
EEN KRITISCHE KIJK OP HET LUISTERONDERWIJS IN VLAAMSE EN NEDERLANDSE SCHOOLBOEKEN

Peter Pollefoort & Johan van Iseghem

In deze bijdrage presenteren we een bescheiden onderzoek naar luisteronderwijs en de bestaande oefeningen daarop, uitgevoerd in het kader van een licentiaatsverhandeling aan de KU Leuven.¹ In eerste instantie wilden we meer zicht krijgen op wat er de afgelopen 25 jaar in ons taalgebied op didactisch vlak over luistervaardigheid (luisterbekwaamheid) verschenen is. We namen uit andere taalgebieden ook publicaties door die tot de standaardliteratuur behoren. Het verslag van die leeservaringen, het eerste gedeelte van de verhandeling, kent drie invalshoeken: (a) een sterk gestructureerde visie op luisteren en op wat het luisterproces inhoudt; (b) luisteren als vaardigheid in het moedertaalonderwijs; (c) een poging om de visies met betrekking tot de evaluatie van luisteren op een rijtje te zetten.

Geregeld binnenvallen in lessen en daar luisteroefeningen observeren, is bijzonder arbeidsintensief en gaat de tijdsinvestering van een modale licentiaatsverhandeling te buiten. Om toch theorie aan praktijk te toetsen, kozen we voor een close-up van courante schoolboeken Nederlands. We gingen ervan uit dat de meeste leerkrachten Nederlands zich niet altijd even zeker voelen met betrekking tot luisteren en dat ze hun creativiteit misschien liever uitleven in andere domeinen van het vakgebied. Het luisteronderwijs baseert zich in de praktijk wellicht liever op wat de boeken bieden, al zullen er in Vlaanderen én in Nederland ongetwijfeld ook leraren zijn die zich creatief opstellen.²

1 DE SCHOOLBOEKEN

We wilden, voor zover de tijd dat toeliet, de meeste boeken Nederlands uit Vlaanderen van na 1989 in het corpus opnemen. Toen startte de progressieve invoering van het eenheidstype. Uitgevers liepen soms op de nieuwe leerplannen vooruit, zodat ook hun boeken werden opgenomen. In de mate van het mogelijke hebben we tegelijk werkboeken en handleidingen geëxcerpeerd. Dat we het rijtje uitgevers niet compleet hebben kunnen afwerken, heeft alleen maar te maken met praktische beperkingen en houdt geen waardeoordeel in.

Hetzelfde geldt voor de drie Nederlandse reeksen die we ter vergelijking doornamen. We kozen gerenommeerde edities, die samen het leeuwenaandeel van de schoolboekenmarkt-Nederlands bij onze noorderburen bestrijken. Dat noch

voor Vlaanderen, noch voor Nederland het volledige aanbod werd onderzocht, zet ertoe aan om de grafieken met enige zin voor relativering te lezen: het gaat niet om absolute gegevens, wel om de voorzichtige aanwijzing van trends. Het alternatief (beperking tot één regio) hebben we overwogen, maar dat had ons beslist afgesneden van een berekend neveneffect: enige kijk op de interregionale dimensie van de gegevens. Uiteindelijk moet een licentiaatsverhandeling per definitie een 'initiële, verkennende studie' blijven.

Aan de hand van de theoretische inzichten uit deel 1 en van de analyse van enkele eerste oefeningen hebben we een 'evaluatiefiche' opgesteld, die we al doende herhaaldelijk dienden aan te passen (zie bijlage). Het bleek niet mogelijk om de oorspronkelijke fiche, opgesteld aan de hand van mooi afgelijnde theoretisch-didactische inzichten, te handhaven.

