

HET KOFFERTJE VAN HENK: OVER LUISTEREN IN COMPLETE COMMUNICATIEVE SITUATIES

5

‘Luisterlessen bestaan niet!’

‘Waarmee ben je eigenlijk bezig, als je een stroom leidt op een VON-conferentie, die als thema meekreeg: leerplanontwikkeling door de docent?’¹

‘Ik zie dat in termen van koffertjes. Die mensen gaan dus dadelijk weer naar huis met een koffertje informatie. Wat zit er nou in dat koffertje? Een hele reeks lessen, waarbij ze bij les één beginnen en dan dat doorwerken tot les 103 en dan is het allemaal afgelopen? Dan is het klaar? Dan zijn de doelstellingen bereikt? Ten minste dat hoop je dan. Nou, daar ben ik tegen! Ik wil wél dat ze in hun koffertje een heleboel informatie hebben en daar mag wat mij betreft ook wel een systeem in zitten. Maar dat is informatie die er zó uitziet dat als ze in de klas bezig zijn met taalgebruik, dat dan op een gegeven moment in de situatie zich (iets) voordoet, dat ze dan uit hun koffertje iets kunnen pakken, een demonstratie, een oefening om dat aspect, dat dan aan de orde komt, nader uit te diepen. En ik ben wel voor een mooie vulling van dat tweede koffertje. Dat eerste koffertje, dat moet er niet komen, vind ik!’

Dat was dan Henk Lammers aan het woord, samen met Ineke Bulte, Jan Griffioen en Leo Lentz het team vormend, dat de stroom luisteren begeleidde. Ze hebben zo met z’n vieren hun eigen ideeën over leerplanontwikkeling in het algemeen en voor ‘luisteronderwijs’ in het bijzonder. Daar moeten we dus eerst wat meer zicht op krijgen.

Om met het laatste te beginnen: het leer(deel)gebied *luisteren* is nog zo weinig verkend en er is nog zo weinig over bekend, dat allereerst informatie moet worden gegeven over de aard van het luisterproces als zodan-

nig. Dan pas kun je gaan nadenken over de onderwijskundige consequenties die een goede theorie over luisteren met zich meebrengt. Zoals het er nu voorstaat zal het er vooral om gaan dat leraren zich een bepaalde *luisterende attitude* verwerven. Zo'n attitude zal juist dan werkzaam zijn als een leraar in complete communicatieve situaties (daar kom ik nog op terug) het luisteren aan de orde kan stellen. Om dat te kunnen, zal hij een goed gevuld koffertje bij de hand moeten hebben; de vulling daarvan stond centraal op deze conferentie.

Een leerplan luisteren, in de zin van 'een zesjarige leergang luisteren' zit er dan ook niet in. 'Het is niet mogelijk een leergang luisteren te ontwikkelen; je kunt hoogstens een leergang mondelinge taalvaardigheid ontwikkelen.' Maar dan nog, zo'n leergang/leerplan zal niet meer mogen en kunnen omvatten als een aantal richtlijnen, algemene maar ook meer specifieke, om factoren uit complete communicatieve situaties bespreekbaar te maken. Ze moeten bovendien afgeleid zijn uit een goede theorie over het luisteren én een visie op het onderwijs.

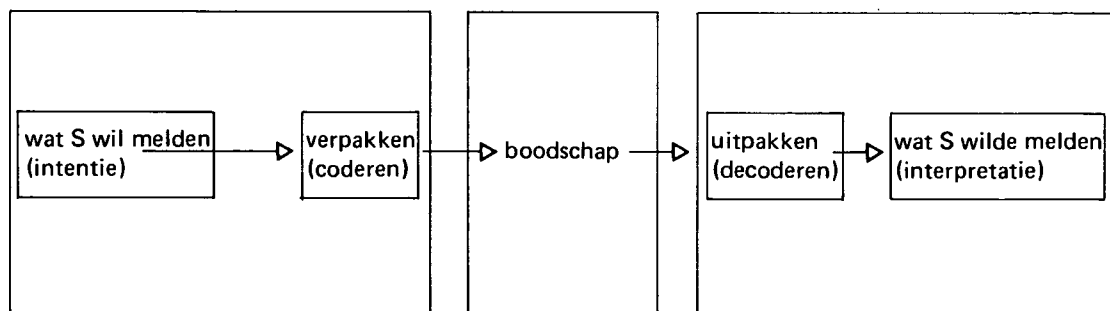
En dus behoeft dit verslag van de stroom luisteren:

- * een theorie over het luisteren
- * een onderwijsvisie, en
- * de consequenties voor 'het luisteronderwijs' van een confrontatie van die twee.

