

HET ONDERWIJZEN VAN LUISTERVAARDIGHEID

luisteren

Luisteren is geen op zichzelf staande vaardigheid. Dat is in artikelen van Jan Sturm (1977: 4) en Ineke Bulte (1978: 3) al meermalen betoogd. Dat betekent voor het luisteronderwijs: geen luistertoetsen meer over monologen op een band. Maar wat dan wel? Renée van Bezooijen vertelt haar uitgangspunten en geeft een flink aantal lesideeën.

1 Inleiding

Sinds de invoering van de mammoetwet is luistervaardigheid een verplicht onderdeel van het vak Nederlands in het mavo, havo en vwo. Voor veel docenten levert de invulling van dit vakonderdeel problemen op. Zo blijkt uit verschillende enquêtes (Driest e.a. 1975, Colthof & Wesdorp 1975) dat men niet weet wat de doelstellingen van het luisteronderwijs zijn, wat men onder luisteren moet verstaan, hoe men het moet onderwijzen en hoe men het moet toetsen. Toch blijkt er zich een bepaalde onderwijspraktijk te hebben gevestigd, waarbij het begrijpend luisteren in de eenrichtingssituatie wordt benadrukt en andere aspecten van luisteren worden verwaarloosd. Voor deze situatie kan ik onder meer de volgende oorzaken aangeven:

- Tot nu toe zijn alleen eenrichtingstoetsen op de markt gebracht en die zijn vrijwel uitsluitend gericht op het reproduceren van de feitelijke inhoud van een tekst. De docenten passen hun onderwijs daarbij aan.

- Veel docenten weten niet hoe ze het onderwijs van meerrichtingssituaties of alternatieve vormen van eenrichtingsluisteren concreet gestalte moeten geven: ze zijn er in hun opleiding nauwelijks of niet op voorbereid en de didactische aanwijzingen in de vakliteratuur zijn vaak te vaag en globaal.

In het onderhavige artikel zal ik in het kort aangeven welke factoren bij het luisteren in het dagelijks leven een rol spelen, hoe men een aantal daarvan in het onderwijs aan de orde kan stellen en welke ervaringen ik daar zelf, in samenwerking met docenten Nederlands mee heb opgedaan. Het zal daarbij opvallen dat ik niets over toetsing zeg (wat dat betreft verwijs ik naar Bulte 1978) en evenmin iets over discussies; het is de bedoeling dat over dat onderwerp een apart artikel zal verschijnen.

2 Wat is luisteren?

Blijkens een onlangs onder mavo-, havo- en vwo-docenten gehouden enquête (Boves & Bulte

1978) wordt in een groot aantal klassen alleen het begrijpend luisteren in de eenrichtingssituatie onderwezen. In het ergste geval maken ze daarbij gebruik van materiaal uit een van de traditionele tekstverzamelingen (Jansen 1973, Heerze 1972 etc.) die sinds 1970 op de markt zijn gebracht: de leerlingen luisteren klassikaal naar een eerst geschreven en daarna door een 'neutrale' man-nenstem voorgelezen 'informatieve' tekst om er vervolgens meerkeuzevragen bij te maken. Het enige wat je als leerling hoeft te doen om een goede luisteraar te zijn is je concentreren op wat er ten gehore wordt gebracht en dat zo letterlijk mogelijk onthouden. Luister-'onderwijs' wordt op die manier dus gelijk gesteld aan training in het maken van een bepaald soort toetsen.

Op deze gang van zaken is nogal wat kritiek geleverd. Een van de punten van kritiek is dat men ervan uitgaat dat taaluitingen een strikt vastliggende betekenis hebben. Volgens Lammers en Lentz (1977) interpreteren verschillende luisteraars dezelfde gesproken tekst verschillend. Daarom hebben zij de begrippen 'luistermodus' en 'luisterdoel' ingevoerd. Wie een bepaalde luistermodus gebruikt, besteedt op systematische wijze extra aandacht aan sommige elementen en aspecten van de boodschap en verwaarloost andere. Lammers en Lentz noemen verschillende factoren die op de keuze van de luistermodus van invloed zijn, maar de meeste nadruk leggen ze op de factor luisterdoel. Luisterdoelen kun je vinden door de volgende zin af te maken: als ik naar de spreker luister, doe ik dat om ... te weten te komen. Wat er op de stippeltjes kan worden ingevuld, is het luisterdoel. Mogelijke luisterdoelen zijn: luisteren om erachter te komen of de mening van de spreker zijn informatie kleurt, of de verstrekte informatie overeenkomt met de jouwe, etc.