2 DOELPUBLIEK

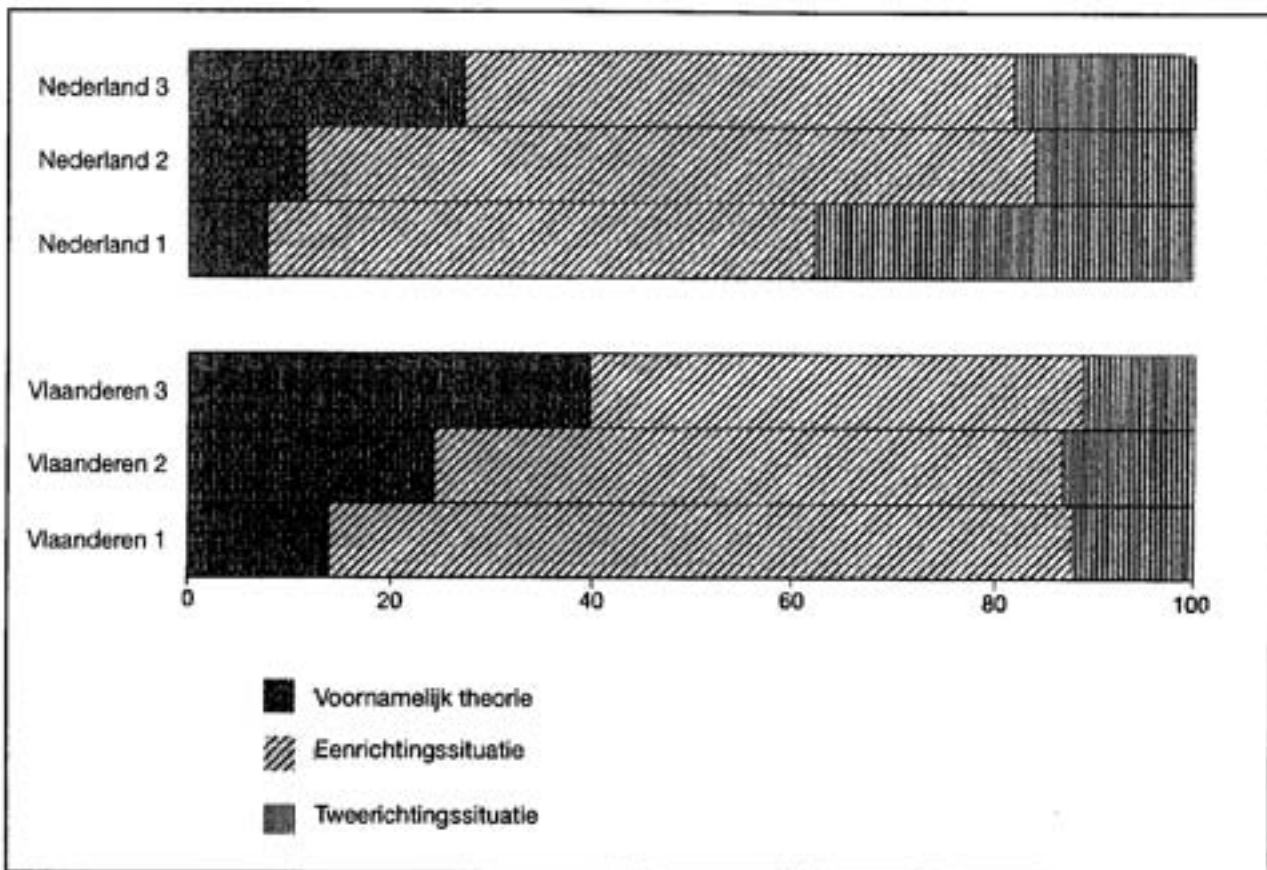
Een eerste beoordelingscriterium lag voor de hand: het doelpubliek van het boek. Opvallend genoeg stelden we vast dat er qua moeilijkheidsgraad nauwelijks verschil bestaat tussen de luisteroefeningen voor studierichtingen waarin talen een belangrijke component vormen (in Vlaanderen onder andere *a-richtingen*), en die waarin op talen minder de klemtoon ligt. Sporadisch zijn er wel inhoudelijke verschillen in de aangeboden thema's. In boeken voor het aso zijn vaak méér luisteroefeningen opgenomen: zij hebben inderdaad meer uren Nederlands, maar waarom krijgen vakleerkrachten Nederlands in het tso geen groter aanbod?

3 LUISTERSITUATIE

Belangrijker is het tweede criterium, de situatie waarin de luisteraar zich 'volgens het boekje' bevindt. De traditie onderscheidt de eenrichtingssituatie, waarbij de luisteraar enkel luistert (dus niet ingrijpt in wat op hem afkomt), en de tweerichtingssituatie (waarbij men afwisselend spreekt en luistert). We voerden hierbij een derde 'categorie' passages in: theoretische achtergronden die we 'taalbeschouwing' over luisteren kunnen noemen. Nogal wat schoolboeken nemen uitleg over vaardigheden apart op, zonder op dezelfde plaats de vaardigheden meteen ook toe te passen.³

In grafiek 1 wijst het gearceerde gebied links op een grote aanwezigheid van theorie over luisteren, de rechte streepjes rechts op de aanwezigheid van de tweerichtingssituatie.

GRAFIEK 1: Luistersituatie (per graad)



Vlaanderen en Nederland verschillen van elkaar, ook inzake luisteroefeningen en luistervaardigheidsonderwijs. Vlaamse auteurs bestoken de leerling veel meer met uitleg *over*, en laten het oefenen – zeker in de hoogste klassen van het secundair/voortgezet onderwijs – over aan het vrije initiatief. Of dat met de reële behoefte van de modale Vlaming overeenkomt, durven we betwijfelen.

Even opvallend is dat aan luisteren in tweerichtingssituaties nauwelijks aandacht wordt besteed. Nochtans zijn in allerlei gesprekken de luistersituaties talrijker dan de spreeksituaties. Blijkbaar opteren de auteurs ervoor om enkel aan 'spreken' aandacht te besteden. En hierin zijn de Lage Landen wel eensgezind: in de tweede en derde graad krijgt luisteren in tweerichtingssituaties over de gehele lijn niet méér dan 20% van de pagina's toebedeeld.

