

doorlopende vakinhouden voor mto

17

DE DAGELIJKSE TAAL-
ONDERWIJSPRAKTIJK
IN HET FUNDEREND ONDERWIJS
IN NIJMEGEN

Hier een tweede bijdrage uit het project Funderend Onderwijs in Nijmegen. Om een goede leerlijn voor het moedertaalonderwijs van vier- tot zestienjarigen te ontwikkelen, bleek het noodzakelijk alle vakonderdelen afzonderlijk te beschrijven en steeds duidelijke evaluatiemomenten te creëren. Peter Seijbel, die zelf docent Nederlands is aan een der deelnemende scholen, beschrijft hoe hiervoor een spelcircuit werd opgezet. Na een overzicht van de verschillende onderdelen van het onderwijs in het Nederlands, gaat hij nader in op het spreek- en luisteronderwijs.

Inleiding

In afdeling 4 werd ingegaan op de grote lijnen in het Funderend Onderwijs in Nijmegen: geschiedenis, doelstellingen, aansluitingsproblematiek, afspraken over leergebieden, verandering van pedagogisch klimaat, en dergelijke.

In dit artikel ga ik in op de ontwikkeling van het onderwijs Nederlands in de vijfde en zesde klas van één van de deelnemende basisscholen (Kampus) en op één van de scholen voor voortgezet onderwijs (de Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen). Tevens laat ik zien hoe beide scholen elkaar beïnvloedden. Aan het eind van het artikel bespreek ik nader hoe er een doorlopend leerplan voor spreek- en luisteronderwijs ontstond.

Kampus:

een niet eens zo spectaculaire basisschool

De school is in de afgelopen jaren intensief bezig geweest met het goed opzetten van een programma wereldoriëntatie. Wie dat programma nauwkeurig beziet, ontdekt al snel hoe kunstmatig het is om in het basisonderwijs één vak van de andere vakken los te koppelen: woordbetekenissen, documentatiewerk, verslagen, vereiste leesvaardigheid en onderlinge gesprekken (groepsgesprek, kringgesprek en klasgesprek) hebben evenveel te maken met Nederlands als met Wereldoriëntatie.

Maar laten wij ons beperken tot die uren, waarvan de inspecteur te horen heeft gekregen, dat er 'taal' gegeven wordt.

Op het eerste gezicht zal het beeld niet veel verschillen met dat op andere lagere scholen/basis-

scholen. Dat heeft niet zozeer te maken met onwil om te veranderen, maar veeleer met het feit, dat het basisonderwijs al veel veranderingen heeft doorgemaakt, waardoor de huidige veranderingen minder spectaculair zijn dan die in het voortgezet onderwijs.

Centraal staan *gesprekken*: het kringgesprek (waarmee al op de kleuterschool werd begonnen), het klasgesprek, het onderwijsleergesprek en gesprekken binnen groepen leerlingen. Bij het kringgesprek en het klasgesprek komen vaak ervaringen van leerlingen aan de orde. Het is hier de bedoeling kinderen verder te brengen in spreken en luistervaardigheid. Dat laatste krijgt, door afspraken in het FO, de laatste tijd steeds meer accent. Ook wordt veel aandacht besteed aan het concentratievermogen.

Bij het onderwijsleergesprek komen vaak woorden en hun betekenissen aan de orde. Meestal wordt een centraal woord bij de kop gepakt, waarbij ook woorden die met dat woord te maken hebben naar voren gehaald worden. Zo wordt de woordenschat uitgebreid, of verder bewust gemaakt. Vanaf de zesde klas komen woorden voor die duidelijk aan andere talen ontleend zijn.

Bij schrijfvaardigheid krijgt creatief schrijven veel aandacht (opstel, hoorspel). Daarnaast komt zakelijk schrijven voor (verslagen, werkstukjes). Via werkbladen en boeken wordt aandacht besteed aan afwerking/verzorging: spelling (er wordt met name veel aandacht besteed aan woorden die bovenaan staan in de frequentielijst van Nederlandse woorden), leestekens, etc.

Voor leesvaardigheid wordt vaak gebruik gemaakt van de klassebibliotheek en het documentatiecentrum. Naast verhalen zijn er ook erg veel boekjes over de meest uiteenlopende onderwerpen. Voorlezen gebeurt klassikaal of in kleine groepen.