Deze theorie is op veel punten een grote vooruitgang vergeleken bij de visie op het luisterproces die uit de traditionele luistertoetsen spreekt: luisteren wordt niet langer als een passieve en neutrale maar als een actieve en persoonlijke bezigheid beschouwd. Toch bekruipt mij het gevoel dat ook Lammers en Lentz bij het opstellen van hun theorie van de eenrichtingssituatie zijn uitgegaan. Ik wijs op de volgende drie punten:

a. Volgens Lammers en Lentz is een goede luisteraar iemand die een adequate luistermodus hanteert, i.e. 'iemand die beoordeelt en selecteert en

zo uit de aangeboden informatie haalt wat voor hem belangrijk is' (p. 403). Ze gaan er dus van uit dat de luisteraar zelf geen invloed kan uitoefenen op het soort en de hoeveelheid informatie die hem wordt verschaft. Voor eenrichtingsverkeers-situaties, zoals het luisteren naar de radio, of situaties die daar sterk op lijken, het volgen van een hoorcollege bijvoorbeeld, is dit uitgangspunt terecht. In situaties waarin de aanwezigen afwisselend spreker en luisteraar (kunnen) zijn, ligt de zaak in principe anders.

Stel dat je er in een dergelijke situatie achter wilt komen hoe iemand zich voelt. Je kan dan, net zoals je dat in de eenrichtingssituatie zou kunnen doen, letten op diens intonatie en gelaatsuitdrukking. Je kan hem echter ook op een meelevende en geïnteresseerde manier aankijken, zodat hij je vertelt hoe hij zich voelt of het hem op de juiste toon vragen. Als je het begrip 'luistermodus' ook op de meerrichtingssituatie van toepassing wilt laten zijn, dan moet het worden uitgebreid. Het hanteren van een bepaalde luistermodus houdt dan niet alleen in, dat je aandacht besteedt aan bepaalde elementen en aspecten van de boodschap, maar ook dat je bepaald nonverbaal gedrag vertoont en/of bepaalde verbale handelingen uitvoert. Aldus gedefinieerd kan de term 'luistermodus' beter vervangen worden door 'communiceermodus' en 'luisterdoel' door 'communicatiedoel' of 'communicatiefunctie'.

b. Lammers en Lentz leggen er sterk de nadruk op, dat dezelfde gesproken tekst verschillend geïnterpreteerd kan worden en dat alle interpretaties goed zijn zolang ze te verantwoorden zijn vanuit de oorspronkelijke tekst van de spreker. Het feit dat de boodschap los van de situatie als criterium voor de beoordeling van luistervaardigheid wordt genomen, doet sterk aan de vroegere eenrichtingstoetsen denken. Dit idee wordt nog versterkt als je leest dat 'onze visie op luisteronderwijs impliceert dat de leerling de vrijheid heeft tot een eigen interpretatie te komen of dat *de leeraar aangeeft welke interpretatie wordt verlangd*' (p. 407, cursivering van mij). Is het in eenrichtingssituaties al de vraag of een buitenstaander kan uitmaken welke interpretatie de juiste is, in meerrichtingssituaties kan dat nog veel minder; daar immers bepalen de deelnemers aan het gesprek zelf of wat ze zeggen door de ander op een voor hen acceptabele manier wordt geïnterpreteerd of liever, of de ander op een voor hen

acceptabele manier reageert.

c. Blijkens de voorbeelden die Lammers en Lentz zelf geven, bepaal je je luisterdoel voor je gaat luisteren en houd je je daar tijdens het luisteren aan vast. Ik denk dat dat alleen reëel is bij tamelijk omvangrijke, samenhangende stukken tekst waarvan de inhoud en de vorm globaal voorspelbaar zijn, bijvoorbeeld op grond van de titelaankondiging, of wanneer het om situaties gaat die min of meer geformaliseerd zijn, bijvoorbeeld een poging informatie te krijgen van een ambtenaar aan een loket. In een groot deel van het alledaagse taalverkeer echter lijkt me het vooraf bepalen van je communicatiedoel onmogelijk en ook niet zinvol.

In het bovenstaande heb ik proberen duidelijk te maken dat de door Lammers en Lentz ontwikkelde ideeën verhelderend zijn zolang je je ervan bewust bent dat ze betrekking hebben op een beperkt aantal communicatiesituaties. Dat betekent dat hun theorie best als uitgangspunt voor luisteronderwijs genomen kan worden, als ook de beperkingen maar aan de orde worden gesteld. Bij goed luisteronderwijs zouden de leerlingen inzicht moeten hebben/krijgen in onder meer de volgende aspecten:

- communicatiefuncties
- de boodschap
- het referentiekader
- de betrekking tussen de gesprekspartners.

Ik zal op elk van deze aspecten iets uitvoeriger ingaan.

3 Communicatiefuncties (is: communicatiedoelen)

Volgens de traditionele toetsmakers was een boodschap niet meer dan een brok inhoudelijke informatie over de buitenwereld waarvan de betekenis eenduidig geïnterpreteerd kon worden: zij hadden daarmee alleen oog voor de referentiële functie van taal. Volgens Hartveldt (1978, p. 51 e.v.) zijn andere functies in alledaagse taalgebruikssituaties zeker net zo belangrijk. Hij wijst onder meer op a. de expressiefunctie, waarbij de nadruk ligt op het uiten van persoonlijke gevoelens, b. de stuurfunctie, waarbij de spreker het gedrag, de gevoelens of de meningen van de luisteraar probeert te beïnvloeden, c. de positionele functie, waarbij de machts- en rolverdeling in het

geding is, en d. de fatische functie, waarbij het niet zozeer om het gecommuniceerde alswel om het communiceren gaat.

