

Inleiding

In het onderwijs krijgen kinderen niet per definitie veel gelegenheid tot het doelgericht ontwikkelen en verbeteren van hun spreekvaardigheid. Natuurlijk, er zijn kringgesprekken en in de hogere groepen van het basisonderwijs houden leerlingen af en toe een spreekbeurt. Het algemene beeld is toch dat de leerkracht veel aan het woord is en dat de deelname van leerlingen vaak beperkt blijft tot het geven van antwoorden (op vragen van de leerkracht). Deze antwoorden zijn vaak van een zeer beperkte omvang. Leerlingen spreken zelden langer dan een of twee zinnen achter elkaar. Spreekgelegenheid is voor ieder kind van belang, zowel voor de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden (hoe te handelen in gesprekssituaties) als voor de spreek- en luistervaardigheden. Juist langere beurten kunnen de taalverwerving sterk stimuleren. Het is een goede voorbereiding op de bekende spreekbeurt in de hogere groepen. Leerlingen moeten ook leren hoe ze een spreekbeurt (in feite een langere monoloog) moeten voorbereiden en uitvoeren. Een goede manier om leerlingen te trainen langer aan het woord te zijn dan in een antwoord op een vraag, is hen verhalen te laten vertellen. Bij het vertellen van verhalen staat het spreken centraal, maar ook het luisteren. Het gaat hierbij vooral om gebeurtenissen die de kinderen zelf hebben meegemaakt. De leraar geeft zelf het voorbeeld door kinderen echt gebeurde verhalen te vertellen.

1 Tien zilveren regels

In het project *Mondelinge communicatie* staat de mondelinge interactie in de klas centraal en dan met name in de groepen 1 - 4. Mondelinge vaardigheden vormen een belangrijke sleutel voor schoolsucces. Een aandachtspunt is dat het onderwijs Nederlands aan jonge kinderen in veel sterkere mate dan nu het geval is, zou moeten uitgaan van interactieve onderwijsleersituaties waarin autochtone en allochtone leerlingen gezamenlijk participeren. Van groot belang daarbij is dat taalgebruikssituaties functioneel en authentiek zijn, dat deze voor leerlingen betekenisvol zijn en aansluiten bij hun leef- en beleavingswereld. Momenteel zijn er vier prototypen in ontwikkeling:

1. Interactie in de kleine kring: samen denken en praten (kern: kleine kring met leraar; gelijkwaardig gesprek; aandacht voor complexe cognitieve taalfuncties);
2. Interactie in de kleine kring: praten over het gesprek (kern: kleine kring met leraar; gelijkwaardig gesprek; patronen in gesprekken tussen leraar en leerlingen);
3. Verhalen vertellen (aan en door leerlingen);
4. Gesprekken om te leren (verwerving van kennis en vaardigheden in groepen met grote verschillen in taalvaardigheid).

Ieder prototype wordt uitgewerkt in een werkgroep. Hierin participeren in ieder geval een

projectschool en een projectleider, een schoolbegeleider of een opleider. Op deze wijze zijn de werkgroepen samengesteld uit de leden van de projectgroep.

Het prototype *verhalen vertellen* valt uiteen in een onderdeel waarin de leraar verhalen vertelt aan de leerlingen (in grote en/of kleine groep) en een onderdeel waarin de leerlingen verhalen vertellen. In het eerste deel staat de leraar model.

Hij laat zien over welke onderwerpen je een verhaal kunt vertellen, hoe je een verhaal vertelt, hoe je spanning opbouwt, etc. En ook hoe in een klas een veilige omgeving gecreëerd kan worden voor deze activiteit. Hieronder in schema de tien 'zilveren' regels die centraal staan in dit prototype.

Verhalen vertellen door de leraar

1. De leraar organiseert een verhalen-vertel-cyclus.
2. De leraar cultiveert het verhalen vertellen: vast moment in het weekrooster (minimaal een keer per week, ongeveer 20 minuten) en vaste plek in de klas (ritueel: bijvoorbeeld vertelstoel, microfoon, vertelhoed, kaarsjes, spot aan,...).
3. De leraar vertelt 'persoonlijke verhalen' (familieverhalen) op basis van eigen ervaringen en belevenissen: deze zijn echt gebeurd.
4. De leraar leert de leerlingen hoe een verhaal te vertellen (aandacht voor verhaalstructuur, uitwerking van personen, ...) en stimuleert leerlingen hiertoe.
5. De leerlingen luisteren naar het verhaal, proberen het (samen) te reconstrueren (na te spelen) en reflecteren op de verhaallijn.

Verhalen vertellen door de leerlingen

6. De leerlingen stimuleren elkaar om 'persoonlijke verhalen' te vertellen op basis van gebeurtenissen en belevenissen die ze zelf hebben meegemaakt en waar ze anderen deelgenoot van willen maken.
7. Leerlingen vertellen hun verhaal in een veilige omgeving: in een kleine groep en pas in een grote groep of aan onbekenden op het moment dat ze de gelegenheid hebben gekregen om het te oefenen en te leren.
8. Leerlingen ontwikkelen presentatievaardigheden en -technieken.
9. Leerlingen luisteren naar elkaars verhalen en zijn bereid de verteller uit te laten spreken.

Conditie / afspraak

10. De verteller (leraar/leerling) wordt niet onderbroken door de luisteraar(s).

2 Doelstelling van het prototype verhalen vertellen

Bij het onderdeel verhalen vertellen gaat het om de volgende doelen:

- Leerlingen luisteren naar verhalen.
- Leerlingen vertellen verhalen.
- Leerlingen reflecteren op de structuur van vertelde verhalen.

