidelijk toe moet opleiden; of gaat het om een opleiding tot idealen? Wie meer wil dan de realiteit weerspiegelen, kan ook andere tekstsoorten dan 'realistische' of 'normaal-functionele' gebruiken. Meestal worden uit het pleidooi voor het normaal-functionele trouwens niet alle consequenties getrokken (bijvoorbeeld het gebruik van gewesttaal in dialogen).
- *Beoordeling vanuit de lengte*
Een luistertekst kan uit één woord bestaan (bijvoorbeeld een bevel), of zeer lang zijn. In principe zullen de teksten geleidelijk langer worden, al zal de lesduur uiteindelijk wel praktische grenzen stellen. Lengte en moeilijkheidsgraad lopen niet noodzakelijk parallel.

– *Geïsoleerd of geïntegreerd?*

Het leerplan VVKSO behandelt luisteren en spreken samen; leerplannen vreemde talen doen dat lang niet altijd. De keuze voor deze integratie betekent een duidelijke voorkeur voor dialogale en polylogale teksten, en voor vaardigheidsintegratie. Het is ook een keuze voor een emancipatorische, en minder hiërarchische relatie: spreker en luisteraar wisselen voortdurend van rol.

Anderzijds moeten we erop wijzen dat er veel éénrichtingssituaties zijn: opdrachten, uiteenzettingen, berichten, radio- en tv-uitzendingen... Het adequaat beluisteren van het radionieuws bijvoorbeeld is ongetwijfeld een belangrijke doelstelling van ons onderwijs. Behandeling van 'eenzijdige' teksten mag dan ook niet worden verwaarloosd.

Integratie kan trouwens ook leiden tot verschillende vormen van interferentie en verwarring. (Bijvoorbeeld: waar eindigt voorkennis en begint luisteren? hoe scheid je luisteren en spreken in de beoordeling?)

Conclusie: de vraag vertoont zoveel aspecten dat ze in haar algemeenheid niet te beantwoorden is. De praktijk en de ervaring van de leerkracht zullen hier soelaas bieden.

8 HOE ZIT EEN GOEDE LUISTERLES IN ELKAAR?

Een taai misverstand: velen beschouwen luistervaardigheidslessen per definitie als communicatieve lessen, omdat het een vaardigheid betreft. Nochtans zijn sommige luistervaardigheidslessen allesbehalve boeiend of communicatief. Het volgende vervelende schema is absoluut af te raden: oefening – individuele oplossing – voorstelling van oplossing; oefening – individuele oplossing – voorstelling van oplossing; enz. enz.

Alternatief: allerlei vormen van creatieve lesopbouw

- via een boeiende, prikkelende inleiding;
- via een goede tekstkeuze;
- via fragmentering van de tekst (spanning opbouwen);
- via variatie in de werkvormen (individuele oefening, partneroefening, groepsoefening; oplossingen klassikaal bespreken, in groep bespreken...);
- via variatie in de oefeningen;
- luistervaardigheid hoeft lang niet altijd een volledige les in beslag te nemen; de teksten zijn dikwijls kort, de oefeningen zijn gestandaardiseerd en vlug op te lossen; men kan zich dus ook tot een lesfase beperken, zoals een luistervaardigheidsinleiding bij een nieuwe tekst, waarna men overgaat tot andere activiteiten;
- luistervaardigheid hoeft ook niet altijd in expliciete oefeningen uit te mon-

- den; enkele eenvoudige directe reacties kunnen soms volstaan;
- streef naar een ruime afwisseling in oefeningen en werkvormen: laat leerlingen zelf iets opzoeken, doe partner- en groepswork.

9 WELKE OEFENINGEN ZIJN GESCHIKT VOOR LUISTERVAARDIGHEIDSDOELSTELLINGEN?

Er zijn verschillende oefentypologieën ontworpen die bewijzen dat er verschillende meningen en klemtonen ontstaan. Hieronder vindt u een voorbeeld. Het is een mogelijkheid; elke leerkracht kan in principe uitbreiden of vernieuwen (en verdient daarvoor dan een grote pluim).