Op het gebied van het bewust maken van taalstructuur wordt een basis gelegd: er wordt 'gespeeld' met woord- en zinsbouw: enkelvoud — meervoud, tegenwoordige tijd — verleden tijd, verplaatsing van woordgroepen binnen zinnen enzovoort. Verder wordt een begin gemaakt met de ontleding.

Ik schreef het al: het beeld zal niet veel afwijken van dat op andere basisscholen.

Diagnose door middel van spel

Spectaculair is echter het '*spelcircuit*' dat vanaf de vierde klas gebruikt wordt. Ofschoon de leerlingen 'taal' zoveel mogelijk als geïntegreerd geheel krijgen aangeboden, hebben de ontwerpers van het programma het vak onderverdeeld in een aantal onderdelen. Die onderdelen (spelling, spreekvaardigheid, luistervaardigheid, taalstructuur, alfabetiseren en dergelijke) lopen als rode draden door het hele FO-programma.

Zo'n rode draad noemen wij een *roosterlijn*. Stelt u ze zich voor als verticale lijnen.

Per lijn is bekeken, wat er per leerjaar aan de orde zou moeten komen. Vanaf het kleuteronderwijs tot en met de derde klas voortgezet onderwijs zijn er ca twaalf leerjaren. Stelt u zich de leergang voor als horizontale lijnen.

					oudste kleuters
					middenkleuters
					jongste kleuters

onderdelen

Zo ontstaat een rooster. De snijpunten van de lijnen noemen wij *roosterpunten*.

Bij het programma-ontwerp en bij het tot stand komen van diagnostische toetsen voor de profielschets van elke leerling wordt uitgegaan van elf roosterlijnen die door de hele school lopen, te weten:

- 1 Alfabet, alfabetiseren, naslagwerken, documentatie, informatica (data)
- 2 Spelling 1: werkwoordsvormen
- 3 Spelling 2: andere woorden
- 4 Spelen met taal en ontleding: woorden
- 5 Spelen met taal en ontleding: zinsbouw
- 6 Schrijfvaardigheid; stellen
- 7 Spreekvaardigheid
- 8 Luistervaardigheid
- 9 Leesvaardigheid
- 10 Taalschat 1: spreekwoorden, gezegdes, vaste woordcombinatie
- 11 Taalschat 2: overige taalschat.

Per roosterlijn is globaal de leerstof per jaar vastgesteld. Wij geven als voorbeeld de invulling van roosterlijnen 1 en 5 in klas 4, 5 en 6:

lijn 1: alfabet

klas 4:

spelen met lettervolgorde van losse letters; in de loop van het jaar wordt dit uitgebouwd naar het op volgorde zetten van woorden op grond van de eerste vijf letters van elk woord

klas 5:

door de terugval na de grote vakantie wordt begonnen met het op volgorde zetten van woorden op grond van de eerste drie letters van het woord; in de loop van het jaar wordt dit uitgebouwd naar alfabetspelen (geheimschrift e.d.) en naar het gebruiken van woordenboeken en encyclopediën

klas 6:

na een korte herhaling over gebruik van woordenboek en encyclopedie wordt aandacht besteed aan andere informatiebronnen: gebruik van documentatiecentra, postcodeboek, telefoonboek, atlas, kaartenbak en andere datasystemen. (Het brugklasprogramma op de SSgN start met een herhaling van documentatiesystemen en andere informatiebronnen.)

lijn 5: spelen met zinnen

In klas 4 wordt begonnen met het op volgorde leggen van losse woorden. Later in het jaar wordt gewerkt met volgorde van woorden of woordgroepen in zinnen. Daarbij wordt het begrip zinsdelen ingevoerd. Ook de term korte zin komt aan de orde. Er wordt veel gewerkt met het opzoeken van onderwerp, gezegde en bepalingen, zonder dat deze termen daarbij expliciet gebruikt worden. Het jaar wordt afgerond met het op volgorde leggen van meer zinnen.

