

# luisteren

## LUISTEREN: ALLEDAAGS EN OP SCHOOL

---

*In onderstaande bijdrage — de derde in een reeks, die naar aanleiding van de stroom Luisteren van het VON-congres 1977 (zie Sturm in Moer 1977: 4 en Griffioen in Moer 1978: 1) verschijnt, proberen Ineke Bulte en Jan Sturm een analyse te geven van luisteren in alledaagse situaties. De resultaten daarvan vergelijken ze met wat er gebeurt bij luisteren op school. Op basis van die vergelijking proberen ze consequenties te trekken voor het 'luisteronderwijs' en voor de beoordeling van 'luistervaardigheid'. Belangrijke conclusies: \*het beoordelen van luistervaardigheid sec is onmogelijk; \*het bestaan van objectieve voor hele groepen mensen tegelijk geldende maatstaven is onmogelijk.<sup>1</sup>*

---

### 1. De alledaagse luisteraar

- 1.1 Je luistert wat af in je leven: hele dagen door ben je bezig te luisteren naar van alles en nog wat en met heel verschillende doelstellingen. We beperken ons hier tot het luisteren naar taal. Meestal is dat *spontaan gesproken taal*, een enkele keer, bijvoorbeeld als je naar het journaal kijkt, is dat voorgelezen taal, taal die dus eerst opgeschreven is. De taal die we beluisteren varieert ook enorm: we komen kindertaal tegen en volwassentaal, formele en informele, zakelijke en emotionele, bijna puur . informerende maar ook duidelijk overtuigende. Een volledige opsomming is natuurlijk niet mogelijk; we geven maar een paar voorbeeldjes. Ook de *situaties* waarin we luisteren zijn zeer gevarieerd: bij het opstaan, aan de ontbijttafel (naar de 'mee-etters' en de radionieuwsdienst),

in de trein, op je werk en ga zo maar door. Gelukkig ben je als alledaagse luisteraar er (meestal) vrij in al dan niet te luisteren (in de trein kun je je achter je krant verschuilen of naar buiten gaan zitten kijken) en kun je ook bepalen wat je met het beluisterde doet: luister ik naar mijn buurman om me weer eens flink te ergeren aan zijn gezwets of omdat hij me aan een goedkoop adresje kan helpen voor tuinbenodigdheden. En in dat laatste geval, als ik dat adresje heb, kan ik me met een smoes van hem afmaken: ik weet wat ik weten wilde en de rest kan me gestolen worden.

Uit de gegeven voorbeelden is al duidelijk gebleken dat je met een grote variatie in *sprekers* te doen krijgt, maar ook dat je, als alledaagse luisteraar, op allerlei *manieren* kunt luisteren, afhankelijk van wat je wilt.

In de meeste gevallen loopt het met dat alledaagse luisteren, hoewel het een erg ingewikkeld proces is, goed af. Toch lijkt het verstandig eens na te gaan, wat een alledaagse luisteraar allemaal 'doet' met de vier onderscheiden factoren: (gesproken) taal, situatie, manier en spreker, om datgene te bereiken wat hij wil.

## 1.2. Gesproken taal

'Een goed luisteraar is ...' Wie deze zin beluistert kan met redelijke zekerheid voorspellen wat er per se niet komt en wat er wel *kan* komen. Grammaticaal gezien kan er geen werkwoord volgen (lopen), naar de betekenis kan er geen onbezield iets komen (appel) en in de meeste situaties kan er niet iets volgen in de buurt van 'een lul'. Ook de verbale context (welke uitingen zijn er allemaal aan vooraf gegaan?) legt beperkingen op aan wat er nog kan volgen. Als bijvoorbeeld het voorafgaande met een Amsterdams accent gesproken is, volgt er niet iets met een Maastrichts accent. We zeggen dat (gesproken) taal een *waarschijnlijkheidsaspect* heeft; daarvan maakt een luisteraar gebruik in het luisterproces.

Een tweede aspect van taal is, dat je er informatie mee kunt overbrengen. De luisteraar is dan ook druk bezig met die informatie er weer uit te halen.

Maar er zijn meer kenmerken van taal waarvan de luisteraar gebruik maakt. Allerlei begeleidende *klank*verschijnselen bij taalgebruik zijn voor de luisteraar van belang: iedereen weet dat je als luisteraar gruwelijk de mist in kunt gaan als je bijvoorbeeld de 'ironische toon' van een uiting mist. Een even grote blunder kun je als luisteraar maken, als je je vergist (maar meestal gebeurt dat niet) in 't *register* van de gebruikte taal: je antwoordt jolig op een uiting die duidelijk ernstig en verheven bedoeld was. Je hebt je dan vergist in de mate waarin de spreker, het onderwerp en de situatie je informatie geven over hoe je zou moeten reageren.

