

Strategisch spreek- en luisteronderwijs?

Helge Bonset

Op twee zaken wil ik met u ingaan. De eerste is het concept *strategisch handelen* van de Nederlandse leerpsycholoog (wijlen) Van Parreren. Ik wil u het belang daarvan laten zien via de rol die het gespeeld heeft in ons ontwikkelwerk op het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO), in het bijzonder voor spreek- en luisteronderwijs. De tweede waar ik het over wil hebben, is het concept *strategie*. Ik wil dat concept problematiseren (wat niet moeilijk zal zijn, want het is van zichzelf al zwaar problematisch), en vervolgens nagaan wat je nu binnen spreek- en luisteronderwijs wel of niet een strategie zou mogen noemen.

Eerst iets over mijn achtergrond. Ik ben leerplanontwikkelaar binnen het project Nederlands van de SLO in Enschede, Nederland. De afgelopen jaren ben ik betrokken geweest bij het maken van een didactiekboek (Bonset e.a. 1992) en een leerplan (Verbeek e.a. 1993) voor Nederlands in de basisvorming, en het maken van een leerplan en lesmateriaal voor spreek- en luisteronderwijs² (Boland e.a. 1993) in die basisvorming. Op dit moment zijn we bezig met vergelijkbare activiteiten voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland. Ik heb binnen het project nogal wat onderzoek gedaan naar spreek- en luisteronderwijs: literatuurstudie, maar vooral ook case-studies, meer bepaald bestudering van bijzondere, meer dan gemiddelde lespraktijken van leraren met betrekking tot spreken en luisteren. Ik ben dus geen onderzoeker van strategieën¹ maar wel van spreek- en luisteronderwijs.

Strategisch handelen

Wat is dat, strategisch handelen? Van Parreren (1988): "Strategisch handelen is een bijzondere vorm van handelen die tegenover uitvoerend handelen staat. Uitvoerend handelen werkt op een uiteindelijk doel af, het is gericht op het behalen van een eindresultaat. [...] Het doel van strategisch handelen ligt daarentegen in volgende, nieuwe handelingen. Men handelt strategisch om uitvoerende handelingen beter te laten verlopen."

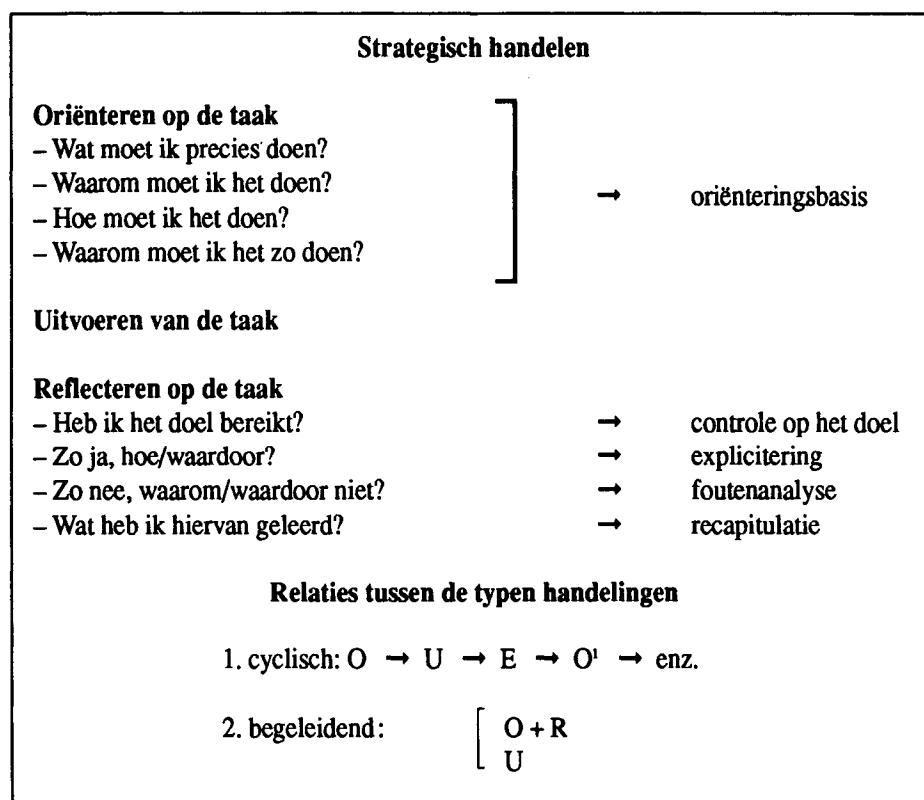
Wie bijvoorbeeld de (Nederlandse) vreemdelingenpolitie wil overtuigen van zijn of haar recht om een goede vriend uit Mali (Afrika) voor zes weken te logeren te krijgen, kan natuurlijk onvoorbereid naar het kantoor van de vreemdelingenpolitie gaan. Maar het zal duidelijk zijn dat strategische voorbereiding hier de kans op succes wel aanmerkelijk verhoogt. Hetzelfde geldt voor de scholier die een nieuwe walkman heeft gekocht die na vijf dagen kapot gaat, en die

