

Leerkrachtvaardigheden in spreek- en luisteronderwijs

Kris Van den Branden

Omdat dit artikel over het basisonderwijs gaat, wil ik beginnen met een stukje uit een voorleesverhaal voor jonge kinderen: een verhaal over een heel vreemd beest dat er heel rare eetgewoonten op nahoudt.

DE MOERACHTIGE BITJEMAR

*F*lies, in de soerigste troes van Afrika, lagen twee bitjemars. De ene was moerachtig en reil, de andere was veel kleiner en sarijn. De moerachtige zei: 'Vandaag heb ik tul in een flanterig flaks jongetje.'

De kleine sarijne zei: 'Bah jongetjes. Bitjemars strullen toch geen jongetjes. Jongetjes zijn latoir, en murus, en je moet er zo kwantiloos lang op tekkeren.'

'Jongetjes zijn konto niet latoir en murus,' nurkte de moerachtige. 'Ze zijn els stollig en flaks. Vandaag ga ik naar de rupsie om er een jongetje te taleren.'

De kleine sarijne begon te fretteren. 'En denk jij dat je dat zo laars gaat bratteren? Jij, de mofste bitjemar van heel de flaminade!'

'Wat?' riposteerde de moerachtige. 'Ik de mofste bitjemar van heel de flaminade. Ik ben de flitterste bitjemar van heel de flaminade!'

'Ha, weet je nog, de uttere vreem, toen je ook een jongetje wou taleren? Ze hadden jou al van heel trok zien rasperen, en ze waren allemaal gescholferd voor je één napper in de rupsie had gezet.'

De moerachtige reusde en zei: 'Ja, maar vandaag, vandaag heb ik rikkere talletjes en sitte fraten...'

En hij krofte uit de troes, op de dorre, en begon te troeven...

Al snel kwam hij Humpie-Rumpie, de bloesblurp, tegen. Humpie-Rumpie blufferde (hij was maar net kokker), en vroeg: Hé, Moerachtige, waar ga jij vimi?'

De Moerachtige reusde en zei: 'Ik heb rikkere talletjes en sitte fraten...'

Humpie Rumpie rappede zijn tenuren en zei: 'Jij gaat toch geen jongetjes taleren...'

'Ha ha,' mulde de Moerachtige, 'ho ho, wat gaan ze me troken, ik voel hun kwakjes al froken, ze zijn tellig en floers, ik eet hun robbers met koers...'

Humpie-Rumpie brokte gemavaardigd met zijn zware achterkrap op de bars. 'Jij, vrakzwans, jij bent de verwraardigste bitje van heel de flaminade...'

Maar de Moerachtige quakkerde niet naar hem en troefde verder.

Op papier mag dit dan een zeer moeilijk verhaal lijken, maar als een leraar dit voorleest met zeer veel gebaren, intonatie en mimiek, slagen leerlingen er doorgaans in om – samen weliswaar – het verhaal te reconstrueren (en ik kan het weten want ik heb het al uitgetoetst).

MOEILIKHEID: EEN RELATIEF EN SUBJECTIEF BEGRIIP

Voorbeelden als deze tonen aan dat 'moeilijkheid' eigenlijk een relatief begrip is. De moeilijkheid van een luisteropdracht kan weliswaar met allerlei formules en berekeningen worden berekend, maar het is nog maar de vraag wat die formules opleveren. Uiteindelijk is wat leraren doen en niet doen met verhalen als *De moerachtige bitjema* grotendeels bepalend voor de moeilijkheden, de vreugde, de frustraties die kinderen ervaren terwijl ze naar het verhaal luisteren. Moeilijkheid is ook relatief omdat die moeilijkheden, frustraties en vreugde voor elke leerling weer anders zullen liggen. De gemiddelde leerling mag dan aanwezig zijn in het achterhoofd van vele leraren, lieflijk bestaat de gemiddelde leerling niet. Elke leerling legt zijn eigen taalverwervingstraject af, en ervaart bij eender welke spreek- of luistertaak dan ook zijn eigen struikelblokken.