In klas 5 wordt begonnen met het opnieuw spelen met volgordes in zinnen: kinderen ontdekken dat een aantal zinsdelen (samen een zin vormend) op meerdere manieren tot een zin kunnen worden samengevoegd: er zijn verschillende volgordes mogelijk. De term 'korte zin' komt opnieuw aan de orde. Leerlingen zoeken onderwerp, gezegde, lijdend voorwerp en bijwoordelijke bepalingen op; aanvankelijk zonder de termen te kennen. Later worden de termen 'onderwerp', 'gezegde' en 'lijdend voorwerp' geïntroduceerd. Geleidelijk aan worden de zinnen steeds langer. In klas 6 wordt eerst de stof van het derde trimester van klas 5 herhaald. Daarbij wordt vooral met lange zinnen gewerkt. In de loop van het jaar komen ook de termen 'meewerkend voorwerp', 'bijwoordelijke bepaling' en 'bijvoeglijke bepa-

ling' aan de orde. Veel aandacht wordt besteed aan de rol van werkwoorden in de zin.

(In de brugklas van SSgN gaan de leerlingen na instaptoetsen en na een korte herhaling verder waar zij gebleven waren via een individu-gerichte methode.)

Per roosterlijn worden per leerjaar tien spelen voor het spelcircuit ontworpen, voor elke schoolmaand één. De spelen kunnen door individuen of door groepen gespeeld worden (zie het hierbij afgedrukte voorbeeld). Ieder spel is enerzijds een oefening, anderzijds een diagnostische toets. Iedere toets is zelfcorrigerend. Op grond van de resultaten ontstaat een profielschets per leerling. Aan het totaal der profielschetsen kan een leerkracht zien aan welke onderdelen in een bepaalde klas wat meer aandacht besteed kan worden.

Waarom deze roosterlijnen?

- Nederlands is zo'n veelomvattend vak, dat de kans groot is dat een onderdeel ervan, ongemerkt, wordt verwaarloosd. De diagnostische toetsen hebben dan een signaalfunctie.
- Ofschoon Nederlands een geheel is (het bewustworden en uitbouwen van de taalbeheersing) leidt het losmaken en bijwerken van de onderdelen blijkbaar tot grotere bewustwording bij de onderwijsgevende.
- Het beschrijven van leerlingen wordt wat vereenvoudigd door het beschrijven van (deel-)vaardigheden.

Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen: groeiend in het project

Toen er nog weinig FO-leerlingen waren, werden alle lessen Nederlands gegeven door één leerkracht die goed op de hoogte was van de situatie in het basisonderwijs, die eindexamens havo en atheneum had afgenomen en terug kon vallen op enkele zeer actieve mensen in de sectie Nederlands.

In die tijd begonnen drie deelgebieden vorm aan te nemen:

- ontleden, taalkunde
- documentatie, lezen en tekstbegrip (bibliotheeklessen)
- spreekvaardigheid, schrijfvaardigheid, luistervaardigheid en/of projecten (algemeen Nederlands).

Verder werd binnen algemeen Nederlands een

Voorbeeld: Tien spelen voor klas 4 op roosterlijn 5 (spelen met zinnen)

Eerste spel: een verhaaltje verdeeld in vijf stukken van één of twee zinnen. De leerlingen leggen de zinnen in de goede volgorde. Wanneer zij klaar zijn, draaien zij de 'puzzel' om. Als ze het goed gedaan hebben, zien zij hetzelfde verhaal in plaatjes.

Bij het tweede spel zijn 10 zinnen op 10 kleuren papier geschreven (één kleur per zin). Vervolgens zijn de zinnen verknipt tot losse woorden. Van de leerlingen wordt verwacht dat zij de losse woorden zodanig aaneenleggen, dat de tien zinnen weer ontstaan.

Voor het derde spel zijn 20 zinnen elk in twee delen geknipt. Eén van de twee delen is de korte zin en staat op roze papier; de rest van de zin staat op blauw papier. De kinderen moeten bij elk roze stuk het bijbehorende blauwe stuk zoeken. De term korte zin wordt geïntroduceerd.

Bij spel vier zijn 10 zinnen in zinsdelen geknipt. De leerlingen moeten steeds op drie manieren (drie volgordes) van de bij elkaar horende zinsdelen (zelfde kleur) een zin vormen.

Het vijfde spel gaat op dezelfde manier als spel vier maar nu met vijf zinnen en meer (maximaal 9) verschillende volgorde-mogelijkheden.