In mooie letters hing boven het bord in mijn eerste klas secundair onderwijs: 'Non scholae, sed vitae discimus', we leren niet voor de school, maar voor het leven. Laten we dan eens nagaan in welke situaties onze leerlingen in hun dagelijks leven en in de latere beroepssituaties met luisteren worden geconfronteerd. Daar zullen we ook in onze luisterlessen rekening mee moeten houden.

EENRICHTINGSSITUATIE

- naar geluiden allerhande (vaak onbewust): in de auto, op de trein, op school;
- naar de radio: nieuws, muziek, aankondigingen;
- naar allerlei aankondigingen (in het station, op een festival);
- naar uitleg, een speech, een referaat, leerstof, een diagnose bij de dokter;
- naar uitleg in een vreemde taal of taalvariant (met méér aandacht);
- naar tekst in het theater, op tv (gecombineerd met gericht kijken);
- als niet-geëngageerde deelnemer aan een discussie, debat.

TWEERICHTINGSSITUATIE: DIALOOG

- telefoongesprek;
- interview (bijvoorbeeld elk mondeling examen!), vraaggesprek;
- officiële gesprekken allerhande (bijvoorbeeld sollicitatiegesprekken);
- vraag om informatie;
- gewoon informeel gesprek.

TWEERICHTINGSSITUATIE: POLYLOOG

- debat, discussie;
- vergaderen, groepsgesprek;
- gewoon gesprek.

Daarbij drie opmerkingen:

- (1) Het lijstje met eenrichtingssituaties is langer, en iedereen zal voor zichzelf wel vaststellen dat we inderdaad vaker luisteren zonder in het gesprek te kunnen ingrijpen. Is dat een motivatie om meer aan luisteren in de eenrichtingssituatie te werken?
- (2) Bij bijna al deze luistersituaties vervult 'spreken' een belangrijke rol. Wellicht zullen ze daarom als oefening in de spreekles aan bod komen. Daarbij kunnen tal van conventies besproken worden: hoe een telefoongesprek beginnen, waarop letten om van de vergadering geen warboel te maken, enz. Maar voor de luisteraar zijn die conventies óók belangrijk. Hij moet bepaalde technieken onderkennen, beseffen wanneer hij gemanipuleerd wordt, zijn positie bepalen in een gesprek, debat of discussie, weten wanneer een interventie het meest constructief is. Bij *spreekonderwijs* besteden boeken nauwelijks aandacht aan invulling voor de recipiërende partner.
- (3) Als we het over conventies hebben, ligt het o.i. voor de hand dat we met betrekking tot de tweerichtingssituatie onze aandacht toespitsen op meer formele situaties: hier zullen onze leerlingen pas echt munt kunnen slaan

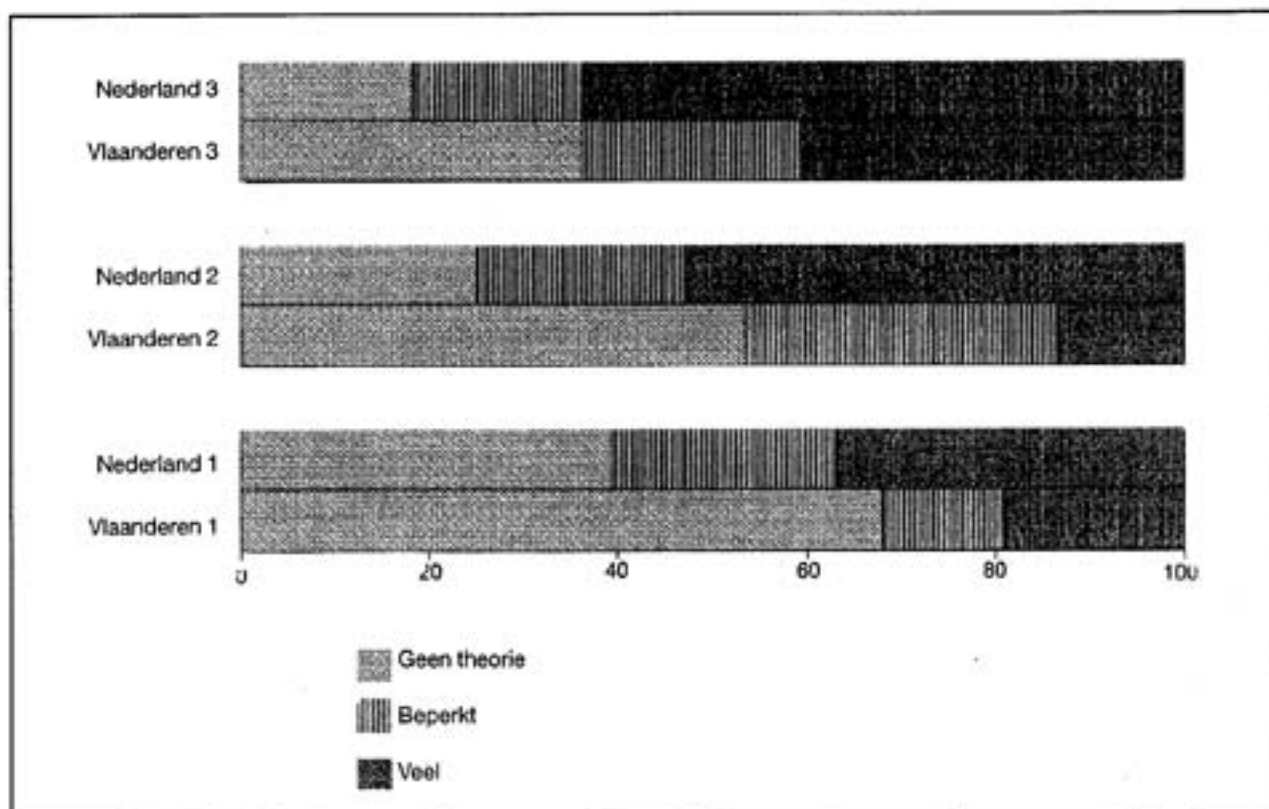
uit wat ze leren. Informele luistersituaties kennen leerlingen goed. Het is maar de vraag of ze daar nog in geoefend moeten worden. Blijkbaar zijn de meeste auteurs van schoolboeken, in Nederland meer nog dan in Vlaanderen, het daarin met ons eens. Luisteren in informele gesprekken komt in de hoogste jaren nauwelijks nog aan bod.