Het woord 'ervaren' is in de voorgaande zin belangrijk. Dat maakt moeilijkheid tot zo'n subjectief gegeven: zelfs als er in een verhaal woorden en uitdrukkingen voorkomen die een leerling niet kent, gaat het er maar om hoe de leerling die moeilijkheid ervaart. Moeilijkheden kunnen voor de ene leerder in de ene situatie ervaren worden als een grootse uitdaging, een kans om eigen grenzen te verleggen, zichzelf te bewijzen of te verbeteren. Moeilijkheden kunnen voor een andere leerder in een andere situatie ervaren worden als een lamlegger, een rem op initiatief, een vooruitzicht op geknoei, in die

mate dat elke zin voor initiatief bij voorbaat al is neergemaaid.

Een belangrijke factor hierin is motivatie. Motivatie slaat hier enerzijds op de bereidheid van kinderen om in bepaalde omstandigheden tot luisteren en spreken over te gaan, en anderzijds op hun wil tot volhouden bij de eerste en de volgende tegenslagen. Als hun motivatie tot spreken en luisteren hoog ligt, zijn kinderen niet tegen te houden: ze overvallen je met een spraakwerval om je iets te vertellen dat hen na aan het hart ligt, ze plooiën zich dubbel om een instructie duidelijk te geven als ze iets levensbelangrijks van je gedaan willen krijgen, ze luisteren dubbel zo goed als het hen iets oplevert. En ze laten zich dan niet afschepen: noch door een volwassene die niet aandachtig luistert, noch door hun eigen stottergedrag, noch door moeilijke woorden die opduiken in het verhaal dat ze willen volgen.

SPREEKDRANG EN LUISTERHONGER

Het is die intrinsieke motivatie waar je als leraar achteraan moet. De intrinsieke motivatie tot luisteren, oftewel *luisterhonger*, ontstaat als kinderen iets interessants of belangrijks te weten willen komen, of als er bij kinderen een verwachting wordt gewekt dat er iets moois, spannends zal te beluisteren vallen. Ik ken klassen waar de leraar een hele dag staat te roepen van 'wil je wel eens luisteren', maar waar diezelfde leerlingen het laatste kwartier van de dag, als diezelfde leraar zijn vertelboek ter hand neemt, plots muisstil worden en verschuiven naar de tip van hun stoelen. Intrinsieke motivatie tot spreken, oftewel *spreekdrang*, ontstaat als leerlingen het gevoel hebben dat ze iets zinvol mogen en kunnen inbrengen in de interactie: een eigen ervaring, een eigen opinie, een eigen stukje informatie, een eigen creatief idee.

Voor zover de materiaalontwikkelaar niet voor luisterhonger of spreekdrang heeft gezorgd, moet de leraar zijn steentje bijdragen: dat kan erin bestaan dat aan een luistertekst een motiverende opdracht wordt gekoppeld, of dat die tekst op een motiverende manier wordt ingeleid. In een van de scholen waarmee ik samenwerk, moest de leraar een verhaal voorlezen over een kind, Bram, dat in het huis van zijn opa naar de zolder sluipt, en daar een grote kist vindt. In de kist zit een geheimzinnige wereldbol. Om de leerlingen in de sfeer van het verhaal te brengen, nam de leraar de klas mee naar de zolder van de school; hij had het daar schemerig donker gemaakt en er een grote kist in het midden gezet. De leraar zette zich op de kist en schaarde alle leerlingen rond zich, in een gezellige luisterkring. Het verhaal won op die manier zienderogen aan spankracht, de leerlingen hadden het veel makkelijker om zich in het verhaal in te leven, en dus moeilijker om er zich uit los te rukken.