Belangrijk is ook dat je als luisteraar 'oor' hebt voor de *relatie* tussen

spreker en toegesprokene zoals die uit de gebruikte taal blijkt. Er kan heel wat mislopen als je als luisteraar op basis van de gebruikte taal tot de conclusie komt met een joviale baas te doen te hebben, terwijl hij in werkelijkheid op zijn strepen staat.

Al die eigenschappen van taal en taalgebruik (waarschijnlijkheidsaspect, 'inhoud', klankverschijnselen, registerkenmerken en relatiepatronen) gebruikt de alledaagse luisteraar; hoe 'handiger' hij ze gebruikt, des te beter luisterresultaat hij bereikt.

### 1.3. De luistersituatie

De alledaagse luisteraar zit meestal in wat we noemen *meerrichting* luistersituaties. We bedoelen daarmee luistersituaties waarop de luisteraar invloed heeft. Soms komt hij ook in een *eenrichtingssituatie*: hij kan gebod naar een radioprogramma luisteren bijvoorbeeld, maar hij kan er geen invloed op uitoefenen. In sommige luistersituaties heeft de luisteraar alleen hoorbare informatie tot zijn beschikking; in de meeste situaties wordt ook niet-hoorbare informatie overgedragen (dus informatie die via de andere zintuigen binnenkomt). Die niet-hoorbare informatie kan de interpretatie van een uiting sterk veranderen (bijvoorbeeld een knipoog van de spreker: 'je moet het allemaal niet zo ernstig nemen, hoor!').

De alledaagse luisteraar maakt bij het luisteren gebruik van de niet-hoorbare informatie en scheidt daarbij: informatie die niet direct relevant is voor het interpreteren van de boodschap (bijvoorbeeld knoflook-adem) van wel relevante informatie.

### 1.4. De manier van luisteren

Elke luisteraar komt zo'n beetje tot zijn *eigen* interpretatie van de betekenis van uitingen. Je moet dat niet al te dramatisch opvatten, in die zin dat er tussen mensen onderling geen begrip zou kunnen ontstaan, maar er treden duidelijk nuances op tussen wat de ene luisteraar 'hoort' en wat de andere 'hoort'. Dat heeft alles te maken met de manier waarop de luisteraar luistert, wat weer beïnvloed wordt door wat we noemen zijn referentiekader en zijn persoonlijke kenmerken als leeftijd, geslacht, status, enzovoort. Prachtige en duidelijke voorbeelden daarvan vind je in de debatten in de Tweede Kamer. De ene afgevaardigde 'beluistert' in een uitspraak van een minister iets heel anders als de andere en trekt er ook heel andere conclusies uit. Maar dicht bij huis liggen de voorbeelden ook voor de hand. Elk groepje mensen dat voor een gezamenlijke taak staat, moet eerst beginnen te praten over wat iedereen in de opdracht 'beluisterd' heeft om zo tot een gezamenlijke interpretatie te komen. Je kunt dan ons inziens niet zeggen dat de een 'beter' geluisterd heeft dan de ander! Je kunt alleen constateren dat de alledaagse luisteraars blijkbaar *dezelfde boodschap op verschillende manieren ver-*

*werken* afhankelijk van hun (verschillende) doelstellingen en hun (verschillende) manieren van luisteren die dan weer afhankelijk zijn van onderlinge verschillen in persoonlijke kenmerken, voorgeschiedenis enzovoort. Je kunt de norm voor wat een goede alledaagse luisteraar is dan ook beter maar leggen in die luisteraar zelf: een goede luisteraar past, afhankelijk van de tekst die hij beluistert en zijn luisterdoel, een bepaalde luisterwijze toe, omdat hij weet dat hij zo zijn doel op de meest efficiënte wijze bereikt.

Toch moeten we nu snel een beperking formuleren: luisteren maakt altijd onderdeel uit van een communicatieproces; een van de belangrijkste kenmerken van dat proces is de coöperatieve aard ervan. Simpelweg betekent dat dat de deelnemers 'op weg' zijn naar een gezamenlijk doel. Dat houdt weer in dat ze allemaal rechten én plichten hebben. Ook de alledaagse luisteraar heeft dus *plichten*: hij heeft onder meer de plicht zijn luisterdoel af te stemmen op het doel van de spreker. In de meeste gevallen zal het als een storing van de communicatie gelden als een luisteraar, na het aanhoren van een emotionele klacht, reageert met: 'Weet je dat je stem erg mooi klinkt, als je zo opgewonden bent?'