nu van de winkelier een geheel nieuw exemplaar wil. En hetzelfde geldt voor de scholier die van zijn leraar de complexe taak krijgt opgedragen om een vraaggesprek af te nemen aan de beoefenaar van een beroep waarvoor die leerling zich interesseert. Ook die doet er goed aan zijn uitvoerend handelen te laten voorafgaan door strategisch handelen.

In de eerste twee gevallen hebben we te maken met strategisch taalhandelen in het dagelijks leven, in het tweede met strate-

gisch taalhandelen op school. Het doel van het strategisch taalhandelen is in dat laatste geval niet alleen dat de betrokkene zijn of haar doel bereikt, maar ook dat hij of zij van de hele operatie iets leert dat hij of zij kan toepassen in nieuwe, enigszins vergelijkbare taalsituaties (de zogenaamde *transfer*). Dit onderscheid wordt helder uitgewerkt in Oostdam & Rijlaarsdam 1995 (p. 30 e.v.).

Wat houdt dit strategisch handelen nu in concreto in? En nu beperk ik mijn voorbeelden verder tot onderwijs, en tot leertaken.



ORIËNTEREN OP DE TAAK

Allereerst het creëren van een goede oriënteringsbasis voor de leerling (zie figuur). De eerste twee vragen bij *Oriënteren op de taak* hebben betrekking op het doel dat moet worden bereikt, en op de zin van dat doel.

Samen geven deze vragen de essentie van de leertaak aan. Als een leerling een vraaggesprek moet houden, zal hem dus allereerst duidelijk moeten zijn wat dat voor type gesprek is, met welk doel mensen dat voeren met andere mensen, en waarom hij dat nu moet voeren. Aan de orde zal dan komen

dat bepaalde vraaggesprekken een vorm van informatieverwerving zijn: je laat als interviewer de ander zijn kennis en opvattingen naar voren brengen op die gebieden waarover jij graag iets wilt weten, je gebruikt hem of haar als informatiebron. De zin van het voeren van een vraaggesprek als leerling met een beoefenaar van een beroep is dat je informatie verwerft over dat beroep (wat van belang is voor je oriëntatie op je toekomst), maar ook dat je leert om informatie te verwerven, namelijk door deskundigen vragen te stellen, waarmee je een belangrijke vaardigheid verwerft voor studie en beroep.

De laatste twee vragen bij *Oriënteren op de taak* gaan in op de verschillende deelhandelingen die nodig zijn om de taak uit te kunnen voeren, en op de zin van die deelhandelingen. Samen garanderen ze dat de leerling inzichtelijk bezig is, dat hij begrijpt wat hij aan het doen is. Bij vraaggesprekken houden zijn enkele belangrijke deelhandelingen bijvoorbeeld: een voorbereidingslijstje maken met vragen en gesprekspunten; doorvragen tijdens het gesprek op zaken die vaag blijven of die je niet begrijpt; en regelmatig samenvatten, parafraseren in eigen woorden van wat de ander zegt. De leerling moet natuurlijk in de oriëntatiefase deze deelhandelingen oefenen (hij kan ze waarschijnlijk niet vanzelf), maar hij moet ook de zin ervan inzien: een voorbereidingslijstje met vragen en punten heb je nodig om geen dingen te vergeten en vooral om controle op het gesprek te houden; regelmatig samenvatten is nodig om te checken of je de ander goed hebt begrepen; en de zin van doorvragen is dat je dan meer te weten komt. Dit klinkt voor ons allemaal nogal vanzelfsprekend, maar dat is het voor leerlingen helemaal niet, en het is dan ook van belang dat dit soort zaken in een oriëntatiefase wordt geëxpliciteerd.

REFLECTEREN OP DE TAAK

De tweede belangrijke pijler van strategisch handelen is de reflectie op de uitgevoerde

taak (zie figuur). De zin van de eerste vraag onder *Reflecteren op de taak* zal direct duidelijk zijn. Het belang van de tweede vraag is dat hij de leerling er toe brengt om bepaalde intuïtief gehanteerde regels die succesvol zijn gebleken, te expliciteren; regels waar hij dus zijn voordeel mee kan doen in volgende situaties. Bijvoorbeeld: "Ik besef nu dat ik aan het eind van ieder gesprekspunt steeds in eigen woorden heb samengevat wat de geïnterviewde volgens mij gezegd had. Dat is me goed bevallen, want daardoor bleven hij en ik steeds op hetzelfde spoor zitten. Dat doe ik volgende keer dus weer".