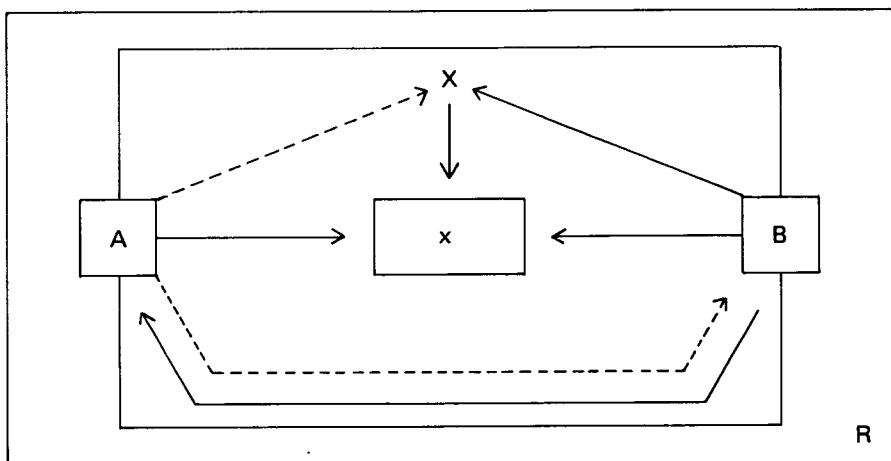
Een theorie over het luisterproces

Er bestaan natuurlijk al wel theorieën over het luisterproces².

Als je de Cito-luistertoetsen bekijkt, haal je de theorie er zo uit. Er is een spreker S die wat te melden heeft. Hij verpakt dat in taal, zodat er een boodschap B ontstaat. (Bij de Cito-toets is die boodschap overigens meestal eerst *geschreven*, waarna die wordt voorgelezen.) Daar komt de luisteraar H opdraven. Die pakt de boodschap netjes uit en neemt wat S te melden had 'dankbaar' in ontvangst. Klaar is Kees. Het Cito weet wat in het pakje zat; een leerling die met iets anders aankomt is de sigaar: slecht geluisterd. In een model weergegeven ziet de theorie er zo uit.³



Als je op basis van deze theorie gaat nadenken over je luisteronderwijs, luidt je eerste vraag: Hoe komt het dat een luisteraar niet goed *begrijpt* wat de spreker zegt. Als je dan tot de ontdekking komt dat dat gewenste begrip bijvoorbeeld niet tot stand komt als de luisteraar zichzelf teveel in het luisterproces mengt, met zijn eigen verwachtingen, zijn eigen kennis van zaken, zijn eigen behoeften, zijn eigen voorgeschiedenis, dan moet je didactische oefjes ontwerpen om hem dat af te leren. Je theorie bestempelt de ideale luisteraar tot een goede radio, die de radiogolven keurig opvangt en omzet in geluid, zodat uit de luidspreker hetzelfde komt als wat er in de microfoon in ging. Afgezien van de vraag of je visie op het onderwijs je wel toestaat zulke radio-ontvangers als 'produkt' van je onderwijs af te leveren, je komt al gauw tot de ontdekking dat de theorie niet deugt. Iedereen weet immers uit eigen ervaring, dat twee luisteraars uit dezelfde boodschap heel andere dingen oppikken. In het meest extreme geval leiden twee verklaarde tegenstanders uit dezelfde boodschap ieder hun eigen gelijk af. De geschetste theorie ziet een aantal belangrijke zaken over het hoofd. Ik kan dat laten zien aan de hand van het zogenaamde transactiemodel, als model voor het luisterproces, op de conferentie gepresenteerd en toegelicht door Henk Lammers.



Het model lijkt ingewikkeld, maar dat valt mee, zeker als je de toelichting kent. Ik geef die in twee punten.

1 De spreker (A) heeft het over een onderwerp (X); wat hij vertelt (x) betreft natuurlijk maar een paar aspecten van dat onderwerp: hij kiest wat uit ($X \rightarrow x$) en formuleert dat op zijn eigen manier ($A \rightarrow x$). (Al had ik het over hetzelfde onderwerp, ik zou wat anders kiezen en het zeker anders formuleren.)

2 De luisteraar (B) weet ook het nodige over het onderwerp ($B \rightarrow X$). Vanuit die achtergrondkennis luistert hij naar wat A zegt ($B \rightarrow x$): hij luistert met andere woorden vanuit zijn eigen *referentiekader* (R) naar

de boodschap (x). Maar er is meer. Een luisteraar maakt zich van tevoren en al luisterende, een voorstelling erover wat A denkt en weet over X ($A \rightarrow X$); bijvoorbeeld 'hij weet er natuurlijk geen bal van' of 'die kan me daarover nog wat nieuws vertellen'.