De bedoeling van het prototype is om kinderen te leren dat een verhaal vertellen boeiend is, zowel om ernaar te luisteren als om het zelf te doen, en om kinderen te laten kennismaken met kenmerken van een (mondeling) verhaal. De kern van het prototype is het (leren) vertellen van een verhaal: een vorm van monoloog. We proberen leerlingen aan de praat te krijgen door het spreken veilig en laagdrempelig te maken en door er zo vroeg mogelijk mee te beginnen. Een belangrijke afspraak is dat de verteller (zo goed als) ononderbroken spreekt. De leraar heeft een voorbeeldrol als verteller. Maar met alleen vertellen door de leraar als voorbeeld wordt het doel van het prototype nog niet bereikt. Om deze doelen te bereiken zijn verwerkingsactiviteiten nodig. Voor die noodzaak zetten we wat argumenten op een rijtje:

De twee aspecten spreken en luisteren moeten niet als gescheiden deelvaardigheden onderwezen worden, maar juist in hun functionele, natuurlijke samenhang. Ook bij de monoloog moet zowel de zijde van het spreken als de zijde van het (begrijpend) luisteren aan bod komen. Om kinderen bewust te maken van kenmerken van verhalen vertellen, is het niet voldoende dat de leraar het voorbeeld geeft. Het is vervolgens nodig dat er gezamenlijk gereflecteerd wordt op de structuur van verhalen, op het belang van het expliciteren van de basiselementen van verhalen, op de wijze van presentatie, enzovoort.

We kunnen er niet vanuit gaan dat alle leerlingen vanzelf het voorbeeld van de leraar zullen kunnen en durven volgen. Daarom is het nodig een goede overgang van luisteren naar zelf vertellen in te bouwen, waarin leerlingen begeleid worden in het maken van de overstap. Hiervoor zijn specifieke verwerkingsactiviteiten onmisbaar.

Om te voorkomen dat de basisactiviteit verhalen vertellen te zeer verandert door georganiseerde vervolgactiviteiten, moet er een duidelijke scheiding komen tussen het verhaal vertellen en door de leraar georganiseerde verwerkingsactiviteiten. Dus niet direct na afloop van het verhaal, maar pas later op de dag komt de leraar met een verwerkingsactiviteit terug op het verhaal. Het uitgangspunt: verhalen vertellen is de basisactiviteit. We leggen de nadruk op de volgende soorten verhalen:

persoonlijke verhalen

Verhalen uit het leven van mensen die echt zijn gebeurd. Over gebeurtenissen en ervaringen die mensen echt hebben meegemaakt, in het verre of nabije verleden (voorbeelden: een vakantie-ervaring, verdwaald, verhuisd,...).

familieverhalen

Eveneens echte verhalen die in familieverband verteld worden over leden van de familiekring. Het gaat hier om de verhalen die mensen in familieverband meer dan eens vertellen aan elkaar.

verhalen van vrienden van vrienden

Het gaat hier om verhalen die we hebben horen vertellen, dus niet uit de eerste hand. Het wordt al een beetje onduidelijker of het echt en waar gebeurd is of niet.

3 De leraar vertelt verhalen

Een belangrijke afspraak is dat de verteller - of de leraar of een van de leerlingen - niet wordt onderbroken door de luisteraars met vragen en opmerkingen. Gemiddeld neemt een vertelactiviteit (vertellen van een verhaal en een eventuele verwerking) ongeveer twintig minuten in beslag. Dit is de tijd die de leraar dient te reserveren voor deze activiteit in het dagrooster. Soms kan het verhaal heel kort zijn (bijvoorbeeld als een leerling iets eenvoudigs vertelt), en dan is er meer tijd voor verwerking over. Maar voor sommige verwerkingsvormen is er juist veel meer tijd nodig dan de geplande twintig minuten (bijvoorbeeld als leerlingen een tekening naar aanleiding van het verhaal maken). Soms kan de verwerking over meerdere momenten verspreid worden en ook over meer dagen. In de invoeringsfase verzamelen we gegevens over dit proces. We stellen voor om afwisselend in grote en kleine groepen te werken. De leraar vertelt een verhaal in de grote groep en (voor een deel van de leerlingen) in de kleine groep. We denken dus aan een afwisseling van vertellen in groot en klein verband.

3.1 Het cultiveren van 'verhalen vertellen'

De leraar bepaalt een vast moment in het weekprogramma voor het vertellen van verhalen. Het is van belang om deze activiteit te 'cultiveren'. We stimuleren leraren om creatieve vormen te bedenken om het vertellen een voor kinderen aantrekkelijke en herkenbaar karakter te geven. Voorbeelden: een speciale stoel voor de verhalenverteller; een bijzondere (vertel)hoed op te zetten; een speciale sjaal omdoen; een kaars aansteken, enzovoort. We hebben in het project vaak op treffende wijze gezien hoe belangrijk en ondersteunend de rituelen zijn bij deze voor veel leerlingen toch moeilijke taak. Voor sommige verlegen leerlingen bieden de rituelen als de kaarsjes die worden aangestoken en de vertelhoek die wordt ingericht, een zeker houvast bij het zelf vertellen van een verhaal. Sommige kinderen moeten er aan wennen om in het middelpunt van de belangstelling te staan. Kinderen zijn - zeker op jonge leeftijd - gehecht aan dergelijke rituelen. Als ze op in een veilige omgeving kunnen experimenteren en positieve feedback krijgen van de luisteraars, dan zal dit een positief effect hebben op de ontwikkeling van presentatievaardigheden. Als kinderen dergelijke complexe taakten in veilige situaties kunnen oefenen, is de kans op spreekangstige leerlingen gering.

3.2 Suggesties voor onderwerpen voor een verhaal

De leraar vertelt een verhaal over zijn jeugd, bijvoorbeeld aan de hand van een foto uit het (familiealbum). Een andere mogelijkheid: de leraar vertelt over een persoonlijke, spannende ervaring, een belangrijke gebeurtenis. De leraar vertelt een verhaal over de jeugd van haar / zijn vader en / of moeder. Ook dit kan aan de hand van een foto uit het familiealbum. Een andere suggestie is dat de groepsleraar het interessantste, leukste verhaal vertelt, dat in haar eigen familiekring over haar vaak werd of wordt verteld (kenmerken: grappig, positief, stomiteit). Ook kan men gebruik maken van een voorwerp waarmee aan een tijd (de jeugd), een ervaring of een gebeurtenis wordt herinnerd. Een voorwerp waar een verhaal aan vast zit.