Het zesde spel is een variant op het vijfde.

Bij spel zeven, acht en negen komt de functie van zinsdelen aan de orde:

In zeven krijgt ieder zinsdeel in een zin een nummer. Welke nummers geven antwoord op de vraag waar? Welke nummers op de vraag wanneer?

Spel acht gaat op dezelfde manier als zeven. Alleen zijn de vragen nu niet 'Waar?' en 'Wanneer?' maar: 'Wie?' en 'Wat?'.

Bij de spelen zeven en acht wordt gebruik gemaakt van het zelf-corrigerende 'learn-quick'-systeem dat oorspronkelijk is ontworpen voor rekenen.

Bij spel negen is er een grote kaart die er als volgt uitziet:

een gegeven korte zin	iets	waar?
-----------------------	------	-------

De leerlingen moeten nu kaartjes op de laatste twee vakken leggen.

Spel tien is als spel negen. De laatste twee vakken zijn nu echter: Wanneer? en iets.

Laten wij één van de spelen wat nader bekijken:

Spel 5

Instructies: In het doosje zitten vijf zinnen. Iedere zin heeft zijn eigen kleur. Zoek eerst kleur bij kleur. Met iedere kleur kun je meerdere zinnen maken. Kijk maar:

Pak de gele kaarten en leg maar mee: 1. De badmeester blaast uit alle macht op zijn hoorn. 2. De badmeester blaast op zijn hoorn uit alle macht. 3. Blaast de badmeester uit alle macht op zijn hoorn? 4. Op zijn hoorn blaast de badmeester uit alle macht. 5. Op zijn hoorn blaast uit alle macht de badmeester. Enzovoort.

Probeer nu maar of je bij de andere kleuren ook zoveel zinnen kan maken. Schrijf ze steeds op. Probeer zo ver mogelijk te komen. Succes! Ruim svp na afloop alles weer netjes op.

De aangeboden zinnen zijn:

(paars) De strandstoel / beschermt / ons / tegen de harde wind.

(geel) De badmeester / blaast / uit alle macht / op zijn hoorn.

(roze) Marja / valt / achterover / in de sloot.

(blauw) De kinderen / spelen / heerlijk / in het duinzand.

(oranje) De jongens / rijden / op de fiets / naar de stad.

Op het ogenblik wordt vooral gewerkt aan de spelen voor klas 4, 5 en 6:

in totaal 11 x 3 x 10 spelen, dus 330 spelen!

Het is bijzonder veel werk, maar veel wordt gecompenseerd door de zeer enthousiaste reacties van leerlingen. De motivatie is zeer hoog.

meer dan gebruikelijke aandacht besteed aan taal als dagelijks gebruiksmiddel (naast examen-voorbereidend Nederlands). Om dit te accentueren werd gesproken van 'praktisch Nederlands'. Bij de groei van het project werd elk van de deelgebieden 'uitbesteed' aan iemand die op dat gebied ter zake kundig was. De uitbesteding was bedoeld als tijdelijke oplossing om enerzijds de onderdelen goed uit te werken, anderzijds overbelasting van individuele leerkrachten te voorkomen. Nu de deelgebieden uitgekristalliseerd zijn, is een groep materiaalontwikkeling bezig de ervaringen in lesvorm overdraagbaar te maken en te bezien in hoeverre gebruik gemaakt kan worden van bestaande methodes en in hoeverre nieuw materiaal ontworpen dient te worden. Het werk van de groep materiaalontwikkeling moet ertoe leiden dat met ingang van het komende cursusjaar iedere leerkracht Nederlands in een FO-klas alle onderdelen goed kan geven.