Daarnaast heeft B en vormt hij zich al luisterend een beeld van A ($B \rightarrow A$). En die luisteraar doet nog meer. Hij vraagt zich als het ware af: Wat zou A van mij denken? ($A \rightarrow B$). (Het antwoord op die vraag geeft de luisteraar natuurlijk zelf!)

In deze theorie over het luisterproces passen de volgende stellingen:

- 1 Op basis van dezelfde boodschap kunnen verschillende luisteraars tot heel verschillende luisterresultaten komen: iedere luisteraar kan zo zijn eigen referentiekader hebben en zijn eigen relaties tot X, x en A, en zijn eigen 'inschattingen' van die relaties.
- 2 Welk luisterresultaat een luisteraar bereikt hangt af van het luisterdoel dat hij zich stelt, wat weer samenhangt met alle genoemde factoren.
- 3 Als een luisteraar een luisterdoel heeft 'gekozen', kan hij een daarbij passende manier van luisteren kiezen: een luistermodus.
- 4 De keuze voor een luistermodus komt allereerst tot stand op basis van het gekozen luisterdoel, maar ook de factoren boodschap, relatie tot de spreker, situatie en referentiekader van de luisteraar spelen daarbij een belangrijke rol. Uit deze stelling blijkt, dat als we wat meer willen zeggen over die keuze van een luistermodus, we een beroep zullen moeten doen op inzichten uit de psychologie. Welke processen spelen zich af *in* de luisteraar, waardoor hij handelt zoals hij doet?

Maar ook vanuit de sociologie zullen we gegevens nodig hebben: hoe ontstaan relaties tussen mensen, hoe bestaan ze voort, hoe worden ze bevestigd; hoe ontstaan taalgebruiksnormen en referentiekaders? Met andere woorden de theorie is nog niet af, ze bevindt zich nog in ontwikkeling, al zijn er al wel onderzoeksgegevens die erop wijzen dat de theorie op een aantal punten klopt.⁴

Vanuit de theorie kunnen we ook een poging wagen 'de goede luisteraar' te definiëren; die ziet er heel anders uit als 'de goede luisteraar' uit de eerste theorie.

- 5 Een goede luisteraar is iemand die zijn luisterdoel weet te bereiken. Iets minder compact omschreven betekent dat, dat een goede luisteraar zijn manier van luisteren zo kiest, dat hij zijn luisterdoel zo goed mogelijk realiseert (hij is *flexibel*), dat hij juist die aspecten uit de boodschap oppikt, die voor zijn luisterdoel van belang zijn (hij is *efficiënt*) en dat allemaal in 'het bewustzijn' dat zijn manier van luisteren er een onder vele is en dat naast zijn luisterresultaat andere luisterresultaten staan (hij is *kritisch*).

Tot zover de theorie. Welke consequenties je daaruit trekt, hangt sterk

af van je visie op het onderwijs. Vandaar nu eerst een overzicht van de gepresenteerde onderwijsvisie.

Een visie op het onderwijs

Onderwijs heeft minstens twee belangrijke functies: een *maatschappelijke dienstbaarheidsfunctie* en een functie ten aanzien van *het proces van zelfontplooiing*.⁶ In een 'gezonde' maatschappij *'bijten die twee functies elkaar niet'*. In onze huidige maatschappij zijn beide functies wel met elkaar in strijd: de maatschappelijke dienstbaarheidsfunctie leidt tot een 'afschuwelijke selectie' in het onderwijs. Als je daar iets aan wilt veranderen, moet je de maatschappij veranderen, met andere woorden: je moet politieke actie gaan voeren. Als onderwijsbetrokkene kun je vinden dat je op dat gebied niet competent bent. Wel kun je je op de onderwijsvernieuwing storten — daar ben je in ieder geval competent toe — en wel zo, dat je het proces van zelfontplooiing zoveel mogelijk ruimte geeft. Voor deze opstelling kiest het stroomleidersteam. Wat houdt dat nu in?