3.3 Iedere verteller heeft zijn persoonlijke stijl

Mensen spreken zoals ze spreken. Bij de implementatie van het prototype verhalen vertellen benadrukken we dat iedereen zijn eigen manier van vertellen heeft of mag ontwikkelen. Iedere verteller heeft een eigen stijl, met eigen (typische) formuleringen, uitspraak, intonatie, woordgebruik, en met al of niet veel gebaren. We maken de kinderen ook bewust van deze persoonlijke stijlverschillen en laten zien dat de een beter vertelt dan de ander. Maar ook dat de luisteraars daar weer van mening over kunnen verschillen. De ene luisteraar vindt een verhaal heel sterk en een ander juist heel saai. We streven naar authentieke vertellers en authentieke luisteraars.

3.4 Aandachtspunten voor de verteller

Ter ondersteuning van de leraar, tijdens het vertellen van het verhaal, hangt er in de vertelhoek een poster, waarop de belangrijkste verhaalkenmerken op een rijtje staan.

Manier van vertellen

Opbouw:

opening en slot

volgorde gebeurtenissen

spanning opbouwen

maak structuur geleidelijk expliciet

Elementen:

setting: plek, situatie, tijd...

personen, karakters

Presentatie:

mimiek: gebaren, gezicht e.d.

stem: volume, intonatie, expressiviteit

vertel het hele verhaal ononderbroken

3.5 Begrijpend luisteren

Als de leraar verhalen vertelt aan de leerlingen zijn de verwerkingsactiviteiten gericht op twee aspecten, die onderling verband houden:

- begrijpend luisteren;

- reflecteren op structuur, elementen en presentatie van een (mondeling) verhaal.

Enerzijds is begrijpend luisteren een voorwaarde voor het kunnen reflecteren op verhaalkenmerken. Als het verhaal niet begrepen is, kan moeilijk over die kenmerken worden nagedacht. Anderzijds vormt inzicht in verhaalkenmerken een basis voor luisterstrategieën (en wel die strategieën die op die verhaalkenmerken steunen). In het kader van de cultuur van verhalen vertellen, is niet 'tekstbegrip' in strikte zin het belangrijkste luisterdoel. Het

belangrijkste luisterdoel is appreciatie: dat leerlingen het gaan waarderen om naar een verhaal te luisteren, dat ze ervaren dat het boeiend is en dat ze ervan kunnen genieten. Essentieel is het dan dat de leraar middels nabesprekingen en dergelijke die kant van het luisteren benadrukt. Concreet betekent dit dat de leraar vooral open vragen stelt, die juist aansluiten bij hoe de kinderen het verhaal ervaren en hoe ze het aan hun eigen ideeën en ervaringen koppelen. Daarbij kunnen ook plannen en ideeën voor verdere verwerkingsvormen en allerlei andere activiteiten ontstaan. Secundair luisterdoel is nagaan of individuele leerlingen nog moeite hebben met het begrijpen van het verhaal en zijn onderdelen. (Hier raakt dit prototype aan het woordenschatproject, omdat hierbij veelal de woordenschat van kinderen aan de orde komt.)

3.6 Reflecteren op het verhaal

De eerste stap in het bekend maken met structuuraspecten vindt al plaats tijdens het verhaal vertellen zelf. Daarbij expliciteert de leraar immers geleidelijk aan de structuur. Dit betekent dat zij structuurwoorden en structuuraanbrengende zinnestelsels gaat gebruiken (en daarin ook ruime variatie aanbrengt, om en toen - en toen - en toen -verhalen straks bij de leerlingen te voorkomen).

Maar ook in de verwerkingsactiviteiten moet de aandacht van de kinderen daarop gevestigd worden. Ter ondersteuning voor de leraar tijdens het vertellen is een poster gemaakt met de hoofdaspecten van een verhaal vertellen. Voor leerlingen wordt een dergelijke poster gemaakt met behulp van pictogrammen.

3.7 Een voorbeeld van een persoonlijk verhaal van een leerkracht

Beschrijving Maarten is leerkracht van groep 3-4 van basisschool Oostelijke Eilanden (Amsterdam) en werkt mee aan de ontwikkeling van het prototype *Verhalen vertellen*. Hij geeft zelf het voorbeeld door een aantal weken achtereen, eens per week op een vast moment, een persoonlijk verhaal te vertellen. Dit doet hij met het doel kinderen te laten zien hoe leuk het is om naar echt gebeurde verhalen te luisteren, maar ook hoe je dat aan kunt pakken en jezelf steeds kunt proberen te verbeteren. De leerlingen zitten in een kring rond de leerkracht. Maarten vertelt een persoonlijk verhaal over een auto-ongelukje dat hij niet zo lang geleden had op weg naar school. Om de leerlingen te laten zien dat een verhaal een structuur heeft - een begin, midden en einde - legt hij bij de verschillende passages in het verhaal een gekleurd kaartje op de grond. De verhaallijn wordt op deze manier gevisualiseerd door een serie van zeven kaartjes met verschillende kleuren.

Transcript 1

- Wit Jullie weten misschien. Elke dag...bijna elke dag ..kom ik met Mariena en Annelien ...met mijn auto naar school. (...)
- Geel We gingen 's morgens vroeg weg, want we moeten dan om kwart over zeven bij Mariena zijn. We stapten in de auto en gingen weg. Niks aan de hand. Snel door

het stoplicht. Misschien was ie wel oranje. Gaan een brug over. Rechts af ... langs het water. (...)

Rood Bij die stoplichten moesten we wachten. Rechts kwam één auto. Links kwam één auto. En dan moet je weten: als ik voor een stoplicht sta, dan luister ik altijd of er politie aankomt of brandweer en ik kijk ook altijd uit of er toch nog auto's aankomen die misschien door rood rijden, zodat ze niet ... tegen ons aanbotsen. Ook al is ons stoplicht groen; je weet het maar nooit. Groen. Ik kijk naar rechts, ik kijk naar links en ik kijk weer naar recht en ondertussen draai ik. 'Kijk Uit!' roept Annelien, en te laat ... Pats! Tegen een paal aan. Eerst kijken of iemand het heeft gezien en dan maar overleggen van wat gaan we doen? (...)