Samenvattend zou je kunnen zeggen dat de alledaagse luisteraar al luisterend zich moet realiseren dat zijn interpretatie van het beluisterde niet de enig juiste is; er zijn ook andere mogelijk. Hij hanteert het luisteren als een 'communicatie-instrument' en past het gebruik ervan aan zijn doel, het doel van de spreker, de aard van de tekst en omstandigheden aan.

### 1.5. De spreker

Over de spreker hoeven we niet zoveel meer te zeggen: de onderscheiden factoren hangen zo nauw met elkaar samen dat de spreker in de vorige paragraaf al voldoende aan de orde is geweest. De alledaagse luisteraar ontmoet sprekers van allerlei aard en houdt daarmee rekening bij zijn luisteren. Hij onderscheidt een cognitief gerichte spreker van een affectief gerichte, hij weet of een spreker een verbale bijdrage van hem verlangt of niet. Hij is er zich van 'bewust' dat de spreker in zijn manier van verwoorden beïnvloed wordt door juist zijn aanwezigheid, die van een ander, door de aard van het gespreksonderwerp, door de omstandigheden, enzovoort. Van al die 'kennis' maakt de alledaagse luisteraar gebruik.

## 2. Luisteren op school

- 2.1 De luistervaardigheid van leerlingen moet sinds een paar jaar getoetst worden in het onderwijs; dat betekent natuurlijk ook dat er *luisteronderwijs* gegeven moet worden. Algemeen neemt men immers aan dat je in het onderwijs toetst, wat je onderwezen hebt. Even algemeen neemt

men aan dat een toets in het onderwijs het voorafgaande onderwijs moet weerspiegelen; met andere woorden een toets is een representatieve verzameling van opdrachten die op basis van het voorafgaande onderwijs mogelijk zijn. Tenslotte nemen we aan dat de school er niet is om haarzelfs wille; ze moet de leerling voorbereiden op zijn rol die hij in de alledaagse werkelijkheid moet gaan spelen.

Hoe bereidt de school de leerling nu voor op zijn rol als alledaagse luisteraar? Welke hulp biedt ze hem om alle mogelijkheden van het 'communicatie-instrument' luisteren te verkennen en te leren gebruiken? Hoewel steeds weer blijkt dat er over luisteronderwijs en -toetsen bijzonder veel onvrede en onzekerheid heerst in het onderwijs, doet zich het merkwaardige feit voor dat er onder leraren een grote eensgezindheid bestaat over wat luistervaardigheid blijkbaar is, tenminste, als je let op de manier waarop de luistervaardigheid getoetst wordt. Bij een enquête uit 1974 gaf 3/5 van de ondervraagde docenten op dat ze die vaardigheid klassikaal toetsten. Dat gebeurde dan hoofdzakelijk aan de hand van meestal informatieve teksten. De rest van het verhaal kent iedere moedertaaldocent. Zo'n tekst wordt door de leraar voorgelezen of soms eerst op de band gezet en daarna afgedraaid. De leerlingen moeten na afloop vragen beantwoorden of een samenvatting maken. Zo gaat dat.

Als je nu zo'n toetssituatie of de onderwijsleersituatie die erop voorbereidt, vergelijkt met wat een alledaagse luisteraar moet kunnen en kennen, dan kom je tot een merkwaardige ontdekking. (Tussen haakjes moeten we opmerken dat we het dus alleen hebben over de schoolse luisteraar in expliciete luisteroetssituaties en luisteronderwijssituaties. Er zijn nog heel andere situaties waarin een leerling op school luistert, maar die spelen in het *luisteronderwijs* jammergenoeg tot nu toe geen rol.)

De luistervaardigheid van de schoolse luisteraar wordt onderwezen en getoetst met *voorgelezen schrijftaal*; de situatie is vrijwel steeds identiek: *eenrichtingssituatie*. De schoolse luisteraar krijgt het *luisterdoel opgelegd*: hij moet de hoofdzaken begrijpen en de grote lijnen kunnen volgen! Er is voor de schoolse luisteraar in feite dan ook maar *één luistermanier*: het 'leesluisteren' — een manier van verwerken die sterk lijkt op de vorm van studerend lezen.