De invloed van beide scholen op elkaar

De deelnemende scholen hebben elkaar sterk beïnvloed. Wanneer wij de invloeden van het basisonderwijs op het voortgezet onderwijs op een rijtje zetten, ontstaat het volgende beeld: In een vroeg stadium werd een wat negatieve houding vanuit het voortgezet onderwijs ten opzichte van het basisonderwijs (steeds maar weer klagen over wat leerlingen in het basisonderwijs niet hadden gehad) vervangen door een positieve houding (belangstelling voor wat leerlingen in het basisonderwijs wel gehad hadden). Na verloop van tijd groeide deze belangstelling uit tot een meer dan middelmatige kennis bij leraren Nederlands over het taalprogramma in het kleuter- en lager onderwijs. Deze kennis maakte het mogelijk Nederlands veel meer te zien als een vervolg op het basisonderwijsprogramma dan als een nieuw vak, waarvoor het basisonderwijs de voorbereiding mocht verzorgen. De opvattingen over 'vervolg' evolueerden in de loop van de tijd: in eerste instantie werd een globaal vervolgprogramma ontworpen op wat bekend was over het taalprogramma, later (bij opkomende belangstelling voor interne differentiatie) werden de programma's meer op individuen toegesneden door te starten met instaptoetsen (Hoever is een leerling gekomen in het aan ons bekende basisonderwijs en hoe kunnen wij zo veel mogelijk bij elke leerling op dat punt verder gaan?), op het ogen-

blik wordt een systeem ontwikkeld waarbij het onderwijsaanbod zodanig één geheel is, dat snellere leerlingen in het basisonderwijs al beginnen met de voormalige voortgezet-onderwijs-'stof' en de tragere leerlingen in het voortgezet onderwijs eerst de basisschool-stof afmaken (daarbij zullen BO en VO elkaars methodes gebruiken en/of gebruik maken van een gemeenschappelijk gebruikte nieuwe methode).

Door pogingen goed aan te sluiten traden accentverschuivingen in het voortgezet onderwijs op: er kwam meer aandacht voor spreekvaardigheid, luistervaardigheid en documentatiewerk in het brugklasprogramma bij spelling, ontleden, tekstverklaring en dergelijke werd geaccepteerd dat er grote individuele verschillen in niveau bestonden waardoor het aanbod in plenaire klassikale lessen zoveel mogelijk vervangen werd door niveauwerk à la Jenaplan. Ook op het gebied van werkvormen werd beter aangesloten bij basisschoolontwikkelingen: het klassikaal werken met een boek werd vervangen door: kringgesprekken, onderwijsleergesprekken, projectwerk, individueel werk, groepswork, gebruik maken van een 'stempelbladen'-systeem etc.

De grootste verandering was echter het ernst maken van *kindgericht onderwijs*: niet de standaardstof stond meer centraal, maar een zodanig onderwijsaanbod dat het steeds aansloot bij waar een kind op dat moment aan toe was (zonder daarbij uit het oog te verliezen, dat aan een kind best eisen gesteld mogen worden). In het kader van de meer kindgerichte werkwijze ontstond de neiging sterker aan te sluiten op de leefwereld van het kind (onder meer door onderwerpkeuze). Grotere belangstelling voor de leefwereld van het kind leidde er weer toe dat het brugklasprogramma wat minder in het teken kwam te staan van de examenvoorbereiding en wat meer in het teken van taal als dagelijks gebruiksmiddel.

Door al deze veranderingen veranderde ook de beoordeling van leerlingen: allereerst werd het rekenen in wat kinderen niet kunnen (x fouten per punt) vervangen door rekenen in wat kinderen wel kunnen (profielschets); ook verschoof de aandacht van het meten van prestaties wat in de richting van het meten van oorzaken van prestaties: concentratie, motivatie, tempo, inzicht, vermogen tot zelfstandig werken, vermogen tot samenwerken, etc.

Geleidelijk aan maakte zo de wrevel over 'dat nieuwe basisonderwijs, waarin de kinderen niets

meer leren' plaats voor het besef dat leraren van dat nieuwe basisonderwijs nog heel wat konden leren.

Het belangrijkste effect van de veranderingen tekende zich echter af bij de leerlingen zelf: grote motivatie, minder faalangst, minder aansluitingsproblemen, enzovoort.

Voor de leraren in het VO hadden de ontwikkelingen twee duidelijk waarneembare gevolgen: efficiënt aansluiten op het basisonderwijs leverde tijdwinst, waardoor ruimte ontstond voor tot dan toe verwaarloosde onderdelen van 'het vak'. En last but not least: er vond een bewustwordingsproces plaats over wat wij precies willen met taalonderwijs en met kinderen.