Groen Blijven we staan? Maar Mariena wacht. Mariena moest natuurlijk wachten. Ik heb geen telefoon in de auto. Er was geen telefoonsel. Wat moest ik doen? (...)

Oranje Onderweg ... hadden we het er natuurlijk al over gehad wat we dan moesten doen. We hadden besloten ... bij Mariena ... de politie te bellen. (...)

Blauw Hij was heel vriendelijk. (zucht) Het was natuurlijk hartstikke spannend. De politie bellen. En hij was heel vriendelijk en aardig. En ik had echt zoiets van ... het komt wel goed. We zijn naar school gereden ... en ik zei tegen Ron: moet je luisteren ... de politie kan bellen want ik heb tegen een paaltje aangezet. En dan ... dan moet je maar eventjes roepen, ook al geef ik les. Maar de politieagent was heel aardig geweest, want hij had al gezegd: wanneer kan ik je het beste bellen, zo dat je niet uit de les hoeft - want ik had verteld dat ik op een school werkte. En de hele dag heeft hij niet gebeld de politieagent. En hij heeft nou nog niet gebeld.

En ik kom er nog steeds wel eens langs, langs dat paaltje. En hij staat weer recht. Hetzelfde paaltje ... hebben ze gewoon weer recht gezet. En nu is het zo dat ik er heel soms nog aan denk, maar verder niet.

Ll: Is het echt?

Ll: Ja.. ja

3.8 Nabespreking - reflectie - reconstructie

Als de verteller zijn verhaal vertelt heeft, willen de luisteraars er meestal iets vragen over de inhoud van het verhaal of naar aanleiding ervan. Ze vragen bijvoorbeeld naar elementen die onduidelijk zijn gebleven of ze willen iets zeggen over iets dat ze boeiend vinden. Maartens verhaal heeft in totaal ongeveer vijf minuten geduurd, maar het gesprek dat daarna in de grote kring ontstaat neemt zo'n vijftien minuten in beslag. Het is opvallend hoe betrokken alle leerlingen zijn bij de vragen die Maarten voorlegt.

De eerste vraag die een kind na afloop stelt: Is het echt? Het antwoord wordt door de groep gegeven: ja, het is een echt gebeurd verhaal. De volgende vraag die twee leerlingen stellen is: waarom ligt dat (de gekleurde kaartjes) daar? Deze vraag pakt Maarten op om het verhaal dat hij zojuist verteld heeft samen met de kinderen te reconstrueren. Door middel van gerichte - in de meeste gevallen open vragen - stimuleert hij de leerlingen om na te denken over de verhaalstructuur. Zij vormen zich een eigen idee over het belang en de volgorde van de onderscheiden verhaalpassages. De leerlingen gaan zelfs in discussie over de vraag wat het belangrijkste stukje in het verhaal is en of een bepaald stukje tekst weggelaten had kunnen worden.

In deze nabespreking stelt Maarten de leerlingen vragen die steeds opnieuw een interessante gedachtewisseling tussen meerdere kinderen oplevert. In het videovoorgebeeld stelt Maarten een gesloten vraag (Weetje nog bij welk kaartje ik de politie gebeld heb?) De leerlingen reconstrueren het door Maarten vertelde verhaal aan de hand van de gekleurde kaartjes en de vragen die Maarten er steeds over stelt. Het grootste deel van het gesprek heeft een taalbeschouwelijk (metatalkig) karakter; de kinderen reageren niet alleen op Maarten maar reageren ook op elkaar.

Transcript 2

- Lkr. Heel even jouw vraag ...hè. We hebben het er al eens eerder over gehad hè ... Sarah ... zo meteen. Wat het echt?
- Lln Jaaa
- Lkr. Wat vond jij het spannendste stukje verhaal, Sies?
- Ll 1 Twee
- Lkr. Jij weet er twee.
- Ll 1 Ja
- Lkr. Vertel ze eens.
- Ll 1 Dat je tegen een paal aanreed en dat je de politie hebt gebeld.
- Lkr. Goed, twee spannende stukjes. Oké. Weet je welk kaartje het is? Dat ik tegen de.. Ik heb op ... inderdaad ... op bepaalde plekjes in het verhaal ... weet jij ... dat ik tegen de paal aanreed ... het spannendste stukje? (wijst aan) Weet je nog bij welk kaartje ik de politie heb gebeld? (wijst aan) Deze ... Zijn ze allebei goed?
- Lln Nee/Jaaa
- Ll 2 Op de plek waar je de politie belde ... ik denk dat het groen is ... ja
- Ll 3 Ik vind dat het anders is ... Want rood bots je daartegen aan en dan bel je daar na...
- Maar ik vind dat bij het groene plaatje ... dat ze het hadden besloten.
- Lkr. Wat gebeurt er bij het kaartje oranje ... Melanie?
- Ll 4 Dat ... dat je de politie gingen opbellen. Dat eh ... dat Maarten de politie ging opbellen en hij ging vertellen wat er was gebeurd en dat hij onderweg een botsing kreeg. En dat de politie vroeg de adres van de auto en ... waar die reed en zo ... en toen zei die: ik bel je nog wel ... en ook wanneer je tijd hebt om te bellen.
- Lkr. Hij had niet gebeld. Oké, kaartje oranje. Wat ik ook bij het eerdere verhaal heb verteld ... vinden jullie ... een van de kaartjes, dus een stukje uit het verhaal ... niet nodig? Is er zeg maar een stukje van het verhaal waarvan je zegt: nee voor mij was het verhaal zo ook wel goed. Dat had er niet bij hoeven.

4 Leerlingen vertellen verhalen

De overgang van luisteren naar verhalen naar het zelf vertellen door de leerling, steunt deels op het voorbeeld dat de leraar geeft. Maar dat is onvoldoende, zeker voor leerlingen die niet spontaan die overstap (durven of kunnen) maken. Er moeten activiteiten komen die overstap mogelijk maken en begeleiden.