Allereerst betekent dat, dat je erkent dat een leerling zich niet alleen *intellectueel* ontwikkelt (die opstelling lijkt kenmerkend voor het huidige onderwijs!), maar ook *emotioneel*: het 'gevoelsleven' is niet iets dat in het onderwijs onderdrukt of uitgebannen moet worden, het moet juist in een natuurlijke harmonie samengaan met het 'intellectuele leven'. Daardoor wordt het mogelijk dat het emotionele het intellectuele leren bepaalt en versterkt. In Amerika is deze onderwijsvisie bekend geworden als *confluent education*; in Nederland wordt gesproken over *samenvloeiend onderwijs*. Ze is sterk beïnvloed door ideeën en werkwijzen ontwikkeld op basis van de 'Gestalt-theorie'. Een definitie van confluent onderwijs is niet eenvoudig te geven. Lammerts/Lentz geven, ontleend aan Brown, de volgende omschrijving: 'Confluent education betekent dat in het onderwijs de affectieve of emotionele aspecten van leren samenvloeien met de cognitieve of intellectuele functies. De ontwikkeling van het een gaat niet ten koste van het ander, juist het tegendeel is het geval. Beide componenten stimuleren elkaar. Het is zaak om het leerplan en het leerproces zó te doen zijn, dat ze alle mogelijke voordelen hiervan kan benutten. Het onderwijzen van kennismateriaal, zonder daarbij voldoende aandacht te besteden aan de betrokken emotionele aspecten heeft tot gevolg dat de kennis niet compleet is.'

Een tweede consequentie van de opvatting van onderwijs als proces van zelfontplooiing is als volgt te formuleren: de doelen die de leraar stelt in zijn onderwijs, moeten de behoeften weerspiegelen die de leerlingen in hun dagelijkse leven hebben. Met andere woorden: de doelen moeten *normaal functioneel* zijn. Ten Brinke (65-69), aan wie deze notie ontleend is, acht een doelstelling normaal functioneel als het bereiken er-

van door de leerling ervaren wordt als van praktisch belang (en/of als op zich interessant). Je kunt bij uitbreiding de notie tot kenmerk van goed onderwijs in zijn totaliteit verklaren. Je komt dan tot uitspraken als: onderwijs is normaal functioneel als de activiteiten in de les de situatie in het dagelijks leven weerspiegelen.

Tenslotte een laatste aspect van de gepresenteerde onderwijsvisie. Dat heeft onder meer te maken met een visie op 'de mens in de werkelijkheid': beide zijn op te vatten als 'heel', als 'compleet'. Daarom hoort onderwijs ook 'compleet' te zijn, dat wil zeggen de hele mens in zijn totale werkelijkheid aan de orde te stellen.

De drie aspecten, *confluentie*, *normale functionaliteit* en *compleetheid*, zijn geen losse grootheden: ze hangen heel duidelijk samen en overlappen elkaar soms. Je zou kunnen zeggen: confluent onderwijs is per definitie normaal functioneel en compleet, maar ook: compleet onderwijs is per definitie confluent en normaal functioneel.

De confrontatie van theorie en onderwijsvisie

Inleiding

In de beperkte conferentietijd konden natuurlijk niet alle consequenties uit de confrontatie getrokken worden. Er is op vier fronten gewerkt. Op basis van de confrontatie is een aantal *richtlijnen voor het 'luisteronderwijs'* ontworpen. Die zijn weer toegepast in een aantal *lesontwerpen* die op de conferentie geprobeerd zijn. Verder is gepraat over de mogelijke *luisterdoelen en -modussen* die af te leiden zijn uit de theorie. Tenslotte is nagegaan wat de confrontatie betekent voor de *evaluatie van de luistervaardigheid*, respectievelijk de *selectie* op basis van luistervaardigheid. Voorzover hier al bruikbare 'produkten' uit zijn voortgekomen, ga ik daarop in de volgende paragrafen in.

Richtlijnen voor het 'luisteronderwijs'

Als je 'het luisteren' in je onderwijs aan de orde stelt, zul je volgens de onderwijsvisie *confluentie*, *normale functionaliteit* en *compleetheid* moeten waarborgen. Vanuit het aspect *confluentie* betekent dat concreter:

- * een tolerant klimaat, vooral ten opzichte van optredende emoties;
- * een uitnodigend karakter van de onderwijsleersituatie;
- * ruimte voor verschillende reacties;
- * mogelijkheid tot het beleven van eigen waarde-oordelen en emoties;
- * nadruk op ervarend leren.

Vanuit het aspect *normale functionaliteit* is af te leiden:

- * de leerstof moet op zich interessant zijn voor de leerlingen;

- * de onderwijsleersituatie moet aansluiten bij het niveau van de leerling;
- * de onderwijsleersituatie laat ruimte voor het referentiekader van de leerling;
- * zij heeft een ludiek of 'exotisch' karakter;
- * ze is herkenbaar voor de leerling als van praktisch belang;
- * ze levert voor de leerling zinvolle en bruikbare resultaten op;
- * ze levert via observatie en evaluatie inzicht in het luisterproces;
- * de leraar heeft verantwoordingsplicht ten opzichte van de leerling.

Vanuit de eis van *completeheid* vloeit voort:

- * het 'luisteren' kan alleen aan de orde gesteld worden aan de hand van complete communicatieve situaties;
- * en naar aanleiding van normale communicatieve situaties;
- * bepaalde aspecten van het luisterproces – luisterdoel, -modus, -resultaat, referentiekader, relatie, situatie – kunnen incidenteel door middel van factorisering bewust gemaakt worden.