In een andere school schreef de methode voor dat de leerlingen een discussie moesten houden over de invulling van een fictief pleintje in een fictieve stad. Omdat er in de school net sprake was van een herinrichting van de vreselijk lelijke speelplaats, mochten de leerlingen daarover discussiëren; de leraar zette de leerlingen zelfs aan om hun plannen bij de directeur te gaan verdedigen. Twee voorbeelden van leraren die, met het oog op de motivatie van hun leerlingen, kritisch staan tegenover hun methode, die met het oog op luisterhonger en spreekdrang van hun leerlingen, eigen beslissingen nemen en eigen accenten leggen; het woord noch de daad van de materialenmaker zijn heilig. De leraar is natuurlijk ook niet heilig. Voor zover de in de lesmethode voorziene activiteiten wel tegemoet komen aan de interesse van de leerlingen, moet de leraar er zorg voor dragen om die motiverende kracht uit de verf te laten komen, en vooral niet, met een veeg van de borstel, teniet te doen. 'Jongens, ik ga een tekst

voorlezen over handlezen, maar om eerlijk te zijn, ik geloof zelf van die onzin geen fluit. Enfin, oordeel maar voor jezelf...'

Luisterhonger en spreekdrang bouwen zich – gelukkig – snel op; kinderen zijn kinderen. Ik frons tijdens nascholingen altijd heel ostentatief mijn wenkbrauwen als ik een leraar hoor beweren dat zijn leerlingen in niets geïnteresseerd zijn. Ik kijk ook wat vreemd op als ik in sommige methoden lees dat anderstaligen het moeilijk hebben om naar een leraar die Nederlands spreekt te blijven luisteren en ze daarom concentratie-oefeningen moeten krijgen. De allerbeste truc om leerlingen tot luisteren te brengen is niet hen voortdurend vermanen dat ze moeten luisteren, is niet hen concentratie-oefeningen geven om te kunnen luisteren, maar hen goede redenen geven om te luisteren. Als wijzelf in nostalgische buien terugdenken aan onze eigen basisschooltijd, beginnen we steeds weer over die ene meester of juf die zo boeiend kon vertellen, niet over die leraren die ons zoveel concentratie-oefeningen gaven.

MOTIVATIE HOOGHOUDEN

Het losweken van spreekdrang en luisterhonger is uiteraard maar het begin van het verhaal. De losgeweekte motivatie van kinderen mag uiteraard niet als een pudding ineenzakken bij de eerste moeilijkheid die kinderen ervaren om datgene te zeggen wat ze willen zeggen, om te begrijpen wat ze willen beluisteren. Leraren moeten leerlingen daarin positief blijven beïnvloeden, aansporen, moed inspreken, en moeten – en dat is dan de andere kant van de medaille – tegelijkertijd vermijden dat ze zelf mokerslagen toebrengen aan de opgebouwde motivatie. De momenten dat ik mezelf als ouder verwens zijn momenten als de volgende: je hebt samen met je oudste dochter bloembollen gekocht, terug thuisgekomen stuift

het kind in sneltreinvaart naar de tuin, huppelt al zingend het grasperk op, want jee-hee nu komt het hoogtepunt van de dag, het planten van de bloembollen! En dan (hoe gaat dat: je hebt slecht geslapen, je bent zenuwachtig omdat je een lezing moet houden), dan begint het gesakker: hou je mand recht, de bloembollen vliegen eruit! Nee, niet zo diep met die schop in de grond, straks raak je de wortels van die stamroos nog! Nee manneke, niet gooien met die bollen! Finito bloembollen planten. Dochter maakt er zich met een makkelijk excuus van af.

INSPELEN OP DE INBRENG VAN LEERLINGEN

Zoals het voorbeeld toont, heeft het hoog houden van motivatie veel te maken met de

manier waarop je inspeelt op wat kinderen doen. Met *feedback*, zoals dat dan heet. Laten we even kijken naar het volgende voorbeeld: een klas in de Verenigde Staten van Amerika, met laagtaalvaardige leerlingen, allemaal tweedetaalverwervers van het Engels; de leraar nodigt een politieagent uit in de klas, en vertelt de leerlingen dat ze al hun vragen op hem mogen afvuren. Er is wel een moeilijkheid, tenminste als u dit als een moeilijkheid beschouwt: de leerlingen zijn niet in staat om een goedgebouwde vraag te construeren. De leraar stelt voor dat de leerlingen in kleine groepjes hun vragen voorbereiden. De motivatie van de leerlingen om deze spreektaak aan te vatten is hoog: eindelijk een kans om alles te weten te komen over vuurwapens, diefstal, verkeersovertredingen, en snelle moto's, en dan nog wel van een echte expert.