Overzicht van het taalonderwijs

Om de mij toegestane ruimte niet te overschrijden zal ik volstaan met een *kort overzicht van elk der deelgebieden*:

Praktisch Nederlands houdt zich bezig met toepasbare taalbeheersing. In, vaak door leerlingen zelf aangedragen, besproken of nagespeelde situaties wordt het effect van taalgedrag bekeken. Enkele voorbeelden: schelden, voorkruipen in de winkel, aanpassing (qua taalgebruik) aan een ontstane situatie of aan een bepaalde omgeving, discriminatie — vooroordelen — rolpatronen, affectief taalgebruik, groepsgedrag, verbaal geweld, brief, telefoon, tekens van de luisteraar etc.

Documentatie: gebruik van naslagwerken (onder meer woordenboek en encyclopedie), bibliotheekgebruik, jeugdlektuur en -literatuur, tekstbegrip en dergelijke.

De laatste tijd komt er een ontwikkeling in de richting van informatica (data-opslag en -verwerking).² Bij dit onderdeel manifesteert zich het sterkst de vakkenintegratie: assistentie bij spreekbeurten en projecten voor andere vakken enzovoort.

Ontleden: gezien de grote verschillen tussen instromende leerlingen is een methode ontwikkeld waarmee leerlingen individueel en in hun eigen tempo werken. De meeste leerlingen krijgen kennis van en routine in dat deel van de traditionele ontleding dat nodig is voor onderwijs in andere talen. De docentenhandleiding bevat een groot aantal taal(kundige) spelletjes. De verdiepingsstof in klas 2 gaat, voor leerlingen die dat aankunnen, erg ver: andere beschrijvingsmodellen (onder meer TGG), taalkundige vergelijking van

verschillende teksten, germaanse en romaanse talen, voorvoegsels, verbuiging en vervoeging en dergelijke.

Algemeen Nederlands: in het andere artikel is al ingegaan op de, met name in de brugklas tot zeer hoge resultaten leidende, projectvorm. Analyse van projectresultaten leidt tot gerichte aanpak van problemen; bijvoorbeeld bij spellingsfouten, gebrekkige woordkeus of zinsbouw, matige opbouw etc. Analyse van projecten is echter een zeer arbeidsintensieve aangelegenheid. Hieronder geef ik enkele voorbeelden van de analyse van projectresultaten:

fase 1: luistervaardigheid

- gaat de leerling bij de interviews (de leerkracht heeft een bandopname van het gesprek) adequaat in op de gegeven antwoorden?
- is het uit de schriftelijke weergave duidelijk, dat het gehoorde begrepen is?
- was er bij het interview sprake van communicatie of moesten het vragenpapier of de recorder het werk doen?

fase 2: leesvaardigheid

- is de leerling/groep in staat relevante informatie op te zoeken?
- hoe nauwkeurig of volledig gebeurt dat?
- hoe wordt de informatie vastgelegd?
- is er sprake van selectief lezen?
- wordt de informatie begrepen?

fase 3: selectie

- kan de groep hoofd- en bijzaken scheiden?

fase 4: ordening

- is de groep in staat te ordenen? hoe doen ze dat?
- is de groep in staat een indeling te maken? hoe doen ze dat?
- hoe functioneert de groep? wie neemt welke rol of taak?

fase 5: schrijfvaardigheid

- hoe is de originaliteit en creativiteit (bijvoorbeeld bij omslag, lay-out, lettertypekeuze en illustraties)?
- hoe is de verzorging (spelling, leestekens, leesbaarheid)?
- hoe zijn de woordkeus en zinsbouw?
- is het artikel publiekgericht?

enzovoort.

Bij schrijfvaardigheid kan men denken aan: gericht schrijven (projecten), opstel, verslag, brief, gedicht en weergave van de eigen gedachten- en gevoelswereld en dergelijke.

Bij algemeen Nederlands komen ook de media jaarlijks aan bod.

kunnen worden en het naast elkaar leggen van de observaties moest duidelijk aangeven op welke gebieden de leerling zich ontwikkelde en op welke niet. Het papier (pag. 157) wordt gebruikt van de brugklas tot en met 6 atheneum. Omdat het in de praktijk goed blijkt te werken en door veel andere scholen, buiten het project, is overgenomen, geven wij het hier integraal weer. De getallen maken eventuele puntentoekenning per onderdeel mogelijk (maximaal 10 per onderdeel). De rechterkolom maakt het mogelijk de meest voorkomende problemen snel te signaleren. In de brugklas wordt vooral op I en IVA gelet, in de tweede op I, IVA, II en IIIc en vanaf de derde op alle onderdelen.