Leerlingen die spontaan durven, mogen natuurlijk meteen al voor de hele groep vertellen. Maar met de overige leerlingen wordt de setting waarin ze vertellen geleidelijk opgebouwd van een heel veilige setting naar vertellen in de hele groep.

Kinderen die wel een verhaal willen vertellen, maar nog niet voor een groepje kinderen of voor de hele groep, stimuleren we eerst het verhaal te vertellen en dat op te nemen op een simpele cassette recorder. Wanneer een leerling alleen met een cassette recorder het verhaal opneemt, kan hij stoppen wanneer hij wil, nog een stukje overdoen enzovoort. Het werken met een cassette recorder kan spelenderwijs geïntroduceerd worden. Een leerling kan zelf eerst zijn gemaakte verhaal afluisteren en beslissen of hij het wel aan anderen wil laten horen. De cassette kan eventueel in de luisterhoek gelegd worden. De leerling kan voor gebruik in de luisterhoek ook zijn verhaal nog met tekeningen illustreren. Een andere mogelijkheid in dit stadium is dat de leraar het kind stimuleert een verhaal te vertellen in een situatie alleen met de leraar. Ook is het mogelijk dat een leerling zijn verhaal vertelt aan een andere leerling. Er zijn kortom allerlei vormen te bedenken om de drempel voor zwijgzame of verlegen kinderen zo laag mogelijk te maken. Of leerling met leraar veiliger is dan twee leerlingen onderling, kan per kind verschillen. De leraar zal moeten bepalen wat voor welk kind de meest geschikte setting is. Een stapje moeilijker voor kinderen is het vertellen van een verhaal in een klein groepje. In dit geval is de leraar erbij om de veiligheid voor de verteller te bewaken. Hij kan erop toezien dat de verteller niet onderbroken wordt. Als er in een groep voldoende discipline is voor het werken in kleine groepen en het uit laten spreken van de verteller, kan de leraar overwegen om zich terug te trekken uit een groepje om het aan de kinderen over te laten. De tussenstappen die we hierboven hebben besproken, gelden met name voor introverte en zwijgzame leerlingen of voor leerlingen die - omdat hun taalvaardigheid onvoldoende toereikend is - het nog niet aandurven in de grote groep.

Verbaal dominante en extraverte kinderen zullen zich in navolging van de leraar, nog tijdens de cyclus van de vertellende leraar, al melden voor een persoonlijk verhaal. Kinderen verschillen onderling op dit punt en het is van belang rekening te houden met de persoonlijke voorkeur van een kind voor de aard van de setting.

Er zijn in een groep altijd kinderen die op het punt van verhalen vertellen al durven te gaan experimenteren in een onveilige omgeving. Een verhaal in een andere groep is voor sommige leerlingen een hele uitdagende mogelijkheid. Ook deze vorm kan weer opgebouwd worden in kleinere tussenstappen. De vertellers die dit experiment aanwillen, kunnen hun verhaal eerst oefenen voor een klein groepje leerlingen uit de eigen klas. Om vervolgens het verhaal te gaan vertellen aan leerlingen in een andere groep.

Als leerlingen bij het vertellen van een verhaal een teleurstellende ervaring opdoen, dan ligt het risico van faalangst op de loer. Het doel van dit prototype is om in het onderwijs geen drempels op te werpen voor de van nature aanwezige motivatie van kinderen om ervaringen te delen, persoonlijke gebeurtenissen en informatie uit te wisselen.

5 Voorbeelden van een persoonlijk verhaal van leerlingen

5.1 Een dagje Movieworld door Sin Ting

In vervolg op de verhalen van de leraar stimuleert Maarten - de leerkracht van groep 3-4 van basisschool Oostelijke Eilanden (Amsterdam) kinderen om zelf verhalen te vertellen. De kinderen zijn dan voor de duur van het verhaal het middelpunt van de kring. De groep heeft een speciale vertelstoel, een stoel met een groot blauw kleed erover gedrapeerd. Tijdens het vertellen wordt een vijftal waxinelichtjes aangestoken die in de vorm van een V (van verhaal) staan. Dat leerlingen gehecht zijn aan dergelijke rituelen, blijkt uit de opmerkingen van Sin Ting. Zij had zich aangemeld bij Maarten om een verhaal te vertellen over een dagje Movieworld. Sin Ting is een Chinees meisje (8 jaar) en is tweetalig. In de klas zegt zij niet zoveel, vandaar dat Maarten verrast was dat zij zich meldde. Op het moment dat de vertelhoek ingericht wordt, blijkt het blauwe kleed onvindbaar. Het is ergens anders voor gebruikt. Sin Ting is heel resoluut: zonder vertelstoel kan zij geen verhaal vertellen. Enfin, Maarten regelt een ander kleed en ze kan beginnen. Tot grote verbazing van de leerkracht is Sin Ting ongeveer vijftien minuten aan het woord. Met gevoel voor detail - zelfs het WC-bezoek blijft niet onvermeld - vertelt ze min of meer chronologisch wat ze allemaal beleefd heeft toen zij met haar familie een bezoek bracht aan Movieworld. Zij houdt zich zorgvuldig aan de afspraak om het verhaal goed te openen en af te ronden. Wat haar minder lukt is de aandacht van de luisteraars vast te houden. Het middenstuk is een aaneenschakeling van gebeurtenissen. Ze is al met al zo lang aan het woord, dat gaandeweg een aantal kinderen afhaken. Maarten heeft vooral oog voor haar moed en onverwachte taalprestatie.