*De norm* om het bereikte luisterresultaat te beoordelen ligt volstrekt *buiten hem*: de leraar geeft aan wat de hoofdzaak en de grote lijn is. Tenslotte krijgt de schoolse luisteraar eigenlijk met maar *één type spreker* te maken: een volwassene, die hoofdzakelijk *cognitief* geaarde taal gebruikt, en zich eigenlijk tot een ander publiek richt dan de leerlingen (vaak een zo vaag publiek, dat je nauwelijks van publiek kunt spreken). Veelal is de spreker (is: de maker van de tekst) *niet aanwezig* omdat hij zijn tekst elders en op een andere tijd gemaakt heeft. Met het doel van

de spreker wordt nauwelijks rekening gehouden.

Al met al zit de schoolse luisteraar in een luistersituatie die tal van factoren kent die nooit of zelden in een alledaagse luistersituatie voorkomen en zeker niet in die opeenhoping. Eigenlijk snapt elke moedertaal-docent wel, dat er iets grondig mis is met zulk luisteronderwijs en zulke luistertoetsen: er is niet voor niets zoveel onvrede! Na lezing van paragraaf 1 is misschien ook wel wat duidelijker waarom het zo niet kan: de schoolse luisteraar worden heel wat middeltjes onthouden, waarvan de alledaagse luisteraar gebruik maakt om efficiënt te kunnen communiceren.

## 2.2

Maar er is nog iets — en dat heeft er alles mee te maken dat de schoolse luisteraar *op school* zit: de schoolse luisteraar moet expliciet beoordeeld worden! In het alledaagse luisteren *blijkt vanzelf* wel of de luisteraar ‘geslaagd’ is (zie ook Sturm 1977, blz. 50-51). Op school ligt dat heel anders: de leerling moet heel duidelijk op een van te voren bepaalde manier en tijd *er blijk van geven* dat hij een goede luisteraar is. En dat is nu bij luisteren — net zoals bij lezen trouwens — niet zo eenvoudig: luisteren is namelijk een *niet-direct* te controleren vaardigheid. Als je voor bijvoorbeeld schrijven een lijstje met afspraken hebt gemaakt waaraan goed schrijven kenbaar is (van duidelijk leesbaar handschrift tot en met goede alinea-indeling) dan kan een leerling *direct* demonstreren of hij goed kan en wil schrijven (soms zal hij wel kunnen, maar niet willen). Maar zelfs als er een afsprakenlijstje voor luisteren zou zijn, waaraan een goed luisteraar zou moeten voldoen, dan kun je nooit direct demonstreren of je goed kan en wil luisteren, althans niet in die schoolse beoordelingssituatie: er is namelijk *geen direct waarneembaar produkt*. Als je dan als onderwijsgevende toch wilt beoordelen, moet je de afspraak maken: als jij, leerling, dit en dit doet, neem ik aan dat je goed kunt luisteren. Je kiest, met andere woorden, als beoordelaar een *blijkgevende grootheid*. Zo’n keuze is niet altijd erg eenvoudig: hoe minder je weet van (luister-)vaardigheid hoe willekeuriger de keuze is.

Van luistervaardigheid weten we nog niet zoveel; toch moeten we, als onderwijsgevers, beoordelen, we moeten dus een blijkgevende grootheid kiezen! Over *die* keuze bestaat dus vrij grote eenstemmigheid in den lande: de leerling wordt geacht goed te kunnen luisteren als hij bepaalde vragen naar aanleiding van een beluisterde tekst kan beantwoorden of als hij die tekst kan samenvatten. En als hij dat niet kan? Tja, dan nemen we maar aan dat hij ook niet kan luisteren en we vergeten maar voor ‘t gemak dat het ‘bedroevende’ resultaat ook gemakkelijk aan iets anders kan liggen: falende lees-schrijf- en/of antwoordvaardigheid. Het is ook jammer dat er zo maar één aspect van luisteren aan de orde komt, namelijk het destilleren van de ‘inhoud’ uit de taaluitingen, en

dat je er met dit soort toets nooit achter komt *waarom* Pietje dat niet zo goed gedaan heeft.