Hartveldt gaat vooral uit van de spreker. We kunnen echter ook met betrekking tot de luisteraar verschillende communicatiefuncties onderscheiden: zoals je kunt spreken om je gevoelens te uiten, zo kan een ander luisteren om jouw gevoelens te achterhalen, zoals het doel van de spreker kan zijn de luisteraar te manipuleren, zo kan het doel van de luisteraar zijn manipulaties op te sporen, etc.

Nu is het bijna nooit zo, dat taaluitingen maar één functie vervullen, meestal is er sprake van tal van functies tegelijk. De gesprekspartners bepalen samen welke de meeste nadruk krijgt. Je zou een gesprek kunnen vergelijken met een onderhandelings situatie: de spreker doet een taaluiting die voor hem verschillende functies vervult maar waarvan hij er één de belangrijkste vindt. Gaat de luisteraar daar, blijkens zijn reactie op in, dan is voor de spreker wat dat betreft de communicatie geslaagd. Als de luisteraar, om wat voor reden dan ook, een andere functie benadrukt, zal de spreker hem corrigeren als hem dat de moeite waard lijkt en als hij in de betreffende situatie *mag* corrigeren. Dan is het weer de beurt van de luisteraar, etc. De vrijheid om aan je eigen communicatiedoel of communicatiefunctie vast te houden en op de ander te reageren zoals je dat het beste uitkomt, wordt in gesprekken beperkt. Je moet rekening houden met je gesprekspartner en de normen die voor de betreffende situatie gelden.

4 De boodschap

De termen 'spreker' en 'luisteraar' zijn in feite verwarrend aangezien ze lijken te impliceren dat communicatie alleen via het auditieve kanaal verloopt. In bepaalde communicatiesituaties, wanneer je bijvoorbeeld iemand opbelt, is dat inderdaad het geval. In vele andere echter, wanneer de gesprekspartners in elkaars onmiddellijke nabijheid verkeren, communiceert de spreker niet alleen met zijn mond, maar ook met de rest van zijn lichaam (gelaatsuitdrukking, gebaren, zweeten, etc.). De luisteraar maakt dan niet alleen gebruik van zijn oren om tot een interpretatie van de boodschap te komen, maar ook van zijn ogen en eventueel van andere zintuigen.

We kunnen in dit verband globaal een onder-

scheid maken tussen een nauwe en een ruime betekenis van de term 'boodschap'. De boodschap in nauwe zin wordt gevormd door een samenstel van verschijnselen die min of meer met elkaar samenhangen en relevant zijn voor de luisteraar in verband met zijn communicatiedoel. Een voorbeeld: stel dat je door kennissen bent uitgenodigd om bij hen te komen eten en dat je wordt gevraagd hoe het smaakt. Je lust geen inktvis. Grote kans dat je 'Lekker!' zal zeggen, maar dat je intonatie en/of je gelaatsuitdrukking die bewering zullen tegenspreken. Het verbale en non-verbale gedrag vormen samen de boodschap in de nauwe betekenis van het woord: ze hangen met elkaar samen en bevatten relevante informatie voor degene die een eerlijk antwoord wil hebben op de door hem gestelde vraag.

Nu let je als luisteraar vaak niet alleen op de informatie die direct betrekking heeft op je communicatiedoel, maar betrek je ook andere zaken bij de interpretatie van de boodschap (in nauwe zin), zaken die strikt genomen niets te maken hebben met wat er op dat moment gecommuniceerd wordt, zoals de kleren die de spreker aan heeft, het accent waarmee hij spreekt, het merk sigaretten die hij rookt, etc. Iemand zou aan de waarheid van een antwoord kunnen twijfelen zilver en alleen op grond van het feit dat hij de spreker er onbetrouwbaar vindt uitzien. In dit verband zou je van de ruime betekenis van de term 'boodschap' kunnen spreken.

Welke zaken relevant zijn, en dus de boodschap in nauwe zin vormen, en welke niet, en daarmee onder de ruime interpretatie van het begrip vallen, hangt af van wat je te weten wilt komen. Als je belang stelt in de regionale afkomst van iemand, is het volkomen terecht dat je je aandacht richt op het accent van de spreker. Dan valt het accent onder de boodschap in de nauwe zin. In andere gevallen valt het onder de boodschap in ruime zin. Soms hoort het helemaal niet bij de boodschap.

5 Het referentiekader

Onder referentiekader wordt het geheel aan kennis, ideeën, normen, waarden en gevoelens verstaan dat een persoon met betrekking tot zichzelf en de wereld om zich heen ontwikkeld heeft. Hoe meer de referentiekaders van de gesprekspartners met elkaar gemeen hebben, hoe vloeierder de communicatie zal verlopen. Zijn er grote

verschillen, dan leidt dit onherroepelijk tot communicatiestoornissen. Het referentiekader speelt op allerlei verschillende manieren bij de communicatie een rol. Er vallen zaken onder als voorkennis met betrekking tot het gespreksonderwerp, voorkennis met betrekking tot het referentiekader van de gesprekspartner, vooroordelen met betrekking tot diens uiterlijk, taalattitudes, het zelfbeeld, etc.