Het belang van de derde vraag is het spiegelbeeld van de tweede vraag: nagaan waarop de mislukking van de handeling berust. Bijvoorbeeld: "Toen ik het interview uitwerkte van de band, merkte ik dat veel dingen die de geïnterviewde zei, eigenlijk niet begreep. Ik heb te vaak ja gezegd in plaats van door te vragen, en dat moet ik de volgende keer anders doen".

Vraag 4 is de recapitulatie, de vastlegging als leereffect van het voorafgaande, vooral nodig voor de transfer naar nieuwe, volgende situaties. De kennis wordt wendbaarder als hij veralgemeend wordt.

Dit alles wat ik nu geschetst heb, kan een leerling natuurlijk niet in zijn eentje. Bij de oriëntatie heeft hij in ieder geval informatie en steun nodig van de leerkracht; ook eventuele ervaringen van medeleerlingen zijn van veel belang. Bij de reflectie moet de leerkracht hem helpen via vragen over en commentaar op zijn taakuitvoering; ook hier is commentaar van medeleerlingen belangrijk.

STRATEGISCH EN UITVOEREND HANDELEN

Ten slotte nog een paar woorden over de relatie tussen strategisch handelen en uitvoerend handelen. Er zijn twee relaties denkbaar: een cyclische en een begeleidende (zie figuur).

De cyclische relatie is degene die ik net geschetst heb: *Oriëntatie op de taak* -> *Uitvoering van de taak* -> *Reflectie op de taak* waarvan de leerresultaten worden meegenomen naar de oriëntatie op een volgende nieuwe taak enzovoort. Zo ontstaat een cyclisch leerproces op steeds hoger niveau.

De tweede is een stap verder. Het strategisch handelen (*Oriëntatie + Reflectie*) gaat het uitvoerend handelen direct begeleiden en geeft dan aanleiding tot bijsturen van dat uitvoerend handelen. Een leerling merkt tijdens het interview zelf al dat hij een paar minuten eerder te makkelijk genoeg heeft genomen met een vaag antwoord, en zegt: "Wat u net zei over punt x, daar wou ik nog even op terug komen, want dat is me toch nog niet helemaal duidelijk. Wat bedoelt u nu precies met x?". In dit geval zijn het de kennis en vaardigheden die de leerling opgedaan heeft in de oriëntatie, plus de reflectie tijdens de uitvoering van het handelen die maken dat hij dat handelen vrijwel direct kan bijstellen.

Nóg een stap verder is dat de leerling doorvragen dusdanig zou hebben geautomatiseerd dat hij er niet meer op hoeft te reflecteren, dat hij het bijna vanzelf doet. Het strategisch handelen is dan gereduceerd tot een kort moment waarin men, precies op tijd, beseft: "Nu dit doen", aldus Van Parreren. Er is dan intussen sprake van een hoog ontwikkelde vaardigheid, en de vraag is natuurlijk of je wel met alle leerlingen zover kan komen, zeker bij het leren van gecompliceerde taalhandelingen.

Een strategisch leerstofschema

Ik wil u nu laten zien welke invulling strategisch handelen heeft gekregen in ons leerstofschema voor Nederlands in de basisvorming. Deze tabel is een verbeterde

versie van het leerstofschema uit Bonset e.a. 1992; zo zal het dit jaar verschijnen in de tweede druk (zie figuur op volgende blz.).

Eerst even wat algemene uitleg:

- De *totaalvaardigheden* of *taken* zijn de tekstsoorten of taalsituaties waaraan of waarin gehandeld moet worden: instructies leren lezen, verslagen leren schrijven, leren vertellen en samenvatten, leren luisteren naar leerstof, vraaggesprekken leren voeren. Dit zijn de produkten van het taalgebruik.
- De *deelvaardigheden* of *deeltaken* zijn de noodzakelijke stappen in het proces die leiden tot het talig produkt.
- De *basisvaardigheden* zijn de voorwaarden die vervuld moeten zijn voordat er van het overige onderwijs sprake kan zijn.