4 BEGELEIDING VAN DE LEERLING

Het derde kapittel van de evaluatiefiche belicht de begeleiding van de leerling door het boek. We zegden al dat sommige boeken het luisteronderwijs beperken tot uitleg over wat luisteren inhoudt. Dat niemand zo léért luisteren, ligt voor de hand. Maar uitsluitend oefenen, zonder reflectie, is al even inefficiënt. De didactiek heeft de mond vol van leerstrategieën. Het komt erop aan om onze leerlingen te leren leren. Zo kunnen we leerlingen 'leren' luisteren. Gelukkig maken de meeste boeken er werk van om, in het kader van oefeningen, ook duiding te verschaffen. Metacognitieve vaardigheden – kennis over kennis – stimuleren leerprocessen sterk. De meeste schoolboeken beseffen dat.

Voor ons schema maakten we een onderverdeling tussen veel, nauwelijks en geen begeleiding. Om de grens tussen 'veel' en 'nauwelijks' te bepalen hebben we soms een beroep moeten doen op onze natte vinger. Maar als we de blokjes in grafiek 2 niet als een exacte becijfering lezen, geven ze toch een beeld van bestaande trends.

GRAFIEK 2: Begeleiding van de leerling (per graad)



Vooreerst valt op dat vooral oudere leerlingen kennis over luisteren te verwerken krijgen. De jongeren (12 – 14 jaar) krijgen minder informatie. Is dat een gevolg van wat de Vlaamse leerplannen voorhouden? De Nederlandse boeken informeren de leerlingen op het eerste gezicht meer over hun luisterproces. Toch relativeren we meteen ook deze vaststelling: enkele Vlaamse boeken vertekenen de bevindingen grondig, omdat ze absoluut geen werk maken van leerlingenbegeleiding.

5 LUISTERDOELEN

De didactiek pleit voor zoveel mogelijk totale communicatieve situaties in de klas. Bij bijsturing, aanvulling of deel oefeningen zijn we gewoon de vaardigheden in delen op te splitsen en telkens één of enkele aspecten van bijvoorbeeld luistervaardigheid in te oefenen. Het zorgt ervoor dat we de leerlingen stap voor stap confronteren met problemen en oplossingsstrategieën. Dat alles belet evenwel niet dat teksten en oefeningen normaal-functioneel moeten zijn. We kunnen trouwens aan de hand van één luisteroefening diverse deelvaardigheden aan bod laten komen. De meeste boeken volgen deze werkwijze.

Luisteroefeningen worden daarbij vaak geordend aan de hand van het vooropgestelde doel. Nu zijn er door de jaren talrijke lijsten met luisterdoelen opgesteld, de ene al uitgebreider dan de andere. Wellicht zal het wat dat betreft bij pogingen blijven. We hebben in de verhandeling geprobeerd om enkele alternatieve suggesties kritisch te analyseren, maar duidelijkheidshalve houden we het hier op de traditionele indeling.