INTERVIEW MET EEN POLITIEAGENT

- J Ja, ja, revolver...
- A Op teevee, polies, um, revolver, er was een film en die man, en ze achtervolgen hem en ze schieten hem dood, en de auto overkop, Wauuw!
- J Ze schieten hem dood. Zijn revolver? Ja?
- S Hij schiet, bang! pang!
- LK Zijn geweer? Zouden jullie hem iets willen vragen over zijn revolver? Wat wil je weten over die revolver?
- S Ja, schieten met zijn revolver! Ja, pang! Ha, bang!
- LK Wil je dat hij schiet met zijn revolver? Denk je dat hij dat zal willen doen? Hier in de klas. Ik weet niet of hij dat wel wil doen...
- J Nee, nee, ha, ha
- S Ja, schieten met zijn revolver
- LK Ik twijfel eraan, ik denk dat hij hierbinnen beter niet schiet.
- S Ik zeg, jij heb revolver, ha, ja, schiet!
- LK Wil je hem vragen of hij met zijn revolver wil schieten. Hoe zou je hem dat vragen?
- S Schieten! Schieten!
- L Niet schieten, nee, alleen kijken, alleen...
- LK Ah, dus je wil alleen maar kijken? Dat klinkt goed, misschien laat hij het jullie

wel bekijken?

J Alleen kijken, uhm, alleen kijken...

S Ik heb jij revolver

A Nee, hij geef niet aan jou

J Nee, uhm, alleen kijken, alleen kijken...

LK Ja, ik denk niet dat hij de revolver aan jullie zal geven. Ja, hij kan niet zomaar zijn revolver aan eender wie geven, hé?

A Ik weet het.

T Ok, dus je wil er alleen maar naar kijken. Dus, wat ga je dan zeggen? Hoe ga je het aan hem vragen...

J Kan ik, kijken jouw revolver

S Hé, jij hebt revolver, heb jij revolver?

A Nee, nee, hij is niet

J Ok, ja, ja, ik kijken jouw revolver?

LK Ok, wacht, laat ons eens iets proberen... (*tot J*) Is dat jouw horloge?

J Ja.

LK Wauw, ik heb nog nooit zo'n horloge gezien, kijk eens naar die kleuren, wauw! Dat ziet er echt heel interessant uit, hum, ik zou dat wel eens van dichterbij willen bekijken. Mag ik jouw horloge eens bekijken?

J Uhm?

LK Mag ik jouw horloge eens bekijken? Mag ik? Ok?

J Ja, tuurlijk. (*strekt zijn arm uit*)

LK (*bekijkt horloge*) Bedankt, dat is echt een leuk horloge.

Vertaling van Johnson (1995)

Wat meteen opvalt, is dat de leraar de draad van de leerlingen volgt; hij pikt hun woorden op, hun halve zinnen, en geeft daar antwoorden op, soms verbindt hij er een nieuwe vraag aan. Op die manier onderhoudt hij hun motivatie: hij toont de leerlingen dat hij hun bijdragen au sérieux neemt, dat hij wat zij inbrengen in de conversatie belangrijk vindt; door verder te vragen toont hij ook zijn interesse in wat de leerlingen verder zullen te zeggen hebben. De leraar speelt even voor muur waartegen de bijdragen van de leerlingen aanbotsen. Het initiatief komt van en gaat terug naar de leerling.

De leraar vertoont weinig omzeilgedrag: als de leerlingen zich vastpinnen op de revolver van de politieagent, dan respecteert de leraar dat. Hij onderdrukt de neiging om zelf het heft al te nadrukkelijk in handen te nemen en vragen te stellen in de trant van: 'Zeg, en zou je nu niets vragen over drugs, daar hebben we vorige week toch een tekst over gelezen?' Hij heeft hen vooraf ook geen grammaticales gegeven over vragen in het Engels, noch heeft hij een aantal onderwerpen geïnventariseerd die aan bod zouden kunnen of moeten komen. Daarmee wil ik niet zeggen dat dit later in de les niet aan bod zou kunnen komen, maar de oorspronkelijke leidraad van het gesprek wordt door de leerlingen gesponnen.