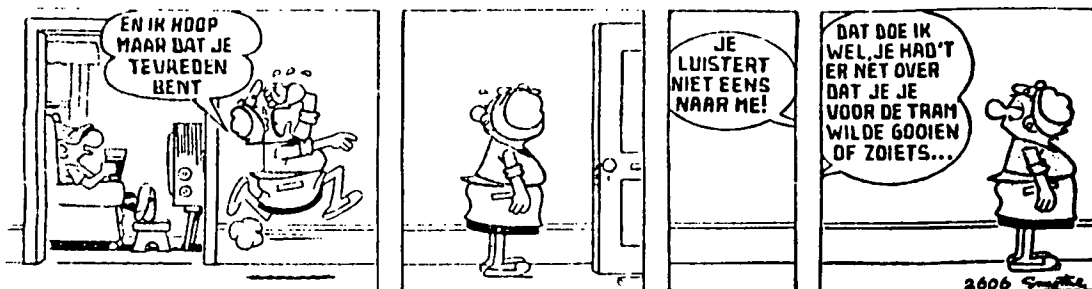
Misschien zijn we met deze twee zaken — luisteren teruggebracht tot schools luisteren en de willekeurige keuze van blijkgevende grootheid — een paar belangrijke oorzaken op het spoor gekomen van de grote onvrede die ten aanzien van luisteronderwijs en luistertoetsing bestaat.

### 3. Consequenties voor het luisteronderwijs

3.1 Uit de vorige afleveringen in deze luisterserie (Sturm in *Moer* 1977: 4 en Griffioen in *Moer* 1978: 1) is al duidelijk gebleken dat luisteronderwijs sec niet mogelijk is zonder het luisteren te verengen tot schools luisteren met alle gevolgen vandien. Alledaags luisteren — en dát zou op school ‘onderwezen’ moeten worden! — ligt nu eenmaal ingebed in *complete communicatieve situaties*. Wel is ook duidelijk gebleken dat de *gebruikte taal* in die situaties tot voorwerp van beschouwing kan worden gemaakt, waaruit weer kan blijken dat leerlingen bepaalde deelt technieken nog niet optimaal beheersen. Voorwaarde voor een vruchtbare beschouwing van die gebruikte taal is, dat de docent inzicht heeft in het luisterproces en dat inzicht toegankelijk weet te maken voor zijn leerlingen. We hopen door onze eerste paragraaf bij te hebben gedragen aan dat inzicht. Voorwaarde voor een vruchtbare ‘luisteronderwijs’ is ook dat de docent beschikt over een arsenaal aan deeloefeningetjes die hij kan inzetten zodra de beschouwing van de gebruikte taal bij leerlingen bepaalde ‘lacunes’ aan het licht brengt. In de volgende twee subparagraafjes willen we kort iets zeggen over die beschouwing van die gebruikte taal (3.2) en een eerste overzicht geven van bruikbare deelt technieken (3.3).

3.2 Wij vinden dat voor een vruchtbare beschouwing van gebruikte taal de leerling de gegevens die wij in onze eerste paragraaf summier hebben verwerkt, in de loop van het ‘luisteronderwijs’ moet leren kennen en hanteren. Dat betekent dus dat in het ‘luisteronderwijs’ de volgende onderwerpen aan de orde moeten komen: soorten gesproken taal, soorten communicatieve situaties, soorten luisteraars en luisterdoelen, soorten sprekers; gegevens uit taal-communicatie- en waarnemingstheorieën; mogelijkheden, beperkingen en verantwoordelijkheden van degene die luistert of spreekt; gegevens uit de psycholinguïstiek en sociolinguïstiek. Tot voor kort moest een moedertaalleraar die onderwerpen bij elkaar zoeken uit allerlei (semi-)wetenschappelijke (hand-)boeken; we noemen: Appel e.a., Pietersen, Drop/De Vries en dergelijke voor zover het het Nederlandse taalgebied betreft. De eerste poging veel van die onderwerpen bij elkaar in een kader te plaatsen vinden we in De Geus e.a. (DCN-cahier 5). Bij deze onderwerpen kan bijna alles dienen als illustra-

tiemateriaal. Zelfs een aflevering uit de strip Linke Loetje is bijzonder bruikbaar.<sup>2</sup>



't Moet voor een leerling niet moeilijk zijn te ontdekken (op zijn niveau en in zijn formuleringen) dat Loetje:

- reageert op de zakelijke, feitelijke inhoud van de boodschap en niet op de emotionele;
- en dus blijkbaar op een school gezeten heeft waar met de doorsnee Nederlandse luistertoets gewerkt werd;
- niet gehoorzaamt aan de code dat je moet laten merken dat je luistert;
- zijn luisterdoel niet aanpast aan Doortje's spreekdoel;
- in twee verschillende luistersituaties tegelijk zit;
- enzovoort.

Zo zal een leerling ook wel inzien dat het eerste plaatje iets heel anders zou betekenen als Doortje daar vrolijk lachend was afgebeeld, terwijl ze toch hetzelfde zei.