Vanuit de theorie is daar nog meer specifiek aan toe te voegen:

- * verschillende luisterresultaten kunnen gelijkelijk goed zijn;
- * de invloed van de verschillende factoren moet vanuit communicatieve situaties gedemonstreerd worden;
- * de hantering van luistermodussen moet geoefend worden;
- * een cursorische behandeling van luisteren is onmogelijk.

De lezer die al deze richtlijnen goed in zich opgenomen heeft, zal tot de conclusie zijn gekomen, dat het maken van 'luisterlessen' uit den boze is. Maar tussen droom en daad ...! Dus hebben we toch luisterlessen gemaakt die zoveel mogelijk voldeden aan de richtlijnen. We hebben die lessen zelf op elkaar 'uitgeprobeerd' en ervaren wat het betekent luisteren in complete communicatieve situaties aan de orde te stellen. Dat betekent dat je heel wat van luisteren af moet weten (onze koffertjes bleken vaak nog niet vol genoeg!), want luisteren bij een ruzie in de klas is heel wat anders dan luisteren tijdens een interview en tijdens een rollenspel, tijdens de nabespreking ervan, tijdens raadselspelletjes, zoals 'ja-nee-betrekkelijk' of 'wie van de drie', heb je steeds weer andere luisterdoelen en kies je dus ook weer andere luistermodussen. De richtlijnen bleken werkzaam, al zal je meer als een paar uurtjes nodig hebben om alle consequenties ervan voor je onderwijs te doordenken.

Er zal dus nog heel wat gestudeerd moeten worden. Dat was ook de conclusie van het werkgroepje dat zich een middag bezig hield met praten over luisterdoelen en -modussen. Voor dit groepje bleek het heel vruchtbaar een vergelijking te maken tussen leesdoelen en -strategieën en luisterdoelen en -modussen. Je ontdekt dat er behoorlijk wat parallellen te vinden zijn: lezen/luisteren om informatie op te doen, om tot een beoordeling te komen, om gediverteerd te worden, om een opdracht uit te voeren, enzovoort. Een voordeel van zo'n werkwijze is, dat

je gebruik kunt maken van alles wat we al weten over het leesproces, waarbij je je dan steeds kunt afvragen, wat daaruit van toepassing is voor het luisteren.

Het beoordelen van luistervaardigheid

Inleiding

In het algemeen is het beoordelen van luistervaardigheid moeilijker dan van spreek- en schrijfvaardigheid. Hoe komt dat? Wel, spreken en schrijven leveren een direct produkt: gebruikte spreek- en schrijftaal. Luisteren levert geen direct produkt: een luisteraar moet op een of andere manier *blijk geven* van zijn luisterresultaat, pas dan kan daarover een oordeel uitgesproken worden. Nu blijkt ook meteen de extra-moeilijkheid. Je zegt bijvoorbeeld tegen een luisteraar: 'Laat me maar eens zien wat je luisterresultaat is. Vertel het me maar.' Of: 'Schrijf het maar eens op.' Daarmee doe je meteen een beroep op een andere vaardigheid: spreken, respectievelijk schrijven. En dat vertroebelt altijd op de een of andere manier je oordeel over het luisterresultaat. Bij het beoordelen van luistervaardigheid zul je dus heel wel overwogen je zogenaamde *blikgevende grootheid* moeten kiezen. Het Cito kiest als blikgevende grootheid: het maken van een meerkeuzetoets. De bezwaren daarvan zijn zo zachtjes aan algemeen bekend (zie bijvoorbeeld Bonset/Griffioen). Er zijn gelukkig alternatieven.

Ineke Bulte heeft, uitgaande van de voor de hand liggende stelling, dat in het dagelijks leven natuurlijk ook oordelen over iemands luistervaardigheid worden geveld, aangegeven hoe daar oordelen tot stand komen en wat de school daaruit kan leren en daarmee kan doen. Jan Griffioen ging na welke blikgevende grootheden voor de toetsing van luistervaardigheid in het perspectief van selectie in de school – en vooral in verband met het eindexamen – gekozen worden. Hij probeerde daarover, samen met de deelnemers, een oordeel te geven. In de volgende subparagrafen breng ik daarvan verslag uit. Nu is het al mogelijk twee algemene uitspraken te formuleren.

1 De beoordeling van luistervaardigheid moet zich richten op de mate waarin iemand in staat is op flexibele, efficiënte en kritische wijze luistermodussen te hanteren om een gegeven luisterdoel te realiseren. (Ideaaliter zou de leerling zijn eigen luisterdoel moeten kiezen, maar ja, ...)