6 De betrekking tussen de gesprekspartners

De betrekking tussen de gesprekspartners is op allerlei manieren op hun communicatieve gedrag van invloed. Zo bepaalt ze voor een groot deel:

- welke communicatiefunctie wordt benadrukt
- wie wat op welke manier zegt en wanneer en hoe lang hij aan het woord blijft
- wie het gesprek begint, stuurt en beëindigt, etc.

Bepaalde betrekkingen brengen dus bepaalde communicatieregels met zich mee. Vooral twee dimensies zijn daarbij van belang: de 'verticale' afstand, i.e. het verschil in status en macht tussen de gesprekspartners, en de 'horizontale' afstand, i.e. de mate waarin ze persoonlijke contacten met elkaar (hebben) onderhouden. Naarmate de verticale afstand groter is, zijn de plichten en rechten in het bovenstaande rijtje ongelijkmatiger over de gesprekspartners verdeeld. Wat betreft de horizontale afstand zal de communicatie formeler, i.e. meer in overeenstemming met beleefdheids- en andere sociaal bepaalde regels verlopen naarmate de partners elkaar minder goed kennen. De vrijheid zelf de inhoud en de vorm van de interactie te bepalen is dus in principe het grootst in situaties waarin de gesprekspartners op voet van gelijkheid en in een persoonlijke sfeer met elkaar omgaan.

Van het inzicht in de betrekking wordt zowel gebruik gemaakt bij het structureren van het eigen communicatieve gedrag als bij het interpreteren van het communicatieve gedrag van de gesprekspartner: 'Zullen we beginnen?' van de kant van de leraar wordt dan ook niet als een vraag, maar als een verzoek om of bevel tot stilte opgevat.

7 Luisteronderwijs

Ik vind dat moedertaalonderwijs normaal functioneel moet zijn, i.e. dat de gecreëerde onderwijsleersituatie op zich de leerlingen aanspreekt

of dat deze van praktisch nut is om de leerlingen weerbaarder te maken in communicatiesituaties waarmee zij binnen de school en vooral buiten de school geconfronteerd worden of in de nabije toekomst waarschijnlijk geconfronteerd zullen worden. Dit uitgangspunt brengt met zich mee dat er in het onderwijs aandacht moet worden besteed aan verschillende communicatiesituaties (dus niet alleen het luisteren naar bandopnamen), verschillende communicatiefuncties (dus niet alleen de overdracht van feitelijke informatie), persoonlijke factoren (de houding van de gesprekspartner tegenover het onderwerp en tegenover elkaar, hun referentiekader, hun gemoedsstemming, etc.) en sociale factoren (machtsverhoudingen, etc.). Luisteronderwijs is zo communicatieonderwijs met extra aandacht voor luisteren of nog liever, onderwijs waarin verschillende vakken worden geïntegreerd en waarbij – als dat nodig of nuttig lijkt – extra aandacht aan communicatie en daarbinnen aan luisteren wordt besteed. Geïntegreerd onderwijs is echter op dit moment nog een tamelijk zeldzaam verschijnsel en het is ook niet iets wat van de ene op de andere dag kan worden ingevoerd. Onderstaande lesideeën moet men daarom beschouwen als suggesties voor hoe je de bovengenoemde aspecten bij een niet geïntegreerde aanpak van onderwijs aan de orde kunt stellen. Ik heb daarbij met opzet geen aanwijzingen met betrekking tot de didactische werkvormen gegeven, opdat iedere docent de ideeën in zijn eigen stijl van lesgeven kan inpassen. Hoewel de meeste ideeën voor de bovenbouw van mavo, havo en vwo bestemd zijn, kan volgens mij een aantal, na aanpassing van de formulering, ook in de onderbouw en in andere schooltypen worden uitgevoerd. Er zitten suggesties bij voor complete, voorgestructureerde communicatielessen en suggesties voor de wijze waarop ervaringen die de leerlingen eerder hebben opgedaan bespreekbaar gemaakt en geanalyseerd kunnen worden.

8 Lesideeën

8.1 Hieronder volgen de instructies voor vier spelen die bedoeld zijn om de leerlingen inzicht te geven in de verschillende manieren waarop je in een bepaalde situatie een communicatiedoel kunt realiseren.

- a (twee personen.) Een agent(e) houdt je aan en geeft je een boete omdat je volgens hem/haar

door rood licht bent gereden. Jij weet zeker dat het oranje was.

- b (drie personen.) Je hebt een onvoldoende voor het laatste wiskundeproefwerk gehaald en vertelt dat tijdens het avondeten aan je ouders. Volgens je vader/moeder is dat je eigen schuld omdat je te weinig tijd aan je huiswerk besteedt en veel te laat naar bed gaat. Jij bent het daar niet mee eens.
- c (vier personen.) De les is afgelopen; de bel gaat en de leraar/lerares geeft huiswerk op. Om allerlei redenen vinden jullie het veel te veel. Jullie willen van de leraar/lerares gedaan krijgen dat hij/zij minder opgeeft.
- d (twee personen.) Je beste vriend(in) heeft net gehoord dat hij/zij is blijven zitten. Je probeert hem/haar wat op te vrolijken.