Dat leerlingen door dit soort analyses meer inzicht krijgen in het luisterproces lijkt voor de hand te liggen, of ze hierdoor ook hun eigen luistervaardigheid vergroten is nog de vraag. Gezien het feit dat veel van ons moedertaalonderwijs gebaseerd is op de hypothese dat taalbeschouwing leidt tot taalbeheersing, lijkt een positieve beantwoording van die vraag voorlopig niet al te revolutionair.

### 3.3

We gaan hier kort in op deeloefeningetjes die mogelijk zijn naar aanleiding van de vier factoren die we in de eerste paragraaf onderscheiden hebben, namelijk gesproken taal, luistersituatie, manier van luisteren en spreker. We ontlelen daarbij veel aan Wilkinson. Nogmaals wijzen we erop dat deze suggesties natuurlijk niet mogen leiden tot een leergang luisteren: het zijn mogelijkheden die horen tot de verzameling waarover de moedertaalleraar beschikt en waaruit hij kan putten, op momenten dat de beschouwing van gebruikte taal daartoe aanleiding geeft.

#### 3.3.1

Rond het waarschijnlijkheidsaspect van taal zijn aardige oefeningen te construeren. Het meest eenvoudige type is het afmaken van een onaffe



zin op een manier die kan en een die per se niet kan. Je kunt ook stukjes tekst geven (ontleend aan allerlei situaties) en daar gedeeltes uit weg laten en die laten aanvullen. Je kunt oefeningetjes laten maken rond intonatie: wanneer klinkt iets ironisch, wanneer niet. Je kunt leerlingen teksten aanbieden waarin je op bepaalde plaatsen het register hebt doorbroken of teksten die een bepaald onderwerp in een volstrekt niet geëigend register behandelen (een mop in ambtelijke taal bijvoorbeeld). Boeiende discussies ontstaan als je leerlingen laat praten over schattingen ten aanzien van de persoonskenmerken en de relaties die blijken uit gebruikte taal. Vragen als: wat is hij voor iemand, wat vindt hij van voetbal (als dat bijvoorbeeld het onderwerp van gesprek is), wat heeft hij te maken met voetbal, enzovoort.

Voor een goede beschouwing is het natuurlijk belangrijk dat de gebruikte taal vastgelegd is: een goed protocol, voorzien van veel 'randinformatie' kan goede diensten bewijzen, een audio- of videoband natuurlijk ook, als we maar zorgen voor zoveel mogelijk variatie en niet vervallen in de fouten van de luistertoets.

### 3.3.2

Ook luistersituaties an sich kunnen aan de orde gesteld worden, 't ligt voor de hand dat meerrichtingssituaties daarvoor vooral in aanmerking komen. Maar juist de vergelijking van eenrichtings- en meerrichtingssituaties levert aardige oefenstof. In de loop der tijd kan een leraar een inventaris van luistersituaties opstellen die hij via rollenspel en observatievragen samen met de leerlingen verkent (ruzie, ontbijttafel, gesprek, les, discussie, interview, etc.). In de observatievragen moet ruimschoots aandacht worden besteed aan de (ir)relevantie van de niet-hoorbaar overgedragen informatie: waarom steekt hij nu zijn vinger op? Waarom draait hij zijn hoofd nu weg? Enzovoort.

Aardig zou zijn om aan de hand van een tv-programma na te gaan of andere culturen blijkbaar er een andere code op na houden op dit terrein.

### 3.3.3

Ook rond de luisteraar zelf zijn tal van oefeningen te construeren. In allerlei te creëren luistersituaties kan steeds weer gevraagd worden: waarom ga je daar naar luisteren? En als de luisterresultaten er zijn, rijst vanzelf de vraag: hoe verklaar je die verschillen? En dan komen al gauw alle kenmerken van de onderscheiden luisteraars in het vizier. Maar tegelijkertijd staan de manieren van luisteren ter discussie.

Een moeilijke kwestie is of manieren van luisteren onderwijsbaar zijn, zoals manieren van lezen onderwijsbaar zijn: snel lezen, oriënterend lezen, studerend lezen, kritisch lezen, enzovoort. Een grote moeilijkheid is immers dat de luisteraar, anders dan de lezer, niet grote stukken tekst kan 'overhoren' (is: overzien) en ook zijn luistertempo niet kan variëren. En op die twee dingen zijn de verschillende leesstrategieën nu juist gebaseerd. Toch is aan de hand van goede luisteropdrachten ('probeer erachter te komen of de spreker voor of tegen de apartheid is' tegenover

‘verzamel zoveel mogelijk feiten die erop wijzen dat er gemarteld wordt in Zuid-Afrika’) de relatie tussen luisterdoel en -manieren boven tafel te krijgen. Voor verdere suggesties verwijzen we graag naar DCN-cahier 5 (De Geus e.a.) en 6 (Ankone e.a.).