Met *anticiperend luisteren* bedoelen we dat de oefening de leerling helpt om zich vooraf een beeld te vormen van wat hij te horen zal krijgen. Auditieve boodschappen linken we aan voorkennis. Weten we niets over een onderwerp, dan wordt luisteren moeilijk. Dan trachten we in de uitleg herkenbare schema's terug te vinden, of we haken af. Anticiperen is in het luisterproces essentieel. De meeste boeken besteden er aandacht aan.

Beoordelend luisteren treffen we vooral in schoolse situaties aan. We bedoelen ermee dat de leerling sprekende klasgenoten moet beoordelen, meestal aan de hand van een beoordelingsschema. Dit komt in het dagelijks leven nauwelijks voor. Het is dus in wezen verwerpelijk, maar het zorgt ervoor dat leerlingen ook tijdens spreeklessen zinvol bezig blijven. Ongetwijfeld is het binnen het onderdeel spreken interessant als motor en als basis voor gezamenlijke reflectie.

Als er iets is wat we uit ons overzicht van de luisterdidactiek onthouden hebben, is het wel dat leren luisteren méér betekent dan zoveel mogelijk memoriseren wat we horen. Luisteraars doen méér dan gegevens slikken. Ze selecte-

ren, structureren en kiezen bewust. Ze doen méér dan van buiten leren. Luisteroefeningen die vooral oefenen op het vatten van zoveel mogelijk gegevens, niet zelden details, rangschikken we onder *cognitief luisteren*⁴. Deze luisteroefeningen zijn stereotiep opgebouwd: leerlingen horen een tekst of bericht; daarna volgen tekstafhankelijke reproductievragen (*Hoeveel doden vielen er in de Slag bij Waterloo? In welk jaar werd Napoleon verbannen? enz*). Waarom dat soort oefeningen nog zo vaak voorkomt, blijft ons een raadsel. Traditie? Het gemak van de leraar? Of van de samensteller?

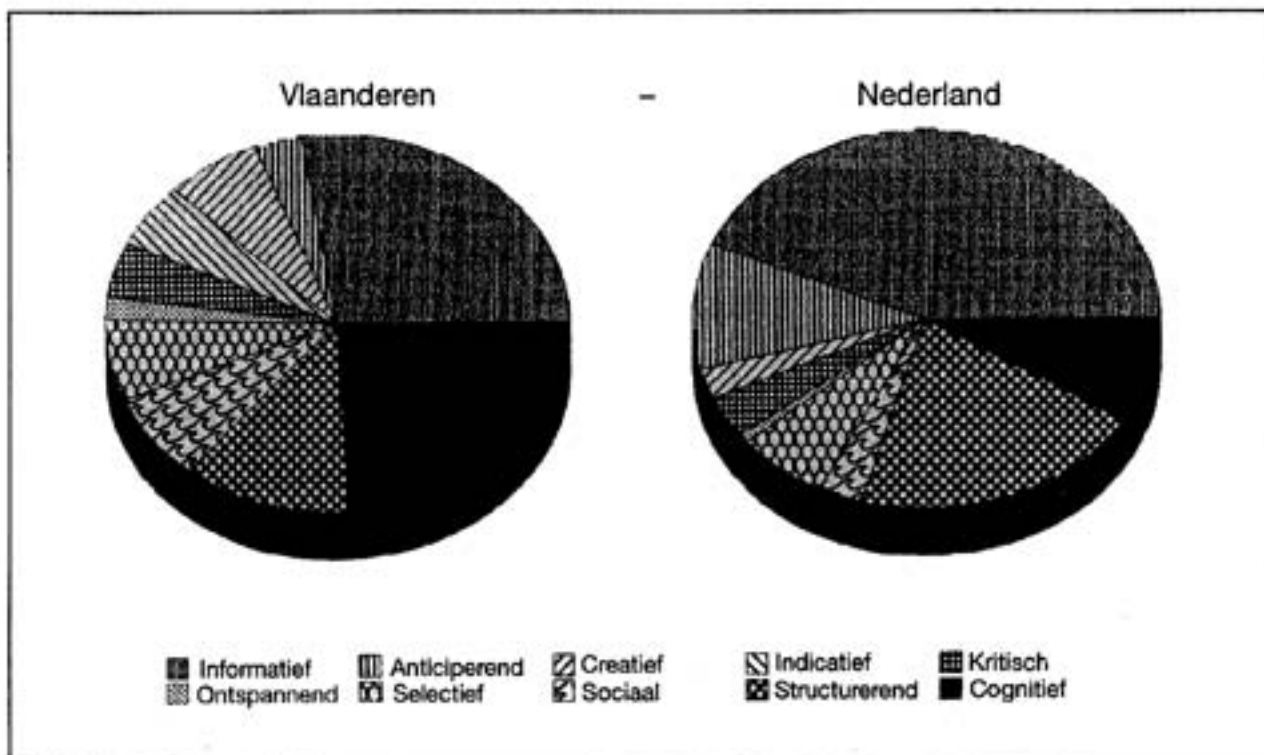
Creatieve luisteroefeningen zijn oefeningen waarmee de luisteraar zelf iets moet aanvangen wil hij aan het gehoorde een boodschap hebben. Ze bevinden zich in de schemerzone tussen expressie, literatuuronderwijs en luisteren. Ze zijn weinig talrijk, zeker in Nederland.