Luistervaardigheid

Bij het inventariseren van luistervaardigheid in het FO vielen twee zaken op:

- De indruk ontstond dat kinderen in toenemende mate visueel gericht zijn in plaats van auditief (strips, video, tv, geavanceerde beelduitleg in boeken etc.).
- De concentratie liet vaak te wensen over. Op dit moment zoekt men met name in het basisonderwijs naar oorzaken van de concentratieproblemen en oefeningen om de concentratie te verhogen.

In het voortgezet onderwijs bleek behoefte aan een duidelijk leerplan, waarmee luistervaardigheid uit de sfeer van geheugen en aantekeningen maken getrokken moest worden. Hieronder volgt de laatste versie van ons leerplan:

I Doelstellingen, toelichting, klassenindicatie.

Na een aantal jaren training in luistervaardigheid verwachten wij van de leerlingen dat zij:

a In een gesprek ook bij het luisteren goed functioneren, dat wil zeggen:

- dat zij anderen de kans geven om aan het woord te komen
- dat zij bereid zijn serieus naar die anderen te luisteren
- dat zij wat er gezegd wordt, zo begrijpen en verwerken, dat zij er adequaat op kunnen reageren.

b In eenzijdige communicatiesituaties (media, toneel en dergelijke) in staat zijn informatie die voor hen relevant is op te nemen, dat wil zeggen:

- hun taalschat en contextgevoeligheid is groot genoeg om te decoderen
- zij begrijpen voldoende van de binnenkomen-

de informatie om die te kunnen overzien en in een breder kader te plaatsen

- zij zijn in staat hoofd- en bijzaken te onderscheiden
- zij zijn, zonodig, in staat nauwkeurig te luisteren (gevoel voor nuances, ondertoon, precisie)
- zij zijn in staat mondeling of schriftelijk weer te geven wat zij hebben gehoord (collegedictaat, uitwerken verslag, mondelinge samenvatting, notulen, besluitenlijst en dergelijke).

c Bij kunstzinnig taalgebruik (cabaret, toneeltekst, hoorspel, voordracht en dergelijke) in staat zijn bij het luisteren het taalgebruik naar waarde te schatten.

d (dat zij) In alle mondelinge communicatiesituaties in staat zijn tijdens of na het zich instellen op wat de ander te zeggen heeft, zelf ook na te denken, dat wil zeggen kritisch te luisteren.

Opmerkingen bij a (vermogen om te luisteren)

Vooraf in de brugklas en in de tweede klas is het voor kinderen nogal eens moeilijk anderen aan het woord te laten komen of te laten uitpraten. De kinderen kunnen zich vaak nog moeilijk concentreren en zitten vol reacties die ze direct kwijt moeten (ook omdat ze bang zijn, dat ze zullen vergeten wat ze wilden zeggen).

Stil zijn wil nog niet zeggen: luisteren. Je kunt horen zonder werkelijk interesse te hebben voor wat de ander te zeggen heeft. Die houding wordt in de brugklas niet zo vaak gesignaleerd. Als ze zouden kunnen, zouden zij daar best nog wel geïnteresseerd luisteren. Vooraf vanaf de derde klas komt het interesseloos, onderuitgezaakt aanhoren van anderen uit de klas nogal eens voor.

Met name op het gebied van de taalschat is wat algemene ontwikkeling nodig om als luisteraar aan gesprekken deel te kunnen nemen. Ook in het kader van luistervaardigheid zal gedurende de hele schooltijd aan taalschatverwerving gewerkt moeten worden. Zeker bij gesprekken moeten uitingen vaak geïnterpreteerd worden. Soms drukt iemand zich niet handig uit; vaak wijzen enkele woorden of intonatiepatronen op een heel andere informatielaag (ondertoon). Waarschijnlijk zijn leerlingen vanaf de vierde klas (mogelijk derde) in staat met dit soort zaken om te gaan. Bewust dan, want onbewust doen ze het al jaren. Bij het interpreteren hoort ook het alert zijn op non-verbale signalen. Af en toe zal de luisteraar voor zichzelf moeten samenvatten. Het uitspreken van zo'n korte samenvatting kan dienen als

feed-back voor de spreker (Dus je bedoelt eigenlijk: '...?'). Dit samenvatten lijkt pas goed mogelijk voor leerlingen van de vierde, vijfde en zesde klas maar kan wel eerder voorbereid worden.