In de deelvaardigheden of deeltaken zitten de pijlers van het strategisch handelen verwerkt. In deelvaardigheden 2 (horizontaal) ziet u de oriëntatie op de taak en op de communicatieve context. In deelvaardigheden 3 bevindt zich de verkenning of voorbereiding van de inhoud van het lezen, schrijven enzovoort; een specifiek stukje oriëntatie op de taak dat wij hebben afgesplitst van de totale oriëntatie. In deelvaardigheden 5 en 6 zit de reflectie op de taak verwerkt; deelvaardigheden 5 gaan in op het produkt van het taalgebruik (de geschreven tekst, het gevoerde gesprek); de deelvaardigheden 6 gaan in op het proces, met name de gevolgde aanpak bij het schrijven, spreken enzovoort, met aandacht voor wat daarbij succesvol is gebleken en wat er fout is gegaan en dus volgende keer anders moet.

U ziet misschien al dat dit leerstofschema ook tot *transfer* tussen de diverse deeltaken uitnodigt. Schrijf- en spreektaken bijvoorbeeld hebben duidelijke overeenkomsten, evenals lees- en luistertaken. Daarvan kan gebruik gemaakt worden bij het oriënteren,

	Lezen	Schrijven	Spoken	Luisteren	Gesprekken voeren
Basis-vaardigheden	1 Technisch lezen	1 Technisch schrijven	1 Technisch spreken	1 Concentreren	1 Gespreksconventies kennen
Deel-vaardigheden (deeltaken)	2 Oriënteren op het lezen	2 Oriënteren op het schrijven	2 Oriënteren op het spreken	2 Oriënteren op het luisteren	2 Oriënteren op het gesprek
	3 Inhoud verkennen	3 Inhoud voorbereiden	3 Inhoud voorbereiden	3 Inhoud verkennen	3 Inhoud voorbereiden
	4 Informatie verwerken - woorden enz. - leestekens - tekstverbanden - bedoeling schrijver - subjectief taalgebruik	4 Informatie verstrekken - woordkeus - spelling - leestekens - zinsbouw - tekstopbouw	4 Informatie verstrekken - woordkeus - tekstopbouw	4 Informatie verwerken - aandacht - bedoeling spreker - subjectief taalgebruik	4 Informatie uitwisselen - luisteren/beoordelen/reageren - doelgericht (door)-vragen
	5 Reflecteren op de tekst	5 Reflecteren op de tekst	5 Reflecteren op de (gesproken) tekst	5 Reflecteren op de (gesproken) tekst	5 Reflecteren op het gesprek
	6 Reflecteren op het lezen	6 Reflecteren op het schrijven	6 Reflecteren op het spreken	6 Reflecteren op het luisteren	6 Reflecteren op het voeren van gesprekken
Totaal-vaardigheden (taken)	I - Instructies - Reclامتeksten - Kranteberichten en artikelen - School- en studieboeken	- Vragen en formulieren - Advertenties - Verslagen	- Instructies - Vertellen en samenvatten	- Instructies - Reclame - Nieuwsberichten - Leerstof	
	II - Gegevensbestanden	- Werkstukken - Betogende teksten - Brieven - Creatief schrijven	- Presenteren van een boek		- Vraaggesprekken - Discussies - Sollicitatiegesprekken - Informeren bij instantie

inhoud verkennen of voorbereiden, en reflecteren op deze taken. Als leerlingen geleerd hebben zich te oriënteren op doel en publiek bij een spreektaak, hebben ze daar ook wat aan bij het oriënteren op een schrijftaak, en vice versa.

Nog een laatste opmerking over dit schema, speciaal met betrekking tot het spreken en luisteronderwijs. We hebben dit opgedeeld in drie domeinen. *Spoken* is het

monologische spreken, in een eenrichtings-situatie met publiek. *Luisteren* is het monologische luisteren, hetzij naar één of meer sprekers, hetzij naar de media. *Gesprekken voeren* houdt alle dialogen en polylogen in: twee of meer gespreksdeelnemers, en directe interactie met een in principe evenredige beurtverdeling. Het vraaggesprek, dat ik tot nog toe steeds als voorbeeld heb genomen, valt in die laatste categorie.

STRATEGISCH HANDELEN IN TAAL- VAARDIGHEIDSONDERWIJS

Is deze verwerking van strategisch handelen in taalvaardigheidsonderwijs nu iets nieuws? Dat is wel zeker. Het is zelfs zo nieuw dat nieuwe methodes, ook goede methodes, er nog niet zoveel raad mee weten. In de oudere methodes werd gewoon een taak opgegeven: schrijf een brief; houd een spreekbeurt; je leraar leest nu een tekst voor en maak aantekeningen. Ik heb het zelf twintig jaar geleden ook nog zo gedaan: een lijst met tien schrijfoverdrachten, waarvan er dan een maar liefst luidde "Houd een interview met een bekende Nederlander!". Leerlingen kregen geen oefening en geen aanwijzingen, en de opdracht werd dus ook alleen gekozen door leerlingen die zo zeker van hun zaak waren dat ik ze ook niet veel hoefde te leren