De leraar geeft, alhoewel daar heel veel aanleiding toe is, geen expliciete foutencorrecties in de trant van: het is niet 'jij heb', dat moet 'hebt' zijn. Ook dat is een vorm van het heft in eigen handen nemen: met een correctie legt de leraar zijn eigen accent, weg van het betekenisniveau (het niveau waarop de kinderen zich bewegen) naar het vormelijke niveau. En bovendien, met de foutencorrectie voltrekt zich een accentverschuiving naar wat de leerling niet kan, wat hij fout doet. Het competentiegevoel van het kind, het gevoel van 'dit kan ik wel aan' wordt aangetast. Foutencorrecties kunnen er soms dan ook toe leiden dat het kind dichtklapt. Dat is in een klascontext bijzonder betreuenswaardig, zeker in klassen waar de leraren de belangrijkste gesprekspartner van de leerlingen is. Natuurlijk zijn correcties niet altijd slecht; onderwijs is geen kwestie van goed of slecht, van zwart of wit, maar wel van patronen die zich aftekenen, en die op termijn een bepaald effect hebben op leerlingen. Een patroon van foutencorrecties die te systematisch binnen communicatieve taken worden gehanteerd of op het verkeerde moment worden gegeven, zullen heel waarschijnlijk het averechtse effect sorteren.

VERTROUWEN OP DE COMPETENTIE VAN LEERLINGEN

Ik wil hier toch wel even onderstrepen dat er naast foutencorrecties nog wel andere manieren zijn om aan het competentiegevoel van kinderen, en zo aan hun motivatie om te luisteren en te spreken, te vreten. Bijvoorbeeld, de competentie van leerlingen reeds op voorhand in vraag stellen. Om opnieuw een voorbeeld te geven: in een vierde klas moesten leerlingen een moeilijke tekst doorworstelen volgens het principe van de verdeelde informatie. Vier groepjes lezen eerst een tekst over elk een ander straatkind, daarna worden de groepjes terug samengesteld, uit elk groepje wordt een vertegenwoordiger afgevaardigd, en die

moet aan de anderen vertellen wat hij over zijn straatkind is te weten gekomen. In deze tweede fase zit dus een mooie kans om te werken aan de doelstelling 'mondeling verslag uitbrengen van informatie die je hebt verzameld'. In één bepaalde school schrapte de leraar de fase van informatie-uitwisseling omdat hij de leerlingen daartoe niet in staat achtte. Er werd onmiddellijk overgegaan tot een sterk door de leraar geleide klassikale bespreking van de tekstjes.

We komen hier eigenlijk terug op het begrip 'moeilijkheid', en met name bij een moeilijkheid die we hier nog niet expliciet hebben aangehaald: de moeilijkheden die leraren toeschrijven aan hun leerlingen. De gevaren van onderschatting, zeker als dat weer een patroon wordt, mogen niet onderschat worden: lage leerkrachtverwachtingen vreten aan de kansen die leerlingen krijgen tot leren. Lage verwachtingen leiden bij sommige leraren tot een angst om leerlingen met uitdagingen te confronteren. Lage leerkrachtverwachtingen leiden tot gemiste kansen. Ze leiden vaak tot een herhomogenisering van heterogene leerlingengroepen: alle goede leerlingen samen en alle zwakke leerlingen samen, en laat de zwakke leerlingen zich vooral bezighouden met slappe, simpele dingen. Lage verwachtingen leiden er uiteindelijk toe dat het competentiegevoel van sommige leerlingen onderuit wordt gehaald, dat deze leerlingen als gevolg daarvan zelf gaan geloven dat ze bepaalde dingen niet aankunnen. De leerling gaat dan bepaalde moeilijkheden ervaren, daar waar er eigenlijk geen hoeven te zijn.