3.3.4 Ook in dit verband kunnen we over de spreker kort zijn: hij is in de vorige paragrafen al voldoende aan de orde geweest.

#### 4. Consequenties voor het toetsen van luistervaardigheid

4.1 - We hebben al duidelijk laten blijken dat we het toetsen van luistervaardigheid sec nauwelijks mogelijk achten. Inmiddels is ook duidelijk geworden dat we grote bezwaren hebben tegen de bestaande luistertoetsen, omdat ze naar ons oordeel zeer onbetrouwbare blijkgevende grootheden vormen en zich beperken tot één soort luistersituaties. Het hoogst bereikbare lijkt ons een intersubjectief oordeel (we bedoelen daarmee dat bij de vorming van zo’n oordeel minstens spreker en luisteraar zelf betrokken zijn) over de gebleken luistervaardigheid in complete communicatieve situaties.

4.2 Bij een voorzichtige, eerste uitwerking van onze ideeën ontkomen we er natuurlijk niet aan zelf ook een keuze te maken ten aanzien van een blijkgevende grootheid. Daarbij zullen we – naast allerlei andere theoretische eisen – rekening moeten houden met twee grondregels:

- 1 de grootheid moet zo zuiver mogelijk luistervaardigheid en zo min mogelijk andere vaardigheden demonstreren;
- 2 de blijkgevende grootheid moet passen bij de totale luistersituatie; dat betekent dat hij kan variëren per situatie.

We hebben al gezegd dat naar ons idee ‘luisteronderwijs’ een theoretische kant heeft en een praktische. Een oordeel over die theoretische kant zou tot stand kunnen komen door de leerling daarover vragen te laten beantwoorden en door met de leerling te praten over de toepassing van die kennis bij het beschouwen van gebruikte taal. Een oordeel over de praktische kant zal veel moeilijker tot stand kunnen komen. Het zal in ieder geval gebaseerd moeten zijn op meerdere oordelen over het functioneren van de leerling in allerlei communicatieve situaties. Bij de vorming van zo’n oordeel moeten alle factoren die voor het luisterresultaat van belang zijn betrokken worden. Dat betekent dat de spreker meedoet (wat was zijn doel) en de luisteraar (wat was zijn doel; hoe is de relatie tussen sprekers- en luisteraarsdoel; welke luistermanier is gebruikt; was die in die situatie adequaat, enzovoort). Om je een oordeel te vormen heb je een norm nodig: je moet kunnen onderscheiden tussen goed en slecht luisteren. De norm voor goed luisteren is niet objectief vaststelbaar, omdat die van situatie tot situatie verschilt. De enige mogelijkheid tot evalueren lijkt dan ook een persoonlijk gesprek

op basis van de voor de toets-situatie relevante criteria. Dat voldoet dus volstrekt niet aan de eis van objectiviteit die zo duidelijk in de toets-theorie wordt gesteld; intersubjectiviteit is het hoogst bereikbare. Ons lijkt dat niet erg: in alledaagse luistersituaties wordt niet meer gevraagd; de roep om objectieve toetsbaarheid spruit enkel en alleen voort uit schoolse situaties en is daarmee niet afdoende gerechtvaardigd. Het is natuurlijk wel eis, dat de 'toets'-situaties aangepast zijn aan de mogelijkheden van de luisteraar.

### 4.3

Met betrekking tot beoordelen komen we dan ook tot de volgende conclusies; dat

- het beoordelen van luistervaardigheid sec onmogelijk is;
- het bestaan van objectieve voor hele groepen mensen tegelijk geldende maatstaven onwaarschijnlijk is;
- dat er niet maar één aangewezen beoordelaar is; beoordelaar is iedereen die belang heeft bij een oordeel over luistervaardigheid (spreker(s) en luisteraar(s));
- het bestaan van de mogelijkheid tot uitspreken en beargumenteren van oordelen over luistervaardigheid door de belanghebbenden vereist is, om het uiteindelijke oordeel zo intersubjectief mogelijk te maken;
- pas aan dit intersubjectieve oordeel enige geldigheid toegedacht kan worden;
- dit intersubjectieve oordeel over iemands luistervaardigheid in een bepaalde situatie niet als algemene kwalificatie van iemands luistervaardigheid gebruikt mag worden;
- pas een groot aantal van dergelijke intersubjectieve oordelen een oordeel kan zijn over de mate waarin iemand zijn luistervaardigheid in praktijk brengt, mits het aantal situaties representatief is en het aantal verschillende mede-beoordelaars groot genoeg.