op dit punt. In het gunstigste geval is er bij dit type onderwijs aandacht voor deelvaardigheden 4 uit de tabel. In de nieuwe methodes is er nu ook aandacht voor de deelvaardigheden 3 en voor de deelvaardigheden 5, maar nog steeds niet voor de deelvaardigheden 2 en de deelvaardigheden 6 en daarmee niet voor belangrijke aspecten van oriëntatie en reflectie. Ik illustreer dat door onze SLO-aanpak van het gesprekken voeren, in het bijzonder voor het vraaggesprek, te vergelijken met die van twee goede en goed verkochte methodes: **Nieuw Nederlands** en **Goed Nederlands**.

In de SLO-aanpak (zie bijvoorbeeld Boland e.a. 1993) start de leerling met zich te oriënteren op een gesprek, bijvoorbeeld het vraaggesprek, aan de hand van de volgende vragen:

ORIËNTEREN OP HET GESPREK

- Wie is (zijn) mijn gesprekspartner(s)?
- Wat voor soort gesprek is het, waarom wordt het gevoerd?
- Heb ik eerder zo'n soort gesprek gevoerd?
- Hoe verloopt dit soort gesprekken meestal?
- Is de gesprekssituatie formeel of informeel? Hoe stel ik me op?
- Wat wil(len) mijn gesprekspartner(s) bereiken?
- Wat wil ik bereiken?

REFLECTEREN OP HET GESPREK

- Heb ik het doel bereikt dat ik had met het gesprek?
- Had ik me voldoende georiënteerd en voorbereid?
- Heb ik voldoende doorgevraagd?
- Heb ik actief genoeg deelgenomen?
- Heb ik goed naar anderen geluisterd en hun woorden samengevat?
- Wat leer ik hiervan voor een vergelijkbaar volgend gesprek?

Deze vragen worden in de klas besproken: de leraar geeft informatie en voorbeelden van bijvoorbeeld vraaggesprekken, de leerlingen roepen hun voorkennis en ervaringen met betrekking tot vraaggesprekken op en

wisselen die uit. De communicatieve context wordt geanalyseerd. Daarna pas maken leerlingen een voorbereidingslijstje met vragen en gesprekspunten, en gaan ze het doorvragen en het luisteren/samenvat-

ten oefenen.

Maar **Goed Nederlands** (deel 1) valt met de deur in huis: "Voordat je iemand gaat interviewen moet je je goed voorbereiden. Wat is het doel van het interview? Wat is het onderwerp? Daarna bedenk je over welke punten je meer wilt weten. Voor elk punt bedenk je een vraag: een startvraag". (p. 149).

Nieuw Nederlands (deel 1) laat de leerlingen wel eerst een interview horen op de band, een betere oriëntatie. Maar de oriëntatievragen bij de band worden direct verengd tot de volgende drie: "1. Wat wil de interviewer te weten komen? 2. Noem twee vragen die hij stelde om dat te weten te komen. 3. Geef een voorbeeld van een antwoord waar hij niet veel wijzer van werd". (p. 87).

De methodes hebben nog steeds een geweldige haast om bij de taakuitvoering of deelaspecten daarvan te komen, en daarmee bieden ze helaas een onvolledige oriënteringsbasis op de taak.

Als het gaat om reflecteren op het gesprek (zie vragen) stelt in onze aanpak de leerling zich, wederom in interactie met leerkracht en medeleerlingen, het daargenoemde type vragen. Voor de derde, vierde en vijfde vraag daarvan hebben **Nieuw Nederlands** en **Goed Nederlands** ook belangstelling, zij het in een wat andere formulering. Voor de eerste, tweede en zesde vraag helaas niet, en dat zijn nu juist de vragen die te maken hebben met het ontwikkelen van een eigen aanpak door de leerling en het stellen van leerdoelen voor volgende taken. **Nieuw Nederlands** en **Goed Nederlands** geven aandacht aan de beoordeling van het product volgens door hen van tevoren gegeven normen (heeft de leerling goed doorgevraagd? heeft hij goed geluisterd?), maar ze geven geen aandacht aan het proces, de ontwikkeling van een eigen aanpak door de leerlingen.

Mijn conclusie is dat er in de praktijk van het spreek- en luisteronderwijs beweging is

in de richting van strategisch handelen, maar dat oriëntatie en reflectie, de hoofdpijlers daarvan, nog niet volledig worden vormgegeven. Ik vrees trouwens dat voor lees- en schrijfonderwijs precies dezelfde conclusie te trekken zou zijn.

Wat is een strategie?