5.2 De wandelende tak door Mouad

Mouad is een Marokkaanse jongen van acht jaar. Hij is in Nederland geboren; thuis spreekt hij Arabisch. Tijdens zijn verhaal heeft hij zijn handen in elkaar gevouwen. Hij speelt met z'n vingers; kijkt steeds naar rechts, naar beneden of naar Sarah. Zij is één van de drie personen die meespeelt in zijn verhaal. Op cruciale punten zoals op het hoogtepunt van zijn verhaal, zoekt hij oogcontact met Sarah. De luisteraars kijken voor bevestiging van het verhaal eveneens naar Sarah. Mouad maakt weinig gebruik van gebaren of intonatie om zijn verhaal te ondersteunen. Hij vertelt zijn verhaal in eenvoudige bewoordingen en consequent in de verleden tijd. Hij verbindt de zinnen met elkaar door de woorden en toen, en die. De gebeurtenissen in het verhaal worden chronologisch verteld. Mouad is niet eenduidig in het vermelden van het aantal wandelende takken. Soms is het één wandelende tak en dan zijn het heel veel wandelende takken.

De kinderen vinden het verhaal - zo kort als het is - heel spannend. Ze vragen zich steeds af wat er komen gaat en wat er nou eigenlijk is gebeurd met de wandelende takken. De spannende elementen in dit verhaal blijken de wandelende tak, het doodgaan en de verdwijning van de wandelende tak te zijn. Mouad weet zijn beleving spannend te verwoorden door de evaluatieve technieken die hij waarschijnlijk (nog) onbewust gebruikt. Uit de nabespreking blijkt hoezeer het verhaal van Mouad de kinderen bezighoudt, een deel van de kinderen gelooft hem, maar een deel blijft twijfelen. Maarten (de leerkracht) buit dit goed uit.

Nou dinsdag .. toen .. toen .. toen ik naar naar huis ging.. ging ik met.. ging Sarah met me mee. En.. en toen had ..en toen zag ik.. heel ..en mijn vriendje ging ook met me mee naar huis. En die was met de fiets. En zag ik heel veel ..wandelende takken. En die.. en.. hij ...en hij wist niet .. dat het niet .. dat het.. een wandelende tak was. En toen.. reed ..reed die ze allemaal over..

Ja .. met de fiets. En ..en toen.. zei ik.. en toen zei ik tegen hem st..stop 's.. en toen zei ik dat het een wandelende tak was. Zei ik het ook tegen Sarah... en die geloofde het toen niet. En toen .. en toen had ik dat ... pootje van de wandelende tak laten zien en .. en .. toen ..en toen geloofde.. geloofde ze het een klein beetje.

En toen ... toen ... toen ... en t' was ook een lange. En toen ging ik naar huis. En toen en toen volgende dag ... toen kwam ik weer terug en toen was ... toen waren ... was die wandelende tak er niet meer. Hij was wel dood zag ik. Misschien heeft iemand hem gepakt ... En toen was het afgelopen.

5.3 Analyse van het verhaal De wandelende tak

Het verhaal van Mouad wordt nabesproken. De leerkracht reflecteert op het verhaal, de verteller en de luisteraars. Er blijven enkele zaken onopgehelderd. De nabespreking wordt wederom een reconstructie van de gebeurtenis. Willen we het verhaal over de wandelende tak globaal analyseren met het oog op verdere ontwikkeling van het reflectieve vermogen van de leerkracht en de vertelvaardigheid van leerlingen, kunnen we letten op: de presentatie in het algemeen en de formulering in het bijzonder; de structuur van het verhaal (tekstgrammatica); de spanning(opbouw) en de duidelijkheid (voor de luisteraars).

Formulering

Mouad 's verhaal wordt in eenvoudige bewoordingen verteld. Hij vertelt het verhaal consequent in de verleden tijd. Hij verbindt de zinnen met elkaar door de woorden en toen, en die. De gebeurtenissen in het verhaal worden chronologisch verteld. Mouad is niet eenduidig in het vermelden van het aantal wandelende takken. Soms is het één wandelende tak en dan zijn het heel veel wandelende takken.

Structuur

Mouad's verhaal bevat structuur. Het is op te delen in een begin, midden en een slot. In Mouad's verhaal is sprake van een begin.

Nou dinsdag, toen, toen, toen ik naar, (lachend) naar huis ging.

Mouad wil in het begin van zijn verhaal het hoogtepunt (zag ik heel vvv) vertellen maar realiseert zich dat hij niet alle personen genoemd heeft die een rol spelen in zijn verhaal.

Ging ik met, ging Sarah met me (lachend) mee. En, en toen had, en toen zag ik. heel vvv (kijkt naar beneden), en mijn vriendje ging ook met me mee naar huis. En die was met de fiets.

Het midden van het verhaal is tevens het langste stuk. Hier introduceert de verteller het onderwerp, namelijk de wandelende tak. Dit is tevens het hoogtepunt, de ontknoping van het verhaal. Mouad eindigt zijn verhaal verrassend. Het bevat een aantal tegenstrijdigheden. Hij houdt - dat realiseert hij zich zelf ook - niet genoeg rekening met het perspectief van de luisteraars.

En toen en toen volgende dag kwam ik weer terug en toen was, toen waren, was die wandelende tak er niet meer.

Hij was wel dood zag ik.

Reactie uit de klas: *misschien heeft iemand hem mee genomen*

En toen was het afgelopen.

Uit de nabespreking komt naar voren dat het verhaal van Mouad qua structuur duidelijk is omdat de luisteraars goed kunnen aangeven wat het begin, midden en slot is.

Spanning

Spanning kan op verschillende manieren in een verhaal worden gebracht. Een verhaal wordt als spannend ervaren als het een duidelijk hoogtepunt bevat en daarnaast is de manier waarop de verteller dit hoogtepunt beleeft en verwoordt van belang. Hiervoor kan de verteller gebruik maken van de zogenaamde evaluatieve technieken. Mouad brengt spanning in zijn verhaal door versterkers, ontkenning, een stilte, bevestiging, herhaling en een citaat.

En zag ik heel veel(versterker) wandelende takken. En die (kijkt naar beneden) en, hij, en hij wist niet, dat het niet dat het een wandelende tak was (ontkenning). En toen (kijkt omhoog) reed, reed die ze allemaal over (versterker).

Ja met de fiets (knikt met zijn hoofd en kijkt Sarah aan) (bevestiging, het hoogtepunt van het verhaal). En, en toen zei ik, en toen zei ik tegen hem (herhaling) st stop is (citaat) en toen zei ik dat het een wandelende tak was.