De spelen kunnen een of meer keer worden uitgevoerd, waarbij telkens een andere 'communicatiemodus' wordt gehanteerd, en aan de hand van de volgende instap-vragen besproken worden:

- a In elk van de vier situaties wil één van de partijen een bepaald doel bereiken. Welk?
- b Hoe is men in de verschillende situaties daarbij te werk gegaan?
- c Denk je dat het in werkelijkheid net zo had kunnen gaan?
- d Werden de verschillende doelen bereikt? Zo nee, waarom niet?
- e Op welke manier is de machtsverhouding tussen de partijen van invloed op hun gedrag?

8.2 Een manier om de leerlingen te oefenen in het achterhalen van de emoties waardoor de spreker wordt bewogen, is hen te laten luisteren naar een bandopname van (een fragment van) een felle discussie of een gevoelig hoorspel (tamelijk moeilijk te vinden).

- a De leerlingen beluisteren eerst de opname in haar geheel.
- b De tweede keer wordt de recorder om de paar minuten stopgezet en probeert de docent samen met de leerlingen tot overeenstemming te komen over de aard van de uitgedrukte emotie.

8.3 De gemoedsstemming van de spreker en zijn houding tegenover het gespreksonderwerp en de luisteraar(s) kunnen onder meer door de intonatie en bepaald non-verbaal gedrag worden overgebracht. Dit kan op de volgende manier aan de leerlingen worden duidelijk gemaakt:

Drie leerlingen krijgen de opdracht een interview te spelen. Een leerling is de interviewer, één de tolk en één de geïnterviewde. De laatste is een toerist die uit een of ander vreemd land komt, zoals China, Italië of Zweden, en geen woord Nederlands spreekt. Hij mag alleen de klanken van zijn eigen taal gebruiken. De Nederlandstalige interviewer stelt vragen naar bepaalde aspecten van de Nederlandse samenleving, zoals het eten, het weer, de taal, etc. De tolk spreekt zowel Nederlands als 'de vreemde taal'. Hij 'vertaalt' van de interviewer naar de geïnterviewde en weer terug. Het interview kan meerdere keren gespeeld worden, telkens in een andere 'taal'. In de nabespreking kan men de leerlingen de volgende vragen stellen:

- a Heeft de tolk volgens jou fouten gemaakt bij het vertalen? Bij welke vragen? Waarom denk je dat?
- b Waarop heb je gelet om erachter te komen wat de geïnterviewde wilde uitdrukken? (toonhoogte, tempo, luidheid, stemgebruik, gelaatsuitdrukking, gebaren, houding, etc.)

8.4 Om de leerlingen bewust te maken van de manier waarop ze zich een beeld vormen van een onbekende spreker, heeft de docent(e) bandopnamen nodig van mensen die hij/zij persoonlijk kent of over wie hij/zij voldoende informatie bezit. Het verdient hierbij de voorkeur sprekers met verschillende accenten en van verschillende leeftijden te nemen en hen bij het interviewen dezelfde vragen te laten beantwoorden. Het geheel wordt nog leuker als de docent(e) in het bezit is van foto's van de betreffende personen.

De leerlingen luisteren een paar keer naar de bandopnamen en beantwoorden daarna met betrekking tot elk van de sprekers de volgende vragen:

- a Leeftijd?
- b Waar vandaan?
- c Politieke visie (rechts, midden, links)?
- d Opleiding (laag, midden, hoog)?
- e Sympathiek (plus, plusminus, min)?
- f Uiterlijk?

De docent(e) kan de ingevulde schema's het beste thuis uitwerken (de scores in de klas verzamelen wordt vaak rommelig). De volgende les worden de resultaten en de 'oplossingen' van de vragen a t/m d op het bord geschreven en de foto's getoond. Daarna kunnen de volgende vragen worden gesteld:

- a Waar is er sprake van een hoge overeenstemming en waar van een lage? Hoe kunnen deze verschillen in overeenstemming worden verklaard?
- b In hoeverre kloppen de scores met de werkelijkheid en in hoeverre zijn ze gebaseerd op (voor)oordelen?
- c Welke zaken kun je dus op grond van alleen een gesproken tekst met redelijke zekerheid afleiden omtrent een persoon en welke niet? Het zich een beeld vormen van een onbekende spreker kan ook aan de orde worden gesteld door de leerlingen de volgende vragen te laten beantwoorden:
 - a Stel je krijgt een nieuwe leraar/lerares. Waar let je dan allemaal op om een indruk te krijgen wat voor iemand het is? (wat hij/zij zegt, hoe hij/zij het zegt, wat voor kleren hij/zij aan heeft, hoe hij/zij zich gedraagt, etc.)
 - b Op welke manier maak je van de gevonden informatiebronnen gebruik, met andere woorden wat leid je af uit wat je ziet en wat je hoort omtrent die persoon? (of hij/zij streng is, modern is, zenuwachtig is, etc.)
 - c In hoeverre zijn deze oordelen objectief of subjectief?
 - d Kun je je situaties herinneren waarin je je een beeld van een onbekende spreker hebt proberen te vormen? (van een medepassagier in de trein, een nieuwe leerling(e), een discjockey, etc.). Bleek dat beeld achteraf te kloppen?