Haaks op cognitief luisteren rangschikken we *informatief of interpretatief luisteren*. Ook hier moeten de leerlingen bewust verwerken wat ze beluisterden: ze moeten het belangrijkste selecteren, gegevens structureren, enz. Kortom, het gaat hier niet om details of losse gegevens, wel om de essentie van een boodschap. Enkel zo zullen leerlingen later, in het dagelijks leven of in de beroepspraktijk, met luisteren geconfronteerd worden. Informatieve luisteroefeningen staan dus voor een geïntegreerde aanpak.

Met *indicatief luisteren* bedoelen we oefeningen waarbij de luisteraar zoveel mogelijk informatie over de biologische, psychologische of sociale eigenschappen van de zender tracht te verzamelen. *Kritisch luisteren* is zó luisteren dat je niet alles wat de zender vertelt, voor waar aanneemt. Bij *ontspannend of diverterend luisteren* luistert de luisteraar enkel voor zijn plezier, zonder specifiek ander doel; het heeft de naam erg vrijblijvend te zijn en het komt in klassituaties nauwelijks voor. Bij *selectief luisteren* moet de luisteraar enkel die informatie overhouden waar hij naar op zoek is. Bij *sociaal of empathisch luisteren* tracht de luisteraar zich in te leven in wat de ander zegt, zijn gevoelens te achterhalen. Deze laatste vijf aspecten komen slechts sporadisch voor. Ze omvatten nergens méér dan een kwart van alle luisteroefeningen.

Tot slot willen we nog even stilstaan bij *structurerend luisteren*, wat betekent dat we op zoek gaan naar de structuur of de indeling van de boodschap. Dat is noodzakelijk om de informatie juist te kunnen vatten, en is daarom een onderdeel van informatief luisteren. Toch kan het goed zijn dat we aan structurerend luisteren meer dan gewone aandacht besteden. Al te vaak immers stellen we vast dat jongeren hun weg niet vinden in een overvloed aan informatie. Structuur ontdekken in mondelinge boodschappen is een interessant onderdeel van luisteronderwijs. In de Nederlandse boeken is ongeveer 20% van de luisteroefeningen specifiek hierop gericht, in Vlaanderen slechts 12% (zie grafiek 3).

GRAFIEK 3: Luisterdoel (Vlaanderen-Nederland)



6 BEDENKINGEN BIJ EVALUATIE

Onder evaluatie (hier bedoelen we vooral eindevaluatie) rangschikken we twee deelaspecten: controleren of de leerling de inhoud gevat heeft, en cijfers geven. Beide vormen bij luisteren steeds weer een probleem. Maar er bestaan nog andere knelpunten. Een eeuwig conflict is de vraag of luisteren permanent geëvalueerd kan worden (en er dus sprake is van meer procesevaluatie), dan wel of de leerling-luisteraar beoordeeld moet worden op één of op enkele luistertests.

Een andere vraag is of luistertests zo objectief mogelijk moeten zijn (en luistervaardigheid dus in gesloten vragen getest moet worden), dan wel of luisteren ook getest mag worden in 'complete communicatieve situaties', waarbij de leraar meer vanuit eigen aanvoelen punten geeft. Bovendien demonstreren leerlingen enkel indirect hoe ze geluisterd hebben; een slecht resultaat kan dus even goed te wijten zijn aan problemen bij de mondelinge of schriftelijke formulering. Hoe gaan onze boeken om met de evaluatie van het luisteronderwijs?

In de Vlaamse boeken is er een boeiende evolutie. In de eerste jaren van het secundair onderwijs verkiezen de auteurs meer gesloten evaluatievormen. Hiertoe rekenen we onder andere:

- meerkeuzevragen;
- cloze-tekst (tekst waaruit in te vullen woorden weggelaten zijn);
- vragen waarop slechts met één of met enkele woorden geantwoord kan worden.