Ik wil nu met u ingaan op de kwestie van de strategie. Als spreek- en luisteronderwijs te plaatsen valt in de context van strategisch handelen, dan moeten er misschien voor dat onderwijs, net als voor lees- en schrijfonderwijs, wel strategieën aan te wijzen zijn. Welke zijn dat dan?

We stuiten nu eerst op de lastige vraag wat een strategie eigenlijk is. Van Parreren omschrijft het begrip als volgt: "*Regels die de oriëntering in bepaalde typen situaties eenvoudiger maken*". Als het gaat om gecompliceerde situaties en taken, dragen deze regels het karakter van *heuristieken*: kansrijke regels om een probleem, in dit geval een taalprobleem (bijvoorbeeld het houden van een interview) op te lossen.

(Er zijn twee andere manieren van probleemoplossen:

- trial and error: gewoon maar proberen en kijken wat er goed of fout gaat. In feite is dit wat ik twintig jaar geleden aan mijn leerlingen vroeg: maak nou maar gewoon een interview, dan zien we daarna wel of het goed is of niet. Dit is duidelijk de minst efficiënte manier van probleemoplossen.
- algoritmen toepassen: een reeks voorgeschreven regels nauwkeurig afwerken. Maar zulke voorgeschreven regels met gegarandeerd succes bestaan er niet voor gecompliceerde taaltaken, en deze mogelijkheid van probleemoplossen - in principe de efficiëntste! - vervalt dus.)

Ik vind dat Van Parrerens definitie van strategie het voordeel heeft dat hij in ieder geval redelijk specifiek is. Zulks in tegenstelling tot definities als: "een plan van handelen om een doel te bereiken" (Van Dijk & Kintsch 1983), of vager nog: "het geheel van activiteiten dat iemand heeft om een bepaald doel te bereiken" (Boekaerts & Simons 1993). Van Parreren geeft, door te spreken over *eenvoudiger*, aan dat het niet alleen gaat om doelgerichte actie (daarover is iedereen het wel eens), maar ook om *efficiënte* actie. Efficiënt in die zin dat uit mogelijke handelingsalternatieven diegene gekozen wordt die met een minimum aan middelen kans geeft op een maximum aan resultaat. Het plan om van punt A naar punt B te lopen is doelgericht, maar naar mijn mening niet strategisch van aard. Van een strategisch plan is pas sprake als met behulp van kaart, kompas en terreinkennis de kortste, veiligste of mooiste weg wordt gekozen.

Maar Van Parrerens definitie roept ook wel vragen op. Ten eerste valt op dat hij het begrip strategie exclusief verbindt met de oriëntering op de taak. Terwijl Oscar de Wandel, wiens uitgebreide literatuurstudie (1994) de directe aanleiding vormde tot deze studiedag, onderscheid maakt tussen oriënteringsstrategieën, verkenningstrategieën, produktiestrategieën, beoordelingsstrategieën en reflectiestrategieën. Volgens hem spelen strategieën dus een rol in alle fasen van het taalgebruiks- en taalleerproces. Deze gedachte spreekt mij meer aan. Als een leerling in de oriëntatiefase als mentaal plan ontwikkelt om bij ieder vaag antwoord meteen door te vragen tijdens zijn interview, zal hij deze strategie bij de uitvoering van het interview toch ook daadwerkelijk moeten toepassen, anders heeft hij nog niet veel aan zijn goede voornemens.

Ten tweede klinkt *regels* erg exclusief cognitief, of eventueel meta-cognitief. Volgens mij is dat ook Van Parrerens bedoeling als cognitief psycholoog. Maar taalstrategie-

onderzoekers als Oxford & Cohen (1992) gaan er vanuit dat er wel degelijk ook assertieve en sociale strategieën bestaan in de aanpak van taaltaken. Als overkoepelende affectieve strategie noemen zij: "understanding one's affective state"; dat wil zeggen: beseffen hoe je je voelt voor of tijdens de taakuitvoering en proberen daar invloed op uit te oefenen, bijvoorbeeld door je gevoelens van dat moment te herkennen en te accepteren, door jezelf moed in te spreken, of door een muziekje op te zetten voor de ontspanning. Als onderdeel van sociale strategie noemen Oxford & Cohen: anderen om informatie en feed-back vragen voor en tijdens de taakuitvoering. Het belang van dit type strategieën, juist met betrekking tot spreek- en luistertaken, waar het sociale en affectieve vanzelf al een grote rol spelen, lijkt mij evident.