### Noten

- 1 Dit artikel is een herschrijving, versimpeling en bekorting van de syllabus *Het beoordelen van luistervaardigheid* van de hand van Ineke Bulte. Op aanvraag stuurt zij u graag de hele syllabus toe tegen kostprijs. Adres: Ineke Bulte, Beemdstraat 5, Nijmegen, tel. werk: 080 – 515898.
- 2 Overname uit *de Volkskrant* 1976.

### Literatuur

NB Deze opgave bevat alleen de literatuur die direct in het bovenstaande artikel wordt genoemd. De syllabus van Ineke Bulte, waarvan dit artikel een herschrijving is, bevat veel meer literatuur.

Appel, R. e.a. *Sociolinguïstiek* Utrecht/Antwerpen 1976 (Aula 575)

Doughty, P. e.a. *Taalgebruiken* een Nederlandse bewerking van *Language in use* Groningen 1978 (DCN-cahier 6)  
 Geus, A. de e.a. *Luisteren* Groningen 1977 (DCN-cahier 5)  
 Griffioen, J. 'Open en gesloten curricula in relatie tot het moedertaalonderwijs en met name het onderwijs in luistervaardigheid' in: *Moer* 1978: 1, p. 11-23  
 Pietersen, L. *Taalsociologie Minderheden Tweektaligheid Taalachterstand* Groningen 1976  
 Sturm, J. 'Het koffertje van Henk: over luisteren in complete communicatieve situaties' in: *Moer* 1977: 4, p. 43-55  
 Wilkinson, A., L. Stratta en P. Dudley *The quality of listening* Basingstoke/London 1974

## boek bespreking

Jacques Peeters

### BERICHTEN OVER KINDEREN VAN DE ZWIJGENDE MEERDERHEID

Voorzover ik weet is er tot nu toe geen aandacht aan Wünsches boekje *Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit* (135 bladzijden) geschonken en dat is jammer, want die verdient het wel.

Wünsche is leraar aan een *Hauptschule* (vroeger Volksschule geheten) waar hij werkt met leerlingen van 11-14 jaar, kinderen die vooral komen uit de zogenaamde kansarme milieus. Hij wil met zijn onderwijs bereiken dat zijn leerlingen zich bewust worden van de positie die zij in deze samenleving (en in het gezin, in de school) innemen. Van zijn pogingen daartoe doet hij verslag: zijn *ervaringen* tijdens de lessen zijn het belangrijkste in dit boek, al gaat hij meer algemene, maatschappelijke analyses niet uit de weg. Maar

je moet in dit werkje geen uitvoerige kritiek op de samenleving zoeken noch uitgewerkte alternatieven daarvoor, en ook geen complete lesmodellen of nieuwe leervormen. Wel: *ideeën* om een algemene emancipatorische onderwijsdoelstelling te realiseren en de *ervaringen* waartoe deze kunnen leiden. De moeilijkheden die de realisering van zijn ideeën op zal roepen in bijvoorbeeld de meso-structuur komen niet aan de orde, evenmin als allerlei randvoorwaarden voor zijn aanpak.

Hij begint met een heel globale analyse van de situatie waarin zijns inziens de kinderen van de zwijgende meerderheid zich bevinden. Hun agressiviteit, angst voor veranderingen, gehechtheid aan rust en orde brengt hij in verband met een onderwijs dat onderdrukkend en vervreemdend voor hen is, hetgeen bijvoorbeeld duidelijk blijkt als je let op het *taalgebruik* in de school. Het onderwijs moet veel directer gaan aansluiten bij de *behoeften* en *belangen* van juist deze kinderen zoals die mede door hun maatschappelijke positie worden bepaald. Zelfontplooiing door creativiteit acht hij dan bijvoorbeeld van minder belang als het stimuleren van gevoelens van solidariteit.

In het middenstuk heeft hij het vooral over het *opstel*. Hij verwerpt de traditionele opstel-opgaven (zo'n titel is eigenlijk niets anders als een vraag die beantwoord moet worden, waar daarna een cijfer voor gegeven wordt) en de gebruikelijke indelingen (verhalend, beschouwend en dergelijke). Hij hanteert een vorm die veel lijkt op een schriftelijke discussie tussen leraar en leerling voortdurend begeleid door andere taalactiviteiten, met name het praten over het aan de orde zijnde onderwerp, maar dan wel praten in de eigen taal. Zijn indeling van de opstellen wordt ook door de inhoud (het thema) bepaald: over maat-