Enkele opmerkingen vooraf:

- oefeningen als 'klanken herkennen', 'woorden herkennen' zullen normaal al in het basisonderwijs zijn aangeleerd;
- 'oefeningen voor het beluisteren' en 'creatieve oefeningen' zijn geen luisteroefeningen maar maken het luisteren eenvoudiger of breiden de mogelijkheden ervan uit; daarom worden ze hier opgenomen;
- een typologie blijft vrij theoretisch; de praktijk moet echt duidelijkheid verschaffen.

OEFENINGEN VÓÓR HET BELUISTEREN (prospectieve taken)

- klanken herkennen;
- woorden herkennen (bijvoorbeeld met woordenboek);
- zinsbouw herkennen (bijvoorbeeld inversie);
- achtergrond herkennen (bijvoorbeeld met encyclopedie);
- vóórstructureren (bijvoorbeeld causaal verband aanbrengen);
- associogram;
- beeldbeschrijving.

OEFENINGEN TIJDENS OF NA HET BELUISTEREN (on-line taken, retrospectieve taken)

De indeling van de oefeningen kan gebeuren op basis van de luisterhoudingen en -doelstellingen, de tekstsoort, de (open of gesloten) vraagvorm, eventueel de verbinding met andere vaardigheden...

- *Vereenvoudiging/indeling*
 - kernwoorden aanduiden (onderstrepen, noteren...);
 - samenvatten met kernwoorden;
 - kernwoorden verbinden (→ structuur);
 - samenvatten met kernzinnen (tussentitels vinden);
 - kernzinnen verbinden (→ structuur);
 - schema van inhoud maken (bijvoorbeeld met diagram);
 - andere indeling aanbrengen (bijvoorbeeld andere alinea-aanduiding).

- *Visualisering*
 - de situatie uitbeelden (foto, tekening, zelf spelen, videobrief, weerkaart, verkeersschema...);
 - probleem schematisch voorstellen.
- *Genreverandering*
 - een gedicht 'vertalen' in proza, een reclameboodschap in een mededeling...
- *Verbinding/structurering*
 - verwante woorden samenvoegen;
 - twee of meer gescheiden zinsdelen samenvoegen;
 - personen en gebeurtenissen combineren;
 - tekstonderdelen in de juiste volgorde plaatsen.
- *Tweekeuzevragen*
 - ja/nee; juist/onjuist
 - feit of opinie; argument of conclusie;
 - hoofd- of bijzaak...
- *Meerkeuzevragen*
 - verleden, heden of toekomst?
 - juist, onjuist, niet relevant, niet af te leiden...?
 - wie zegt: ...
- *Gatentekst*
 - woorden, zinnen... invullen;
 - geluiden herkennen.
- *Open vragen*
(De meest voorkomende 'traditionele' vraagvorm.)
- *Creatieve oefeningen (verbaal)*
(Uiteraard alleen zinvol als men luistervaardigheid met andere vaardigheden wil combineren.)
 - het vertelde vervolledigen;
 - mening geven over, kritiek leveren op het aangeboden;
 - het vertelde herstructureren.

Soms krijgt men te horen dat dergelijke oefeningen 'toch wel wat kinderachtig' zijn en helemaal in de sfeer liggen van 'tv-spelletjes en zo'. De kritiek verstomt bij de vaststelling dat men alleen door de vraagstelling oog krijgt voor bepaalde aspecten van de tekst, dat heel wat vragen beslist moeilijk zijn, en dat ook in het hoger onderwijs de examens gedeeltelijk (verlate) vormen van luistervaardigheidsoefeningen zijn.