8.5 Radioreclamemakers gebruiken allerlei talige en niet-talige middelen om de verkoop van hun producten te stimuleren. Het doel van de hieronder beschreven lessen is de leerlingen een methode te laten ontwikkelen die geschikt is om deze middelen op te sporen.

Na een inleiding over reclame in het algemeen (eerste les), beluisteren de leerlingen enkele spots met het doel een schema op te stellen aan de hand waarvan deze en andere spots beschreven kunnen worden (tweede les). Daarbij kan bijvoorbeeld het onderscheid tussen instrumentale muziek (welke instrumenten, soort muziek), vocale muziek (door wie, soort muziek, tekst), gesproken tekst (door wie, op wat voor manier, inhoud) en achtergrondgeluiden (welke), als uitgangspunt genomen worden. Na enkele spots met behulp van dit schema te hebben beschreven, krijgen de leerlingen de opdracht vragen op te stellen aan de hand waarvan de beschreven spots geanalyseerd

kunnen worden (derde les). Daarbij kunnen onder meer de volgende punten worden genoemd:

- a Voor wie is de spot bestemd?
- b Wat voor informatie wordt er over het product gegeven? Hierbij kan onderscheid worden gemaakt tussen schijninformatie, subjectieve en objectieve informatie.
- c Op welke manier probeert de reclamemaker de spot aantrekkelijk te maken of de aandacht van de luisteraar te trekken? (rijm, herhaling, woordspeling, muziek, achtergrondgeluiden, etc.)
- d Op welke menselijke behoeften doet de spot een beroep? (ontzag voor de wetenschap, behoefte aan gezelligheid, aan exclusiviteit, etc.)
- e Welk wereldbeeld komt in de spot naar voren? (rolpatronen.)

Na enkele spots aan de hand van de opgestelde punten te hebben geanalyseerd (vierde les), kunnen de leerlingen zelf een aantal spots maken, waarvan enkele voor de klas kunnen worden uitgevoerd en één of twee op de band- of cassette-recorder worden opgenomen (vijfde les). (Voor een meer uitgebreide beschrijving van deze serie verwijs ik naar Van Bezooijen 1979.)

8.6 De volgende instap-vragen zijn bedoeld om de leerlingen inzicht te geven in de functies die roddelen voor mensen kan vervullen en hen bewust te maken van hun eigen houding daar tegenover:

- a Wat versta je onder roddelen?



Aan de hand van de volgende instap-vragen kan worden ingegaan op de wijze waarop de verschillende machtsposities van leerlingen en ouders op hun communicatie van invloed is:

- a Zijn er bij jou thuis bepaalde dingen die je niet tegen je ouders mag zeggen en zij wel tegen

- b Wordt er in jouw omgeving wel eens geroddeld? (thuis, op het schoolplein, etc.) Over wie / wat voor soort mensen gaat het dan meestal? (klasgenoten, leraren/leraresen, de congiërg, etc.) Waarom juist over hen? (omdat je tegen de betreffende personen niet zelf kan of durft te zeggen wat je van hen denkt, om jezelf beter voor te stellen, etc.) Op welke aspecten van hen heeft het meestal betrekking? (gedrag, uiterlijk, privéleven, etc.)
- c Wat doe je als je er bij bent: probeer je het te stoppen of doe je zelf mee? Waarom?

8.7 De volgende lesideeën zijn bedoeld om de leerlingen inzicht te geven in de manier waarop het communicatieve gedrag aan allerlei regels is gebonden, die van verschillende factoren afhankelijk zijn (zie 'betrekking tussen de gesprekspartners').

De factor 'situatie' kan aan de hand van de volgende instap-vragen aan de orde worden gesteld:

- a Kun je een aantal situaties bedenken waarin allerlei regels gelden voor wat je wel en niet mag doen en zeggen?
- b Probeer voor een aantal van die situaties een lijstje van regels op te stellen.
- c Waar komen die regels vandaan, wat is hun functie?
- d Verzin een concreet voorbeeld van een overtreding van één van de opgestelde regels en geef aan wat de gevolgen daarvan zouden zijn.

jou? Zou je die in een aantal regels kunnen samenvatten? (verbieden, bevelen, verwijten, straffen, etc.)

- b Waar komen die regels vandaan? (traditie, praktisch nut, etc.)
- c Verschillen die regels per gezin? Waardoor

kunnen die verschillen verklaard worden?

- d Ben je het met die regels eens? Zo nee, kun je ze dan veranderen?