Als we nu terugkeren naar de leraar van de Amerikaanse leerlingen, krijgt zijn beslissing om een politieagent uit te nodigen, ook al zijn de leerlingen niet in staat om een vraag te stellen, meer kleur. Dit is ongetwijfeld een leraar die er ook niet voor terugdeinst om een verhaal als *De moerachtige bitjemar* aan zijn leerlingen voor te lezen. Het feit dat hij de leerlingen met die moeilijke spreekopdracht confronteert, toont ook aan dat de leraar die

moelijkheid niet als een onoverkomelijk probleem beschouwt, maar eerder als een kans, als een basis tot verder leren. De leraar vertrekt van het idee dat, als je wil dat leerlingen vragen leren stellen, je hen in een context moet brengen waarin ze het formuleren van een begrijpelijke vraag ook als functioneel ervaren. Motivatie wordt voor de kar van dat leren gespannen: motivatie is het trekpaard, leren is de weg die onder de kar, onttrokken aan het blote oog, afgelegd wordt.

WILLEN... EN KUNNEN

Nu moeten we een volgende stap maken in ons betoog: het is natuurlijk niet omdat een opdracht leerpotentieel bevat, en de leerlingen gemotiveerd zijn en blijven om die opdracht te lijf te gaan, dat dat leerpotentieel ook wordt bewerkstelligd. De vraag die rijst, is dus: bevordert de leraar naast het willen, ook het kunnen? Hoeveel leerlingen krijgen een deel van de potentiële koek?

GROEPSWERK

Ten eerste kiest de leraar in het politievoorbeld ervoor om de leerlingen in groepen te laten samenwerken. Dat is in alle opzichten, gezien de context, een goede keuze: de leerlingen zijn zwaktaalvaardig, dus zijn zij erbij gebaat om samen die opdracht aan te pakken. Ten tweede krijgen op die manier meer leerlingen tegelijkertijd de kans om hun mond open te doen. En ten derde ontstaat er op deze manier 'interactie in het kwadraat': er is de mondelinge interactie die vasthangt aan de taak (vragen stellen), en er zijn – als neveneffect, zeg maar – de kansen

die de leerlingen krijgen om aan mekaar eigen ervaringen te verwoorden, hun eigen mening te verdedigen, beurten te vragen en op te eisen, stuk voor stuk mondelinge subvaardigheden.

INTERACTIE

Om ervoor te zorgen dat de leerlingen wel degelijk de grenzen van hun spreekvaardigheid verleggen, neemt de leraar ook deel aan een aantal conversaties. Met zijn eerste interventie (zie hierboven) zit hij mijns inziens goed: in hun jeugdig enthousiasme dwalen de kinderen immers een beetje af; het relaas van een gewelddadige film neemt even de bovenhand. Zo ziet u weer, motivatie moet bewaakt worden. Andere motivatoren liggen constant op de loer. Merk op hoe de leraar er subtiel in slaagt om de kinderen terug tot de eigenlijke taak te brengen: hij pikt op wat een van de leerlingen heeft ingebracht ('revolver'), en buigt het om naar de taak 'vragen stellen aan een politieagent'. Tegelijkertijd herstelt hij het recht van J om een bijdrage te leveren aan de conversatie. En tegelijkertijd, dat is dan de volgende vlieg in dezelfde klap, biedt hij de leerlingen taal-aanbod waaruit ze kunnen leren. Als J zegt 'shoot his gun', vraagt de leraar 'You want him to shoot his gun?' Als S zegt 'just looking' reageert de leraar met 'Oh, so you just want to look?' De leraar herfraseert, bijna systematisch, wat de leerling probeerde te zeggen, maar voorlopig niet gezegd krijgt in welgevormd Engels. Het is het soort interactie dat ook in onderzoeken naar eerstetaalverwerving vaak naar boven komt. Ouders herfraseren wat het kind wilden zeggen, en doen dat vaak in vraagvormen: was het dat wat je bedoelde? En ouders bouwen ook voort:

KIND Si si

OUDER Oh heb je geschilderd? En wat heb je geschilderd? Toch oma weer niet zeker?