2 Objectieve beoordeling van luistervaardigheid is onmogelijk; een subjectief oordeel is het hoogst bereikbare.

Het evalueren van luisteren in dagelijkse taalgebruikssituaties

Als luisteraar in het dagelijkse leven heb je twee taken: je moet een boodschap interpreteren en je moet op basis van die interpretatie 'iets' doen, reageren. ('Niks doen' is ook een reactie!) In principe kun je op

heel wat manieren reageren, je moet dus een keuze maken. Op die keus kunnen anderen je beoordelen: ze kunnen jouw keuze minder adequaat vinden als andere alternatieven bijvoorbeeld. Ik zal een en ander proberen toe te lichten aan de hand van een voorbeeld.

In een grote, overvolle kantine zit een aantal studenten rond een tafeltje, waarop het een enorme rommel is: omgevallen koffiebekertjes, schillen, peuken, enzovoort. Op de tafel ligt ook een pakje shag; er worden sigaretten gedraaid. Een meisje (A) vraagt: 'Van wie is deze shag?' Komt er geen reactie op deze vraag, dan interpreteert A dat als: niemand heeft me gehoord (ze zal haar vraag harder herhalen) of als: ze lusten me niet, laat ze maar stikken (ze trekt zich terug). Stel dat een van de jongens reageert met (B): 'Geel met rood'. A interpreteert dat als: B heeft me niet begrepen (ze herhaalt haar vraag), of als: B is gek, niet aanspreekbaar (ze wendt zich af). Op B's reactie: 'Draai er maar een', kan A zeggen: 'Dat bedoel ik niet, maar je shag ligt in de koffie'. A geeft daarmee aan, dat B haar vraag ten onrechte heeft geïnterpreteerd als een verzoek om een shagje te mogen draaien.

Uit het voorbeeld blijkt dat een luisteraar moet weten dat hij als luisteraar wordt beschouwd, dat hij moet beslissen of hij dat wil, dat hij de voortgang van de communicatie moet bewaken, zijn eigen doel moet nastreven, een adequate reactie moet kiezen (in het tweede geval reageert B wel: A heeft namelijk dezelfde jurk aan als zijn vriendin alleen in een andere kleur), een oordeel moet vellen over de reactie van zijn partner, enzovoort.

In je onderwijs zou je met je leerlingen bijvoorbeeld kunnen praten over dit soort mechanismen in gespreksverkeer. Je stelt dan het luisteren aan de orde, je maakt leerlingen bewust van hun rol als luisteraar en je praat over (beoordeelt) het luistergedrag van je leerlingen. Er zijn wellicht twee bezwaren tegen deze manier van werken. Je eist vrij veel abstractievermogen van je leerlingen (alleen geschikt voor de hogere leerjaren in het voortgezet onderwijs?) en zo'n benadering kan bedreigend zijn voor de luisteraar die onderwerp van bespreking is. Je kunt dan ook het beste beginnen met de analyse van herkenbare gesprekken, die op de band (video) zijn opgenomen en waaraan geen van de leerlingen deelneemt. Een inductieve benadering ligt voor de hand: de leerlingen noteren in het begin gewoon alles wat ze opvalt. Op den duur ontstaan zo observatielijsten, waarmee de leerlingen langzamerhand zichzelf en hun medeleerlingen kunnen observeren. De observatiegegevens kunnen dan gaan dienen als 'richtingaanwijzers' voor verandering/verbetering van de luistervaardigheid. (Voorwaarde voor deze werkwijze is wel, dat de gegevens uit wat we noemen de conversatie-analyse voor het onderwijs beschikbaar komen.)

Luisteren voor een cijfer

Op het ogenblik zijn er vier selectieve toetsvormen voor luistervaardigheid gangbaar: de studietoets, de mondelinge tekst plus het beantwoorden van opstelvragen naar aanleiding van de tekst, mondelinge tekst plus samenvatting daarvan, discussie. Welke van die vier is nu het beste? Om die vraag te beantwoorden heb je criteria nodig. Het zou het handigst zijn als je die afleidde uit de theorie en de onderwijsvisie. Maar selectie heeft alles te maken met de maatschappelijke dienstbaarheidsfunctie, wat weer inhoudt dat de overheid zich nogal interesseert voor die selectie. Zo heeft de staatssecretaris nog niet zo lang geleden een advies gevraagd aan de CMM ten aanzien van het eindexamen Nederlands. Ook de CMM kwam dus voor de vraag te staan wat de beste selectieve toets zou zijn. En dus moest de CMM criteria opstellen. En zo ligt het (meer?) voor de hand, die criteria te gebruiken. De criteria zijn:

- 1 *inhoudsvaliditeit*: een toets is inhoudsvalide te noemen als hij een voldoende grote en voldoende gedifferentieerde representatieve steekproef bevat uit de verzameling van alle mogelijke opgaven.
- 2 *normale functionaliteit* (hiervoor behandeld).
- 3 *transparantie*: een toets is transparant te noemen als de leerling van te voren weet welke vaardigheid getoetst wordt, met welke opdrachten, hoe er geëxamineerd wordt, beoordeeld en genormeerd.
- 4 *betrokkenheid van de leerkracht*: die neemt toe naarmate de (individuele?) leraar meer invloed kan uitoefenen op het vaststellen van de opgaven, de manier waarop geëxamineerd wordt en beoordeeld wordt. Grote betrokkenheid moet positief beoordeeld worden en omgekeerd.
- 5 *betrouwbaarheid*: die neemt toe naarmate de invloed van factoren die niets met de te toetsen vaardigheid van doen hebben, afneemt.
- 6 *centraliteit*: hoe meer landelijke regels gelden ten aanzien van opgaven, afnamecondities en beoordeling, hoe centraler je de toets kunt noemen.

De criteria 4 tot en met 6 kunnen met elkaar in strijd zijn. Bij een grote betrokkenheid van de leerkracht kun je je centrale regelingen wel vergeeten en de betrouwbaarheid — in technische zin! — neemt navenant af. Het best is natuurlijk te zoeken naar een evenwichtige verhouding tussen deze drie criteria.

Nu lijkt het overigens eenvoudiger als het is, om op basis van deze criteria te kiezen voor een bepaalde toetsvorm. Ze bevatten, zeker zoals ze hierboven zijn weergegeven, nog tal van onduidelijkheden. Voor het gemak kun je bijvoorbeeld werken met 'plus', 'plusminus' en 'min'. Dan krijgt de studietoets bijvoorbeeld 'plus' voor centraliteit en betrouwbaarheid en 'min' voor de betrokkenheid van de leraar. Als je nu met een groep — en dat deden we op het congres — plusjes en minnetjes gaat geven en je komt met elkaar tot overeenstemming, dan is het nog geen

kwestie van: de toets met de meeste plusjes is de beste. Maar de criteria bieden natuurlijk wel de mogelijkheid om op een gerichte manier over (luister)toetsen te praten. We hebben dus netjes het onderstaande schemaatje ingevuld.

	toets	essay vr.	samenv.	disc.
Ve	-			
NF	-			
Transp.	+			
Betr.	-			
R	+			
Centr.	+			

NB: R is betrouwbaarheid (reliability).

Resultaat van het gesprek: de discussie lijkt vooralsnog de beste 'luistertoets' van het viertal gangbare. Jan Griffioen, die in zijn schoolpraktijk met deze toetsvorm ervaring heeft opgedaan, kwam tenslotte met de volgende regels voor het schoolonderzoek, respectievelijk het rapport.

- 1 In het laatste schooljaar respectievelijk per semester wordt minstens één discussie gehouden met een selectief doel.
- 2 Die discussie wordt op een zodanig tijdstip gehouden dat daarna ruimschoots gelegenheid tot herkansing bestaat.
- 3 De criteria zijn:
 - 1 De leerling heeft aan de discussie deelgenomen
 - 2 met inzet
 - 3 en op voldoende wijze naar het oordeel van de betrokkenen (de leerling zelf, de mede-discussianten, de observanten, de leraren of de leraar).
- 4 De beoordeling vindt plaats door een + of een -, te vertalen in een 7 of een 5.
- 5 Een latere + verlangt een eerdere - ; dus geen mathematische hoogstandjes: wie voldoende is, is voldoende en dat zonder repercussies van eerdere onvoldoendes.
- 6 Een - blijft gehandhaafd, wanneer de leerling zich om andere dan in het examenreglement genoemde redenen aan de evaluatie onttrekt, dan wel in gebreke blijft inzake zijn ijver, dan wel de laatste examendag voorbij is.
- 7 Zolang voor mondelinge produktieve en receptieve taalvaardigheid nog verschillende cijfers gegeven moeten worden, geldt het cijfer voor discussie voor luisteren en voor spreken.

Jammer genoeg ontbrak de tijd voor een grondige bespreking van dit voorstel en met name van de criteria; en daar was toch wel behoefte aan: hoe concretiseer je bijvoorbeeld 'met inzet' en 'op voldoende wijze'?