Een aparte groep communicatieregels wordt gevormd door de 'beleefdheidsregels'. Deze kunnen aan de hand van de volgende vragen aan de orde worden gesteld:

- a Wat wordt er onder 'beleefd-zijn' verstaan? Probeer 'beleefdheidsregels' op te stellen (u-zeggen, niet in de rede vallen, niet te luid praten, 'vieze' woorden vermijden, onpersoonlijke gespreksonderwerpen, etc.).
- b Waar komen die regels vandaan? (uitdrukking van respect, bewaren van afstand, taboes, etc.)
- c Tegen wie behoor je beleefd te zijn?
- d Denk je dat deze regels aan het veranderen zijn? Zo ja, waardoor denk je dan dat dat komt?

Eerst leert een kind dat het niet mag liegen, later dat het soms *moet* liegen. Of liegen als een deugd of een ondeugd wordt beschouwd, hangt sterk samen met de situatie. Hierop kan aan de hand van de volgende instap-vragen worden ingegaan:

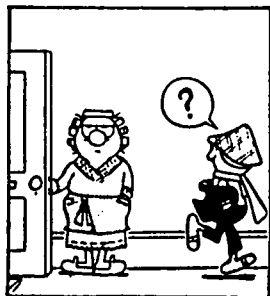
- a Wat versta je onder liegen?
- b Is 'liegen' hetzelfde als 'overdrijven', 'een smoes verzinnen', 'iemand niet willen kwet-

sen'. 'informatie achterhouden'? (Bespreken aan de hand van voorbeelden.)

- c Ken je mensen die één van de bovenstaande zaken wel eens doen? Waarom doen ze dat, denk je? Hoe merk je / weet je dat ze het doen? Vind je het verkeerd dat ze dat doen? Zo ja, tegen wie kan je dat zeggen en tegen wie niet?

8.8 De volgende instap-vragen zijn bedoeld om de leerlingen inzicht te geven in het onderscheid tussen verschillende soorten stiltes:

- a Bedenk situaties waarin je stil behoort te zijn (klas, kerk, museum, etc.)
- b Wie vindt dat je daar stil moet zijn? Waarom? Ben je het daarmee eens?
- c Wat versta je onder een 'onaangename stilte'?
- d Op welke manier worden zulke stiltes opgevuld? (mop, 'wat is het hier stil, hè?', koetjes en kalfjes, etc.)
- e Door welke emoties kunnen stiltes worden veroorzaakt? (schrik, verrassing, woede, verlegenheid, schaamte, etc.)
- f Kun je nog andere stiltes bedenken? (omdat je niets hebt/weet te zeggen, om de ander(en) de gelegenheid te geven iets te zeggen, etc.)



8.9 De manier waarop een boodschap gestalte wordt gegeven, is van allerlei factoren afhankelijk. Door middel van de volgende opdrachten kan een aantal daarvan aan de orde worden gesteld:

De docent knipt plaatjes uit tijdschriften waarop twee of meer mensen staan afgebeeld. De leerlin-

gen geven een beschrijving van de betreffende personen, de relatie die er tussen hen bestaat en de situatie waarin zij zich bevinden. Daarna schrijven zij een gesprek zoals dat volgens hen tussen de afgebeelde personen in de beschreven situatie zou kunnen worden gevoerd. De tekst kan worden voorgelezen of voor de klas worden

De tekst leest door na het register. U kunt het register uit dit nummer halen door voorzichtig de nietjes open te buigen, het register eruit te halen en de nietjes weer dicht te buigen. Het is voor u een kleine moeite en het spaart ons erg veel kosten.

uitgebeeld. In de nabespreking kan worden ingegaan op de relatie tussen het gespreksonderwerp en het gehanteerde taalgebruik aan de ene kant en de gesprekspartners, de relatie die er tussen hen bestaat en de situatie waarin zij zich bevinden aan de andere kant.

Bedenk een aantal begrippen (atoom, democratie, differentiëren, etc.) en stel je verschillende situaties voor waarin deze moeten worden uitgelegd (schriftelijk proefwerk, mondeling examen, gesprek met één van je ouders, jongste broertje of zusje, etc.).

Waardoor worden die verschillen veroorzaakt? (communicatiedoel, voorkennis van de gesprekspartner, etc.)

Stel dat je ontevreden bent over de manier waarop je door één van de leraren/leraressen behandeld bent (bedenk een concreet voorbeeld) en je vertelt dat aan een klasgenoot, je vader/moeder, of de leraar/lerares zelf.

- a Wat zijn de verschillen? (woordgebruik, intonatie, etc.)
- b Waar komen die verschillen vandaan? (voorkennis, machtsverhouding, etc.)
- c Wat gebeurt er als je daar geen rekening mee houdt? (onbegrip, straf, etc.)

Ga na op welke manier verschillende leraren/leraressen de les beginnen, leerlingen tot stilte maken, leerlingen straffen, etc.

- a Wat zijn de verschillen?
- b Waardoor worden die verschillen veroorzaakt? (relatie met de leerlingen, onzekerheid, etc.)
- c Welke manier vind je zelf het prettigst en waarom?