10 HOE TOETSEN WE LUISTERVAARDIGHEID?

Toetsing is niet het onderwerp van deze bijdrage. Ik verwijs naar het oefenmateriaal in de modellen die ik tijdens de conferentie heb gepresenteerd, en waarvan veel direct ook als toetsmateriaal kan worden ingezet. Wel is de bedoeling anders: toetsing heeft meer een selectieve bedoeling, en zal minder leiden tot remediëring. De algemene vereisten voor goede toetsing (objectiviteit, validiteit, relevantie...) gelden mutatis mutandis ook voor luistervaardigheidstoetsing. Toch is er specifiek voor lezen en luisteren een levendige discussie over de prioriteiten.

11 TOON ONS/GEEF ONS GOED MATERIAAL!

Geen vraag, maar meer een noodkreet, een zeer dringend verzoek. De behoefte is inderdaad zeer groot, in hoofdzaak omdat de leerboeken wel iets over luistervaardigheid zeggen (bijvoorbeeld over structureren, argumentatieleer, concentratietips...), maar nauwelijks gedidactiseerd materiaal aanbieden.

In antwoord daarop heb ik voor elke graad twee voorbeelden ontworpen:

- voor de eerste graad een dialoog en een blokje radioreclame;
- voor de tweede graad het radionieuws en de tv-uitzending *Peter*;
- voor de derde graad *Actueel* en een fragment uit de tv-documentaire *Amsterdam*.

Het gaat telkens om een tekst met (mogelijke) oefeningen, die trouwens even goed door andere kunnen worden vervangen. Ze willen voorbeelden zijn die als dusdanig niet direct naar de klassituatie kunnen worden overgedragen, onder andere omdat de verschillende vraagtypes elkaar soms overlappen. Het zou een mooi resultaat zijn als u door dit materiaal werd geïnspireerd om bij zelf geselecteerde teksten eigen oefeningen te ontwerpen.

In deze oefeningen wordt het luisteren meestal geïsoleerd; in een aantal gevallen worden op het einde 'creatieve' oefeningen toegevoegd, waarin luisteren met andere vaardigheden wordt verbonden. De oefeningen werden voorgesteld tijdens de vakvergaderingen in de regio Mechelen-Brussel, en tijdens drie sessies op deze HSN-conferentie (één voor elke graad).

SELECTIEVE BIBLIOGRAFIE

Algemene moedertaaldidactiek (met aandacht voor luisteren)

- Bonset, H., M. de Boer & T. Ekens: *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Muiderberg: Coutinho, 1992.
- Daems, Fr., J. Pepermans & R. Roger: *Leren leven in taal. Een moedertaaldidactiek*. Malle: De Sikkel, 1982.
- De Jonghe, H.: *Taal en tekst*. Leuven: Acco, 1974.
- Griffioen, J. & H. Damsma: *Zeggenschap*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1977.
- Leidse Werkgroep: *Moedertaaldidactiek*. Muiderberg: Coutinho, 1982 (met latere aanvullingen).
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek: *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1978.
- Van Peer, W. & J. Tielemans: *Instrumentaal 1/2*. Leuven/Amersfoort: Acco, 1984. (Zie vooral lesmodel 11. Factoren die het luisteren beïnvloeden, p. 49-52.)

Luistervaardigheid (Nederlandstalige bronnen)