Het wel gevulde koffertje

Uit de gesprekken met de deelnemers en uit de evaluatie krijg ik de indruk dat de meeste deelnemers met een wel gevuld koffertje naar huis gingen. De inhoud ervan kan vooral dienstig zijn bij de bewustwording van allerlei aspecten die in het luisterproces een rol spelen. Die bewustwording zal voor sommigen leiden tot bevestiging: wat ik intuïtief deed was zo gek nog niet, maar ik kan het nu ook waarmaken. Voor anderen zal ze leiden tot herordening en uitbreiding van activiteiten op het terrein van luisteronderwijs. Weer anderen zien vooral nieuwe mogelijkheden voor luisteronderwijs door de integratie ervan in het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid. De mogelijkheden om aspecten van het luisteren met de leerlingen bespreekbaar te maken, zijn sterk vergroot. Het eigenlijke 'leerplanontwikkelingsproces' (zie de eerste paragraaf!!) moet nog aanvangen; de conferentie heeft duidelijk gefunctioneerd als een noodzakelijke voorfase. De behoefte aan follow up was dan ook duidelijk aanwezig.

Suggesties daarvoor wijzen vooral in de volgende richting. Komen jullie, stroomleiders, eens met een nadere, concretere uitwerking van de gepresenteerde ideeën. Daar kunnen we dan over praten in het licht van onze ervaringen in de praktijk; ervaringen zoals we die tot nu toe hebben opgedaan, maar ook ervaringen zoals we die gaan opdoen, als we in de (nabije) toekomst ons koffertje open maken en er iets uithalen. (Onderwijskundigen schijnen dit leerplanontwikkeling volgens het model van de 'social interaction' te noemen (Bolle, 7). Het zij zo.) Het echte werk zal op school zelf gedaan moeten worden: het ontwikkelen van een schoolwerkplan voor mondeling taalvaardigheidsonderwijs, waarin eventueel oefeningen voorkomen, waarin het accent op luisteren ligt. Want zoveel is duidelijk: *'luisterlessen bestaan niet!'*

Noten

Ik bedank Ineke Bulte, Jan Griffioen, Henk Lammers en Leo Lentz voor de vele op- en aanmerkingen die ze bij een eerdere versie van dit verslag gemaakt hebben. Het heeft me veel bloed, zweet en tranen gekost om alles te verwerken. De *Moer*-redactie komt de eer toe, dat het oorspronkelijk verslag tot de helft is teruggebracht. Ik hoop dat iedereen tevreden is.

- 1 De gegevens voor deze paragraaf ontleen ik hoofdzakelijk aan een vrij langdurig en mijns inziens diepgravend gesprek dat de stroomleiding met mij gevoerd heeft rond de thema's: leerplan(ontwikkeling), het belang van luistervaardigheid, de institutie school in de maatschappelijke context. Voor de goede orde zij opgemerkt, dat dit verslag geen deelnemersverslag is. Dat zou er anders uitzien en bijvoorbeeld veel meer persoonlijke ervaringsgegevens bevatten. Als verslaggever moest ik alles van een afstandje bekijken en vooral ingaan op achterliggende problemen als leerplanontwikkeling.
- 2 Vanwege de leesbaarheid presenteer ik de theorie min of meer in de 'ik-vorm'. De werkelijke gang van zaken is, dat ik me baseer op Lammers' lezing op de conferentie en op Lammers/Lentz.
- 3 Dit model is ontleend aan Appel e.a., 37. Daar vindt men ook een breder georiënteerde kritiek op dit model.
- 4 Lammers 1976 geeft op een aantal punten van dit model empirische evidentie.
- 5 Met lichte redactionele wijzigingen ontleen ik die stellingen aan Lammers/Lentz. Op een punt wijk ik af, als ik namelijk spreek over *luisterresultaat* in plaats van *interpretatie*. Ik doe dat op basis van de uitkomsten van een discussie hierover op het congres.
- 6 Zie noot 1.

Literatuur

- R. Appel e.a. *Sociolinguïstiek* Utrecht/Antwerpen 1976 (Aula 575)
- C. Bolle *Over leerplanontwikkeling* Den Bosch 1976, interne publikatie CMM, ref. 412/6-1668
- H. Bonset, J. Griffioen 'Met toets en band door het ganse land' in: *Moer* 1973: 1, 2-II
- S. ten Brinke *The complete mother-tongue curriculum, a tentative survey of all relevant ways of teaching the mother tongue in secondary education* Groningen 1976
- G.I. Brown e.a. *Leven in de klas* Meppel 1975
- D.H. Lammers 'Een theoretisch kader voor het onderzoek naar en het onderwijs in luisteren' in: *Nieuwe Taalgids* 69, 384-395
- H. Lammers, L. Lentz *Luistervaardigheid en moedertaalonderwijs* Coevorden 1977, interne publikatie van de Sectie Nederlands van de Vereniging van leraren in Leven-de Talen, Postbus 104, Coevorden