9 Ervaringen

Een probleem dat vaak wordt genoemd, is het ontbreken van gevarieerd lesmateriaal in de vorm van bandopnamen. Zo is er bijvoorbeeld behoefte aan opnamen waarin emotioneel wordt gepraat of waarin eenzelfde onderwerp door sprekers met verschillende politieke ideeën behandeld wordt. Dergelijke opnamen zijn nergens verkrijgbaar, op de radio nauwelijks te vinden en door je zelf moeilijk te maken. Hoewel het hier om een reëel probleem gaat, moet het belang ervan toch niet worden overschat. Ook zonder kant-en-klare bandopnamen kan er op allerlei manieren aan

luisteren worden gedaan. In de hierboven beschreven lesideeën heb ik bv. een aantal voorbeelden gegeven van de manier waarop kan worden ingegaan op voorvallen die zich regelmatig binnen en buiten de klas voordoen (roddelen, liegen, stiltes, etc.). Deze voorbeelden kunnen gemakkelijk met vele andere worden uitgebreid. Er is in feite een hoop 'lesmateriaal' voorhanden. Dergelijk materiaal heeft verder het voordeel dat het heel goed geschikt is om door de leerlingen zelf, klas-sikaal of in kleinere groepjes, te worden geanalyseerd. Het weinige wat er over luisteren en mondelinge communicatie bekend is, is men immers niet te weten gekomen door er wetenschappelijk onderzoek naar te doen, maar door over eigen ervaringen na te denken. En dat kunnen de leerlingen ook. Op deze manier wordt tevens de reactie 'Dat wisten we allemaal al lang' voorkomen. Tenslotte nog wat losse opmerkingen over ervaringen die ik met een aantal van de hierboven beschreven lessen heb opgedaan.

Lesidee 2 'het achterhalen van de emoties waarvoor een spreker wordt bewogen' is in een 5-havo en een 5-vwo klas uitgetoetst. Daarbij is gebruik gemaakt van een gedeelte van een VPRO-hoorspel uit de serie 'Doodsangsttherapie'. De meerderheid van de klas wist over het algemeen overeenstemming te bereiken over de aard van de uitgedrukte emoties. Er waren echter ook enkele leerlingen bij die er constant naast zaten. Zij hadden met name problemen met de interpretatie van de intonatie en het stemgebruik.

Lesidee 4 'het zich een beeld vormen van een onbekende spreker' is onder meer in twee brugklassen en vier groepen eerstejaars studenten Nederlands uitgevoerd. De vraag naar de politieke visie is in de brugklas weggelaten. De antwoorden op de rest van de vragen varieerden nogal per klas en per groep. Op twee punten echter weken de antwoorden van de eerstejaars studenten duidelijk af van die van de brugklassers. De laatste waren over het algemeen niet in staat verschillende dialecten van elkaar te onderscheiden en buitenlandse accenten, zoals Duits of Engels, te identificeren. De eerstejaars studenten konden dit veel beter. Verder kwam in de brugklassen uit de toelichting op de antwoorden een groot aantal vooroordelen naar voren, zoals:

- Mensen die lang naar school zijn gegaan, gebruiken geen vieze woorden.
- Mensen uit Indonesië, Marokko en Turkije zijn niet slim.

- Mensen die dialect praten, praten gek en helemaal geen Nederlands en zijn meestal niet lang naar school gegaan, etc.

De eerstejaars studenten daarentegen deden hun uiterste best vooral niet de indruk te wekken bevooroordeeld te zijn. Er waren er zelfs, die weigerden bepaalde vragen te beantwoorden.

Voor wie meer wil lezen over mijn ideeën voor en ervaringen met luisterlessen in het voortgezet onderwijs verwijs ik naar mijn brochure *Luistervaardigheid in de praktijk*, te bestellen bij Dictaatcentrale KU Nijmegen, Directoraat A-faculteiten, Postbus 1908, 6500 HK Nijmegen (o.v.v. nr 3.70.2).

Literatuur

R. van Bezooijen *Luistervaardigheid in de praktijk: toelichting op en beschrijving van een aantal luisterlessen* Interne publ. Nijmegen 1979

L. Boves & C.H. Bulte *Verslag van een enquête naar de belangrijkheid van problemen bij luistervaardigheid* Interne publ. Nijmegen 1978

C.H. Bulte m.m.v. Jan Sturm 'Luisteren: alledaags en op school' in: *Moer* 1978: 3, p. 34 e.v.

M. Colthof & H. Wesdorp 'De luistervaardigheid en het havo-onderzoek: resultaten van een enquête' in: *Leven-*

de Talen juni 1975, p. 251 e.v.

J.P. Driest 'Luistervaardigheid in het moedertaalonderwijs' in: *Levende Talen* juni 1975, p. 242 e.v.

D. Hartveldt *Taal en samenleving: over de sociale functies van taal, ideologie en taalvariatie* Baarn 1978

J.H. Heerze *Luisteroefeningen Nederlands, voor de bovenbouw van vwo en havo* Vaassen 1972

W.C. Jansen *Vijftien luistertoetsen Nederlands in meerkeuzevorm* Groningen 1973

D.H. Lammers & L. Lentz 'Luistervaardigheid en moedertaalonderwijs' in: *Levende Talen* 326, 1977, p. 403 e.v.