- Bezem, A. e.a.: *Functioneel Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1975. (Leerboek met veel luistervaardigheidsmodellen.)
- Boland, J. e.a.: *Spreek- en luisteronderwijs. Literatuuronderzoek en methode-analyse*. Enschede: SLO, 1991.
- Boland, J. e.a.: *Spreek- en luisteronderwijs. Case-studies*. Enschede: SLO, 1991.
- Boland, J., H. Bonset & M. Slijpen: *Spreeken en Luisteren in de Basisvorming. Literatuuronderzoek en case studies*. Enschede: SLO, 1993.
- Boland, J., H. Bonset & J. Verbeek: *Spreeken en Luisteren in de Basisvorming. Een leerplan*. Enschede: SLO, 1993. (Met modellen.)
- Bonset, H.: Spreken en luisteren in het voortgezet onderwijs. Verslag van onderzoek en leerplanontwikkeling. In: *Het Schoolvak Nederlands in het voortgezet/secundair onderwijs. Verslag van de vijfde conferentie*. Enschede: VALO-M, 1992, p. 32-39.
- Bonset, H.: Strategisch spreek- en luisteronderwijs? *Vonk* 25/1 (september-oktober 1995), p. 31-41.
- Bulte, C.: *Het beoordelen van luistervaardigheid*. KU Nijmegen: Instituut voor Fonetiek, 1977. Katholiek Nationaal Onderwijs – CRKLO: *Moedertaalopvoeding in de basisschool – Luisteren*. Brussel: KMO-CRKLO, 1990.
- Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs: *Moedertaalopvoeding in de basisschool – Luisteren*. Brussel: KMO-CRKLO, 1990.
- Daems, Fr. & J. Pepermans: *Luisteren*. *Vonk* 13/3 (mei-juni 1983), p. 37-46.
- De Boer, M. (red.): *Spreeken en Luisteren in de Basisvorming. Lesmateriaal – Literatuuronderzoek en case studies*. Enschede: SLO, 1994.
- De Geus, A. e.a.: *Luisteren*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1977.

- Dekkers, P. e.a.: *Werkplan Taal. 4 Luisteren en spreken*. Den Bosch: Malmberg, s.d. (Vooral voor basisonderwijs.)
- De Wandel, O.: *Onvoltooid tegenwoordig. Een inventariserend onderzoek naar metacognitieve en cognitieve strategieën voor luisteren, lezen, spreken en schrijven*. Antwerpen: UIA, 1994. (Luisteren, p. 89-109: overzicht van onderzoek.)
- Hoekstra, A. e.a.: *Spreken en luisteren in de derde graad*. (Bijscholing UFSIA, Antwerpen 1995).
- Krijgsman, A.: Een goed verstaander... Pleidooi voor systematischer luistervaardigheidsonderwijs MVT in de basisvorming. *Levende Talen*, februari 1995, p. 68-73.
- Lammers, H.: Luistervaardigheid. In: *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Een overzicht van onderzoek tot 1981*. Muiderberg: Coutinho, 1982, p. 426-444.
- Pistor, E.: *Lesideeën voor moedertaaldocenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1994.
- Prick, L.: *Het meten van luistervaardigheid*. Arnhem: CITO-publicaties nr. 19.
- Schreuder, K.: *Toetsverzameling luistervaardigheid Nederlands*. Arnhem: CITO, 1988 e.v.
- Van Bezooijen, R. e.a.: *Hoe staat het met de toetsing van luistervaardigheid?* KU Nijmegen: Instituut voor Fonetiek, 1979.
- Van Bezooijen, R. e.a.: *Luistervaardigheid in de praktijk*. KU Nijmegen: Instituut voor Fonetiek, 1979. (Lesvoorstellen.)
- Van der Geest, A. e.a.: *Luisteren in meervoud*. Den Bosch: Malmberg, s.d.
- Willems, M. e.a.: *Spreken en luisteren in het moedertaalonderwijs*. Nijmegen: ITS, 1992.

Luistervaardigheid (anderstalige bronnen)

- Anderson, A. e.a.: *Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- Beile, W.: Towards a classification of listening comprehension exercises. *Audio-Visual Language Journal*, 1978, p. 147-154.
- Neuner, G. e.a.: *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1981.
- Nichols, R.: *Factors accounting for difference in comprehension of materials presented orally in the classroom*. Iowa City, 1984.
- Rost, M.: *Listening in language learning*. London/New-York: Longman, 1990.
- Van Dijk, T. e.a.: *Strategies of discourse comprehension*. London/New York: Longman, 1983.
- Wilkinson, A. e.a.: *The quality of listening*. Basingstoke, 1974.