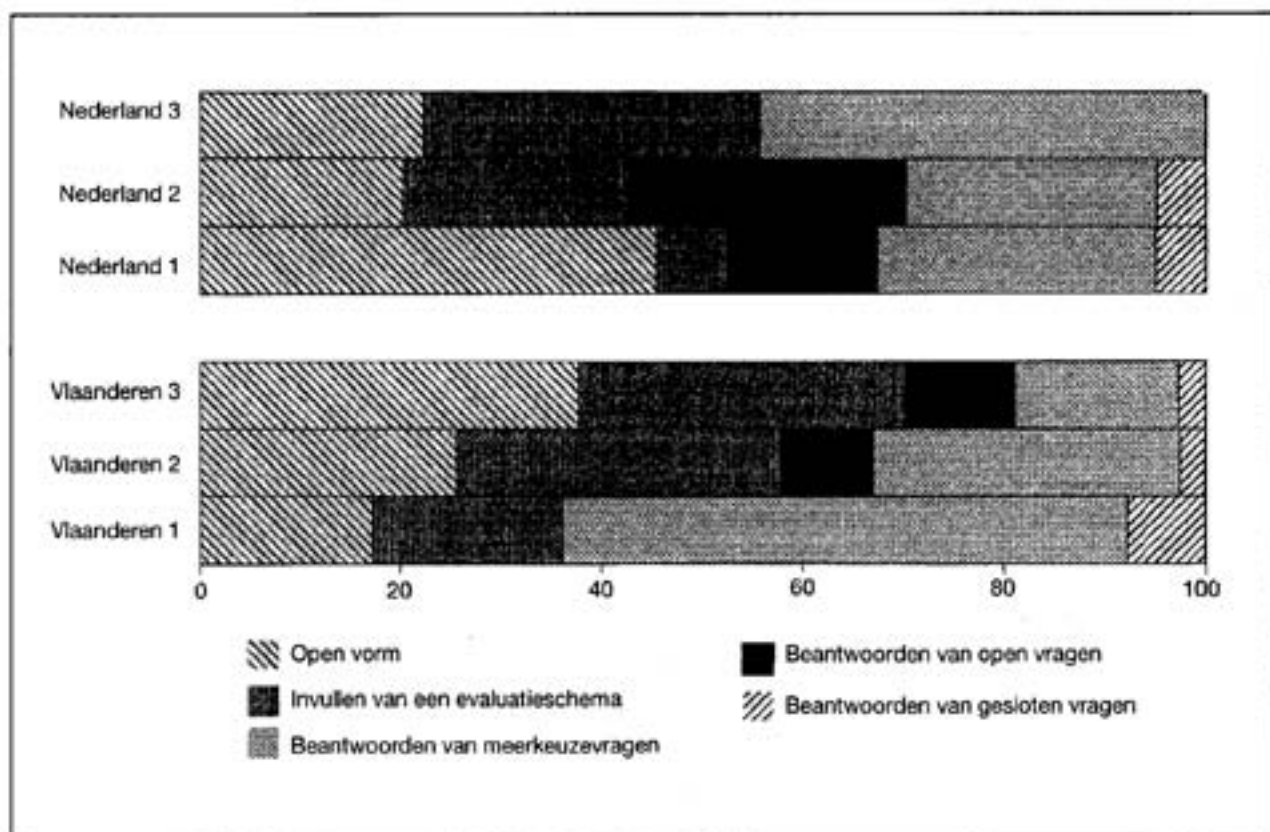
Deze evaluatietechnieken zijn wel sluitend, maar er is een nadeel: als leerlingen dergelijke vragen verwachten, ontaardt dit gauw in cognitief luisteren. In grafiek 4 hebben de twee rechtse gebieden betrekking op deze gesloten evaluatievorm. Ze nemen in de Vlaamse boeken voor de derde graad nauwelijks nog een plaats van belang in. In het midden van de grafiek hebben we het – als evaluatievorm – over een beoordelingsschema. Daarover hadden we het in het kader van beoordelend luisteren.

Een andere manier om luistervaardigheid te testen, zijn open vragen. Zo kunnen we volgende middelen toepassen:

- vragen stellen, waarop een ruim antwoord mogelijk is;
- een samenvatting laten schrijven;
- een klasgesprek resp. discussie voeren.

Leerlingen voelen zich hier veel minder veilig, en sommigen zullen (zeker bij klassengesprek) onderduiken in de groep. In een open gesprek kunnen leerlingen bij deze werkvorm sneller corrigeren en alsnog een correcter resultaat geven. Bovendien bieden deze werkvormen meer kansen om inzicht te testen. U raadt het al: onze voorkeur gaat naar de open werkvorm. Goede toepassing vergt evenwel rijpere leerlingen, die inzicht hebben in een beluisterde tekst. Bovendien wordt het voor de leerkracht moeilijker om snel punten te geven. Meer dan 70% van de luisteroefeningen in de Vlaamse schoolboeken voor de derde graad test luistervaardigheid op die manier.

GRAFIEK 4: Evaluatie (per graad)



Met deze inzichten is het 'grote' probleem van de leerkracht Nederlands niet opgelost: hoe geef ik punten op luistergedrag? Bij 'sluitende' evaluatie weten we dat we soms wat bekrompen, soms ook verkeerd bezig zijn, bij meer subjectieve vormen hebben we als leraar de neiging om het toch maar net goed genoeg te vinden. Het betekent kiezen tussen enerzijds een minder natuurlijke, maar beter quoteerbare toetsvorm en anderzijds een open toetsvorm, die de leerkracht dan weer grijze haren bezorgt. Op deze vraag geeft geen enkel boek ons een sluitend antwoord.