Een derde boeiende vraag: moeten de heuristische regels waarover Van Parreren spreekt altijd *bewust* gehanteerd worden? Duidelijker gesteld: kan een strategie ook onbewust gehanteerd worden; mag je dan nog wel van een strategie spreken? Dit is een heet hangijzer in strategieland. Van Parreren suggereert dat strategisch handelen, en naar ik aanneem dus ook strategieën, geautomatiseerd kunnen worden, en dus niet per se bewust hoeven te worden gehanteerd. Oxford (1990) neemt hetzelfde standpunt in. Maar in het genoemde artikel met Cohen neemt ze een strenger standpunt in: "Strategy use involves some degree of conscious awareness on the task of the learner. Once a behaviour is used unconsciously, it is not a strategy." Ik ben geneigd de volgende oplossing voor te stellen: wat ooit bewust verworven is, blijft strategie heten, ook als het later geautomatiseerd en dus niet meer bewust is. Wat nooit bewust verworven is, is geen strategie.

Op grond van het voorafgaande heb ik zelf maar eens een definitie van *strategie* geprobeerd op te stellen, en die ziet eruit als volgt:

Een strategie is een bewust verworven aanpak die de kans vergroot dat tijdens oriëntatie en reflectie op en uitvoering van een gecompliceerde taak, het meest doeltreffende handelingsalternatief wordt gekozen.

Ik licht een paar elementen uit de definitie nog even toe:

- *bewust verworven*: dus ooit bewust geweest, of nog bewust;
- *aanpak*: ruimer dan het begrip regel, dus ook het affectieve en sociale valt hieronder;
- *oriëntatie, reflectie, uitvoering*: dus niet alleen de oriëntatie;
- *gecompliceerde taak*: voor eenvoudige taken is volgens mij geen strategie nodig;
- *meest doeltreffende handelingsalternatief*: hier vinden we het al genoemde efficiëntie criterium terug.

Ik voeg toe dat deze definitie alleen geldt voor het begrip strategie in de context van leertaken.

Kent spreek- en luisteronderwijs strategieën?

Als we deze definitie toepassen op de door Oscar de Wandel (1994) verzamelde specifieke strategieën voor spreken en luisteren (de lijst op p. 233 e.v.), sneuvelt helaas het grootste deel van deze strategieën. Ik geef enkele voorbeelden.

Onder Luisteren vermeldt De Wandel als strategie:

- het identificeren van fonetische eenheden (als onderdeel van: het analyseren van klankenstromen).

Is dit een strategie? Volgens mij niet. Het gebeurt niet bewust, en het is ook niet bewust verworven, maar (min of meer) vanzelf, in de primaire buitenschoolse taalverwerving. Althans voor wat de moedertaal betreft. Het gaat hier ook niet om een gecompliceerde taak: klanken identificeren

in de moedertaal is voor normale sprekers van die taal aan het begin van de schooltijd al niet meer problematisch. Er is ook geen sprake van een mogelijke keuze uit meer of minder doeltreffende handelingsalternatieven. Misschien is de simpelste proef voor of iets nu wel of niet een strategie is: kan een leerling het zich bewust voornemen? Dat kan hier duidelijk niet. Een leerling kan zich niet voornemen: ik ga nu eens bij de uitvoering van mijn luistertaak fonetische eenheden identificeren, want zonder dat is er helemaal geen luisteren.

Vergelijkbare gevallen zijn:

- identificeren van vaste segmenten in een klankenstroom (ook bij Luisteren).

Of bij Spreken:

- articuleren van morfologie en fonologie;
- bepalen van de woordorde;
- syntactisch vormen van zinsbouw en klemtoonpatroon.

Naar mijn mening gaat het hier om linguïstische basiskennis en -vaardigheden, bij de afwezigheid waarvan helemaal geen taalgebruik en communicatie plaats kunnen vinden. Nu kunnen zulke basisvaardigheden en -kennis wel strategisch worden ingezet, zoals er in Westhoffs strategie voor voorspellend lezen (1981) een duidelijke rol is weggelegd voor linguïstische kennis over de waarschijnlijkheid van het voorkomen van bepaalde lettercombinaties en van bepaalde betekeniscombinaties.

Uit De Wandels hoofdstukken over Luisteren en Spreken blijkt dan ook dat de zaken die hij noemt in de lijst van pagina 233, eigenlijk *onderdeel uitmaken* van strategieën, namelijk een strategie van Rost (1990) met betrekking tot voorspellend luisteren, en een strategie van Van Dijk &

Kintsch (1983) die ik nu maar samenvat als: tijdens het spreken aansluiten op de kennisinhouden van de luisteraar. Bij zulk voorspellend luisteren kan het identificeren van fonetische eenheden natuurlijk strategisch worden ingezet. En bij het sprekend aansluiten op de kennisinhouden van je luisteraar kan je strategisch gebruik maken van de mogelijkheden die zinsbouw en klemtoon bieden. Maar daarmee zijn het identificeren van fonetische eenheden en het vormen van zinsbouw- en klemtoonpatronen zelf nog geen strategieën geworden!