Opmerkingen bij b (begrip van gesproken taal)

Het taalgebruik bij luistervaardigheidstraining kan niet los gezien worden van de taalverwerving door leerlingen.

Er zijn allerlei systemen denkbaar om de taalschatverwerving over de schooljaren te verdelen. Het kleuteronderwijs kent naast het heemkundige systeem (uitgaan van de leefwereld van het kind) ook een thematisch systeem (taalschat die te maken heeft met een bepaald onderwerp). Het basisonderwijs kent veel systemen die moeilijk op één lijn te brengen zijn. Soms wordt heemkundig gewerkt, soms thematisch, soms is taalverwerving gekoppeld aan een (spellings-)methode, soms wordt ingegaan op onderwerpen, die leerlingen zelf aandragen. Op een van de basisscholen in het FO gaat men uit van de frequentielijst der Nederlandse woorden.

Op de SSgN (voortgezet onderwijs) wordt de volgende indeling aangehouden:

Brugklas-programma: er is een groot aantal gesprekken over onderwerpen uit de leefwereld van het kind. Speciale aandacht wordt besteed aan onbekende woorden. Begrip wordt getoetst door vragen te stellen of na te laten vertellen. Soms wordt een poging gedaan hoofd- en bijzaken uit elkaar te halen. Reacties worden gekanaliseerd en de concentratieduur wordt op ongeveer 15 minuten gebracht.

Tweede-klas-programma: Het brugklasprogramma draait gewoon door. Daarnaast wordt, voor kinderen die er aan toe zijn (differentiatie) een begin gemaakt met taalgebruik in nieuws (journaal, krant). Radio- en tv-opnames zijn daarbij bruikbaar. Bespreken, vragen en navertellen blijven belangrijk. Nieuwe termen en woorden worden besproken en geleerd. Het uit elkaar halen van hoofd- en bijzaken krijgt wat meer aandacht. Men zou eraan kunnen denken cabaret, hoorspelen, toneelteksten en dergelijke voorzichtige te introduceren. Bij schrijfvaardigheid komt parallel het gedicht aan de orde.

Derde-klas-programma: Actualiteiten worden besproken aan de hand van kranten, nieuwsuitzendingen, weekbladen en actualiteitenrubrieken. Er wordt gesproken en gediscussieerd over hun toekomst. De bereidheid tot luisteren wordt aan de

orde gesteld. Begrip wordt getoetst door middel van vragen over het beluisterde en door middel van navertellen. Het accent daarbij komt nu te liggen op het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. Het navertellen krijgt geleidelijk de vorm van een mondelinge samenvatting. Voor het maken van die mondelinge samenvatting mogen aantekeningen worden gemaakt. Er is enige instructie over het maken van aantekeningen.

Het aansluitende programma in de bovenbouw is wel opgesteld maar past niet in het kader van dit artikel.

Als u door dit artikel enig zicht hebt gekregen op de wijze waarop theoretische doelstellingen langzamerhand werden omgezet in de dagelijkse lespraktijk, is mijn opzet geslaagd.

Noten

- 1 Voor ontwerp en tussentijds bijstellen van programma's, waarin kinderen van LOM- tot VWO-niveau aan hun trekken komen, blijken mensen nodig te zijn, die pedagogisch en vakmatig een hoog niveau hebben. Wij zijn ervan overtuigd dat het weghalen van eerstegraadsleraren uit de onderbouw (HOS-nota) ernstig ten koste zal gaan van verder ontwikkelen van het onderwijsaanbod.
- 2 Wanneer de adviezen van Adviesgroep I van de Centrale Werkgroep voor bijzonder Overleg (november 1982) worden opgevolgd, zal Nederlands in het VBaO één uur per week inleveren. Het lijkt ons verstandig, als dit uur gecompenseerd wordt door één van de drie in het advies genoemde uren informatica in te vullen met documentatie.