7 BESLUIT

U ziet het: als we al tot een besluit kunnen komen, is het wel dat het lesonderdeel luisteren al even complex is als luistervaardigheid zelf. Simplistische oplossingen dienen zich niet aan. In elk geval zou meer onderzoek welkom zijn, naar methodes en technieken, onder meer met betrekking tot de evaluatieproblematiek.

Als we willen dat onze leerlingen bekwame luisteraars worden, zullen we er op zijn minst voor moeten zorgen dat hun leerkrachten niet met een bang hart aan luisterlessen beginnen. Hier heeft de didactiek nog een weg voor de boeg. Zij moet er immers voor zorgen dat aan (nieuwe) leerkrachten kennis over luisteren ('metacognitie') wordt verschaft.

Juist daarom zijn die schoolboeken zo belangrijk: eerst en vooral dààr zullen we méér en betere luisteroefeningen moeten vinden. De geringe belangstelling die er in sommige boeken voor luisteren maar is, hoeven leraren eigenlijk niet meer te nemen.

NOTEN

- 1 Pollefoort, Peter: *Luisteren als communicatieve vaardigheid in het moedertaalonderwijs Nederlands. Het schoolboek aan de didactiek getoetst*. Deel I: Tekstgedeelte (178 blz.). Deel II: Corpus (382 blz., indices). Onuitgegeven licentiaatsverhandeling KU Leuven, mei/juni 1996. Promotor prof. dr. J. van Iseghem.
- 2 We hebben geen beoordelingsschaal over de boeken zelf gemaakt. Op grond van maar één onderdeel en zonder exhaustieve lijst van publicaties was dit tendentiekus geweest. We namen ter vergelijking de lijst op uit Vonk 1996 (blz. 116-118), verschenen toen ons werk zowat was afgerond.
- 3 Over de combinatie theorie-praktijk hebben we het verder in deze bijdrage.
- 4 Achteraf gezien lijkt de term ons niet zo gelukkig. Was 'memoriserend luisteren' als omschrijving niet enger en dus correcter geweest?

BIJLAGE

Evaluatiecriteria voor luisteroefeningen in schoolboeken**DOELPUBLIEK**

- Vlaanderen
aso / aso – tso / tso / bso / kso / niet bepaald
- Nederland
vwo / mavo / vbo / vbo – mavo / mavo – havo / havo / i

LUISTERSITUATIE

- Eenrichtingssituatie
 - luisteren naar een monoloog
 - luisteren naar een dialoog
 - luisteren naar een polyloog
 - luisteren naar... (geluiden, muziek...)
- Tweerichtingssituatie
 - dialoog vs. polyloog
 - formeel vs. informeel gesprek
 - gesprek tussen 'gelijken' vs. 'niet-gelijken'
- Voornamelijk theoretische achtergronden over luisteren

BEGELEIDING VAN DE LEERLING VANUIT HET BOEK

- De leerling krijgt geen theoretische begeleiding.
- De leerling krijgt nauwelijks achtergronden bij de luisteroefening.
- De leerling krijgt veel achtergronden bij de oefening.

DOEL VAN DE LUISTEROEFENING

- Anticiperend luisteren
- Beoordelend luisteren
- Cognitief luisteren
- Creatief luisteren
- Informatief / interpretatief luisteren
- Indicatief luisteren
- Kritisch luisteren
- Ontspannend luisteren
- Selectief luisteren
- Sociaal / empathisch luisteren
- Structurerend luisteren

FUNCTIONALITEIT

- Normaal-functionele oefening
 - Zonder materiaal
 - Audio-materiaal (klankopnames, cassette)
 - Video-materiaal (beeldopnames, videocassette, film, tv)
 - Foto's, schetsen, tekeningen (allerlei vormen van afbeeldingen)
- Schools-gedidactiseerde oefening
 - Leraar spreekt vs. andere leerlingen spreken
 - Luisteren naar een voorgelezen tekst vs. luisteren naar gesproken woorden vs. luisteren naar expressie
- Strikt beoordelende oefening

ACTIVITEIT VAN DE LUISTERAAR

- Tijdens het luisteren
 - luisteren op zich
 - luisteren en kijken
 - luisteren en lezen
- Na het luisteren
 - spreken
 - schrijven

MANIER VAN EVALUEREN

- Beantwoorden van open vragen
- Beantwoorden van gesloten vragen
- Beantwoorden van meerkeuzevragen
- Invullen van een evaluatieschema
- Open vormen (opstel, gesprek)

INTEGRATIE VAN VAARDIGHEDEN

- Geen integratie
- Luisteren en spreken
- Luisteren en kijken
- Luisteren en taalbeschouwing
- Luisteren en literatuur