Voorspellend luisteren en bij het spreken aansluiten op de kennisinhouden van de luisteraar zijn in principe wel strategieën. Ik zeg nu expres: in principe. Naar mijn mening (en ook hierin volg ik de gedachten-gang van Van Parreren) moeten strategieën namelijk in empirisch onderzoek ontdekt en beproefd worden, om in een onderwijscontext strategie te mogen heten. Ontdekt, geïdentificeerd moeten ze worden via de analyse van de uitvoering van leertaken door leerlingen, met methoden als observeren, interviewen en hardop-denken-protocollen. Beproefd moeten ze worden in effectiviteitsonderzoek. Uit de beschrijving die De Wandel geeft aan het werk van Rost en van Van Dijk & Kintsch valt niet op te maken of deze voor de door hen genoemde strategieën enige empirische basis hebben gezocht en gevonden dan wel dat ze ze puur en alleen ontleen aan door henzelf opgestelde theoretische modellen voor taalgebruik en communicatie.

Naar spreek- en luisteronderwijs is, in tegenstelling tot het lees- en schrijfonderwijs, tot op heden amper onderzoek gedaan, en dus ook geen onderzoek dat zich gericht heeft op strategieën ontdekken en beproeven. Het gevolg is dat we die strategieën nu dus ook niet hebben. Dit ernstig tekort zou naar mijn mening op twee manieren moeten worden bestreden:

1. Spreek- en luisteronderwijs moet in de lespraktijk vorm gaan krijgen binnen de context van strategisch handelen. Ten eerste leren leerlingen daar waarschijnlijk meer van dan wanneer het niet gebeurt. Maar ten tweede vergroot het ook de mogelijkheid dat onderzoekers specifieke strategieën voor spreek- en luistertaken ontdekken als ze de taakuitvoering van de leerlingen analyseren.
2. Aansluitend: empirisch onderzoek waarin via taakanalyse bij leerlingen specifieke strategieën voor spreek- en luistertaken worden ontdekt, moet van start. Evenals empirisch onderzoek waarin ontdekte strategieën worden beproefd op hun effectiviteit.

De positie van het spreek- en luisteronderwijs is de laatste jaren op papier verbeterd, door opname ervan in de kerndoelen of eindtermen, zowel in Nederland als in Vlaanderen. Laten we hopen en er naar streven dat dit nu ook meer en beter onderwijs en onderzoek ten aanzien van spreken en luisteren ten gevolge zal hebben, waarin *strategie* een belangrijke rol speelt.

Helge Bonset
Instituut voor Leerplanontwikkeling, SLO
Postbus 2041
NL-7500 CA Enschede

Noten

1. Mijn dank gaat uit naar Michel Couzijn en Theun Meestringa, die mij op dit punt waardevolle ideeën en informatie leverden.

2. Voor een bespreking van **Spreken en Luisteren in de Basisvorming**: zie *Vonk* 24/5 (mei-juni 1995), Ingeboekt. (nvdr)

Bibliografie

Boekaerts, M. & P.R.J. Simons: **Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces.** Assen, 1993.

Boland, J. e.a.: **Spreken en luisteren in de basisvorming. Een leerplan.** Enschede, 1993.

Bonset, H. e.a.: **Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek.** Muiderberg, 1992.

Bult, E.H.: **Goed Nederlands, deel 1.** Groningen, 1992.

De Wandel, O.: **Onvoltooid tegenwoordig. Een inventariserend onderzoek naar metacognitieve en cognitieve strategieën voor luisteren, lezen, spreken en schrijven.** Antwerpen, 1994.

Oostdam, R. & G. Rijlaarsdam: **Towards strategic language learning.** Amsterdam, 1995.

Oxford, R.: **Language learning strategies. What every teacher should know.** New York, 1990.

Oxford, R. & A. Cohen: **Language learning strategies. Crucial issues of concept and definition.** *Applied language learning*, 1992, nrs. 1/2.

Rost, M.: **Listening in language learning.** Londen/New York, 1990.

Schlebusch, J. e.a.: **Nieuw Nederlands, deel 1.** Groningen, 1990.

Van Dijk, T.A. & W. Kintsch: **Strategies of discourse comprehension.** Londen/New York, 1983.

Van Parreren, C.F.: **Ontwikkelen onderwijs.** Leuven/Amersfoort, 1988.

Verbeek, J. e.a.: **Een leerplan Nederlands.** Groningen, 1993.