Mouad heeft in zijn verhaal een lange stilte. Hij kijkt naar beneden en het lijkt alsof hij nadenkt over de inhoud van zijn verhaal. Hij heeft moeite om de draad weer op te pakken. De wandelende tak was blijkaar nog niet volledig genoeg omschreven.

En toen toen, toen, toen en't was ook een lange

Het verhaal wordt als spannend ervaren omdat ze zich afvragen wat er komen gaat. De spannende elementen in dit verhaal blijken de wandelende tak, het doodgaan en de verdwijning van de wandelende tak te zijn. Mouad weet zijn beleving spannend te verwoorden door de evaluatieve technieken die hij waarschijnlijk (nog) onbewust gebruikt. De luisteraars worden geïnspireerd door dit verhaal wat blijkt op de momenten dat Maarten de luisteraars laat discussiëren. De luisteraars gaan zich met het verhaal identificeren, het maakt emoties bij ze los.

Duidelijkheid

Het begin van Mouad's verhaal is duidelijk. Hij geeft oriënterende informatie wat betreft tijd, plaats, personen en de situatie. Impliciet vertelt Mouad dat hij en Sarah van school naar huis lopen.

Nou dinsdag, toen toen, toen ik naar, (lachend) naar huis ging.

Ging ik met, ging Sarah met me (lachend) mee. En, en toen had, en toen zag ik heel vvvv (kijkt naar beneden), en mijn vriendje ging ook met me mee naar huis. En die was met de fiets.

Het einde van het verhaal is daarentegen onduidelijk de luisteraar blijft achter met een groot mysterie. De wandelende tak was er niet meer maar Mouad had gezien dat die wel dood was?

En toen en toen volgende dag kwam ik weer terug en toen was, toen waren, was die wandelende tak er niet meer. Hij was wel dood zag ik.

Reactie uit de klas: *misschien heeft iemand hem gepakt (stilte)*

En toen was het afgelopen.

Het onduidelijkste gedeelte van het verhaal is de verdwijning van de dode wandelende tak. Door de vragen van de luisteraars realiseert Mouad zich dat hij niet genoeg rekening heeft gehouden met het perspectief van de luisteraars. Hij expliciteert zijn verhaal door aanvullende informatie te geven over de wandelende tak en het doodgaan. Tenslotte geeft Mouad een mogelijk oplossing waar de wandelende tak gebleven is. Met deze aanvullende informatie overtuigt hij een groep luisteraars wel en een groep niet. Er blijft een groep luisteraars zoeken naar het mysterie, de verdwijning van de dode wandelende tak. Mouad is gedreven om zijn verhaal zo volledig mogelijk te vertellen.

Feedback van de leerkracht

Maarten geeft Mouad positieve feedback in de vorm van een compliment daarna gaat hij in op de structuur van het verhaal aan de hand van opening, midden en slot. Een eerste spontane reactie uit de klas is dat het verhaal kort is maar wel mooi. Maarten gaat hier niet op in. Hij had hier op in kunnen gaan door aan de luisteraar te vragen waarom hij het een mooi verhaal vond. Het was eveneens een goede gelegenheid om aan te geven dat een mooi verhaal ook kort kan zijn. Het verhaal van Mouad biedt voor de leerkracht aanknopingspunten om een vervolg aan te geven. Een vraag aan de luisteraars zou kunnen zijn of iemand anders wel eens iets raars, bijzonders heeft meegemaakt toen hij van school naar huis liep. Het kan ook een aanknopingspunt zijn om het onderwerp de dood aan te snijden. Een andere mogelijkheid zou kunnen zijn om inhoudelijk op het verhaal in te gaan; heeft iemand anders een wandelende tak gezien? Het project de wandelende tak kan gestart worden, waarbij onderzocht wordt waar je wandelende takken in de natuur zou kunnen zien etc.

5.4 Rol van de leerkracht

Allereerst maken deze voorbeelden duidelijk hoezeer de leerkracht hier veel didactische keuzes maakt. Maarten maakt tijdens de nabespreking van Mouad's verhaal rond de twintig keuzes. Hij begint met positieve feedback op het verhaal in de vorm van een compliment aan Mouad. Vervolgens focust de leerkracht nogal op de structuur van het verhaal. Dit terwijl de luisteraars duidelijk aangeven dat ze willen reageren op de inhoud van het verhaal. De vraag is of Maarten hier beter gehoor aan had kunnen geven en met de vragen en de reacties had kunnen kijken naar de structuur, spanning en duidelijkheid van het verhaal. Uit het verhaal van Mouad blijkt dat de vragen die de luisteraars stellen belangrijk zijn. De luisteraars geven aan wat onduidelijk aan het verhaal is en de verteller komt tot het inzicht welke informatie ontbreekt. In de nabespreking laat Maarten de kinderen twee keer met elkaar discussiëren op dat moment gaan de luisteraars de ontbrekende informatie invullen, ze vervolgen met zijn allen als het ware het verhaal.

Wat we in dit kleine voorbeeld zien is de rol van de leerkracht bij het onderdeel verhalen vertellen: hij creëert, regisseert, observeert, beslist, reageert, informeert en staat model. De leerkracht:

- creëert een verhaalcultuur door een vast moment in de week te reserveren voor het vertellen van verhalen. Een herkenbaar ritueel wordt afgesproken.
- staat zelf model door een aantal keren een persoonlijk verhaal te vertellen. Al deze ingrediënten zorgen voor een veilige omgeving waarbinnen kinderen hun verhaal kunnen vertellen.
- regisseert de verteller door vooraf met de verteller het verhaal te bespreken. Wat is belangrijk om te vertellen, welke informatie, welk onderwerp, wie etc. Hij regisseert ook de luisteraars door ze bewust te leren luisteren naar de verhalen. Tijdens het verhaal mogen de luisteraar de verteller niet onderbreken.
- observeert tijdens het vertellen van het verhaal zowel de verteller als de luisteraars. Hij kan bij de verteller letten op zijn woordgebruik, interactie met zijn publiek, is er oogcontact, is het een duidelijk, gestructureerd en spannend verhaal? Zijn de luisteraars betrokken? Wat zijn de onduidelijkheden in het verhaal, welke vragen kunnen de luisteraars gaan stellen?
- geeft feedback aan zowel de verteller als aan de luisteraars. De verteller is na afloop van zijn verhaal benieuwd naar de reactie op zijn verhaal van zowel de leerkracht als van de luisteraars. Het is daarom belangrijk dat de leerkracht complimenten geeft aan de verteller. De luisteraars willen op het verhaal reageren doormiddel van vragen ter verduidelijking, of het delen van eigen emoties ten aanzien van eigen belevenissen. De leerkracht geeft feedback in de vorm van herhalen van de vragen en waar nodig corrigeert of vult de leerkracht de vragen aan.
- reflecteert, analyseert en maakt keuzes over: de presentatie van het verhaal, de verhaalstructuur, de duidelijkheid voor de luisteraars, spanningsopbouw etcetera.

Welke keuzes de leerkracht echter ook maakt: van cruciaal belang is dat zowel de verteller als de luisteraar(s) blijven inzien dat het vertellen van en het luisteren naar persoonlijke verhalen een boeiende aangelegenheid is. Een vast protocol voor het vertellen van verhalen niet bestaat. Saaie gebeurtenissen kunnen prachtig verteld worden en omgekeerd kunnen hele spannende ervaringen en belevenissen emotioneel en ongeïnspireerd. Voor kinderen blijft gelden: verhalen van kinderen zijn altijd uniek en interessant om naar te luisteren.

6 Aandachtspunten voor de leerkracht

Vorbereiding (voorafgaand aan het vertellen)

Creëer een veilige verhaalcultuur.

Regisseer de verteller en de luisteraars.

Tijdens het vertellen:

Observeer de verteller ten aanzien van woordgebruik, interactie met zijn publiek, is er oogcontact, is het een duidelijk, gestructureerd en spannend verhaal?

Observeer de luisteraars, zijn ze betrokken, zijn er onduidelijkheden in het verhaal anticipeer op mogelijke vragen die de luisteraars kunnen gaan stellen.

Na het vertellen: de nabespreking

Geef zowel de verteller als de luisteraars positieve feedback.

Geef de luisteraars ruimte om te reageren op een verhaal door middel van vragen of het delen van eigen ervaringen.

Bespreek de structuur, spanning en duidelijkheid van een verhaal bijvoorbeeld aan de hand van de reacties van de luisteraars.

Sta zelf model waar nodig.

Geef ruimte om de verteller en luisteraars met elkaar te discussiëren.

7 Tot slot: enkele andere suggesties voor vervolgactiviteiten rondom het verhalen vertellen

Er zijn nog meer mogelijkheden om het vertellen door leraar en leerlingen in de veiligheid van de eigen groep uit te breiden. Enkele suggesties zijn:

- niet alleen de groepsleraar vertelt verhalen (en staat model voor de leerlingen), maar ook leraren uit andere groepen of ouders van kinderen of uit omgeving (van de kinderen) komen hun (persoonlijke) verhaal in de klas.
- leerlingen uit een hogere groep vertellen verhalen in lagere. Dit is voor de verteller een minder veilige omgeving en dus een moeilijkere taak dan het vertellen in de eigen groep. Het is een spannende en voor alle partijen leerzame ervaring.
- leerling vertelt verhalen op grond van mondelinge en schriftelijke informatie die zij - zelfstandig of in samenwerking met elkaar - hebben verzameld. Daarin zou het dan gaan het om verhalen waarvoor de leerlingen eerst informatie moeten verzamelen, bijv. voor een familieverhaal van opa / oma of vader / moeder. Dit is namelijk een stap extra ten opzichte van eigen verhaal vertellen, omdat leerling moet leren welke informatie hij moet verzamelen en hoe hij dat kan doen. Deze activiteit is dan tegelijk een voorbereiding op het verzamelen van informatie voor mondelinge presentatie op andere manieren (vormen van mondeling rapporteren bijvoorbeeld ter vervanging van de spreekbeurt). Hierbij wordt een vanzelfsprekende koppeling gelegd tussen mondeling en schriftelijk taalgebruik.
- meertalige leerlingen vertellen verhalen in hun eigen taal, bijvoorbeeld tijdens de lessen die in het kader van het onderwijs allochtone levende talen (OALT) gegeven worden en pas daarna in het Nederlands.
- scholen die veel aandacht besteden aan religieuze verhalen (bijbelverhalen, verhalen uit de koran) kunnen overwegen om deze verhalen niet alleen voor te lezen maar – uit het hoofd - te vertellen.

Bibliografie

- Biemond, H. & Damhuis, R. (1999), Spreekruimte voor kinderen. In: *Taal-, Lees- en Spellingsproblemen. Opleiding tot Remedial Teacher / Intern Begeleider*, 1999-2000 (p.65-69). Eindhoven: SON-opleidingen.
- Damhuis, R. & Litjens, P. (1999), Spreken is zilver. Veertig aandachtspunten voor een beter gesprek in de klas. In: *Nieuwsbrief van het Expertisecentrum Nederlands*, jrg. 2, nr. 5, p.4-6.
- Damhuis, R. & Litjens, P. (2000), *Vragen? Geen vragen! Waarom leerkrachten minder en andere vragen stellen in interactief taalonderwijs*. Bouwsteen Interactief Taalonderwijs nr. 4. Expertisecentrum Nederlands KUNijmegen.
- Litjens, P. & Damhuis, R. (2000), Mondelinge Communicatie in het onderwijs. In: *Bronnenboek Interactief Taalonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, juni.
- Schripsema, H. (2000), *En toen Onderwijs in het vertellen van verhalen: een benadering van Reggio Emilia en de basisontwikkeling vergeleken*. Doctoraalscriptie Ontwikkelingspsychologie: Rijksuniversiteit Utrecht.