In een grootscheeps onderzoek van Wells (1985) bleek de mate waarin ouders inhaakten met herfraseringen en extensies op wat hun kinderen zeiden of probeerden te zeggen een zeer belangrijke voorspeller van taalvaardigheid te zijn. Ouders van wie de kinderen snel taal verwerven "... were not concerned to give systematic linguistic instruction but rather to ensure that conversations with their children were mutually rewarding. They assumed that, when their child spoke, he or she had something to communicate, so they tried to work out what it was and, whenever possible, to provide a response that was meaningful and relevant to the child and that invited a further contribution. By employing strategies that enabled their children to participate more fully and successfully in conversation, these parents sustained their children's motivation to communicate and this, in turn, increased their opportunities to discover the means for realizing their communicative intentions more effectively." (Wells 1985, p. 415-416)

Ik wil nog even terugkomen op het politie-transcript, met name op de passage rond het horloge. Ook dit is een manier van ondersteunen, maar wel een passage die veel meer onderwijsachtig aandoet. Je kan discussiëren over het horloge-incident, het

is in elk geval zo dat deze leraar het moment heeft herkend als een unieke kans voor deze leerlingen om tot leren te komen. Ze willen zo graag tot die bepaalde vraag komen, dus alle constructieve info die ze van de leraar daaromtrent kunnen krijgen, zullen ze graag aannemen. Wat de leraar hier doet, is het verweven van vorm in de intentie van de leerlingen om betekenis te creëren. Als de leerling zelf niet in staat is om die vorm te produceren, maar wel een grote nood aanvoelt om dat te doen, wordt de functionele relevantie van die vorm, en dus de openheid van de leerder ervoor, zeer groot. Als leraren al ergens een feeling voor moeten leren ontwikkelen, is het voor dit soort van momenten.

HET ONBEGRIIP VAN DE GESPREKSPARTNER

Het is natuurlijk zo dat kinderen niet altijd een nood aanvoelen waar er een is. Kinderen hebben vaak het gevoel dat ze een luister- en spreekopdracht naar behoren hebben uitgevoerd, terwijl dat helemaal niet het geval is. Om maar eens een ander voorbeeld te geven: kinderen hebben het vaak moeilijk om een samenhangend relaas te verstrekken. Hier komt G, een jongen uit een laag-economisch milieu, die vertelt wat er in een aflevering van Samson gebeurde:

G Ja, en en, die Samson had een krokodil, en die die die zette dat op een strijkijzer en dan was dat kapot, en dan de burgemeester, die, nee, nee, die belde die om te vragen van zo'n krokodil, maar, nee, nee, eerst naar Albert, Albertoooo, en en, die had er gene, en dan naar den burgemeester, en dan ja, ja, dan kruipte daar een echte...

Kunt u volgen? Het probleem van G en van vele kinderen is dat zij nog niet goed in staat zijn om rekening te houden met de noden en behoeften van de luisteraar; zij hebben daar gewoonweg nog weinig zicht op. Hoeveel informatie moet gegeven worden opdat een relaas duidelijk is, hoe expliciet

moet verwezen worden enzovoort. Kinderen gaan ervan uit dat als iets zonneklaar is in hun hoofd, een paar woorden volstaan om het zonneklaar uitgelegd te krijgen aan een ander. Dat maakt, zeker als dit wordt gecombineerd met een geringe taalvaardigheid, dat het relaas dat kinderen

soms opbouwen, vaak onsamenhangend is. Het voordeel van mondelinge interactie is dat gesprekspartners mekaar meteen kunnen duiden op wat onduidelijk is, en tevens

de onduidelijkheden uit zulk een relaas kunnen halen. Laten we eens kijken naar het vervolg van deze interactie tussen G en een volwassene (V):

- V Ja maar wacht, zeg G, die Samson had een krokodil he, en was dat een echte, een echte krokodil.
 G Nee, zo'n plastieke.
 V Ah, en wat gebeurde daarmee? Zette Samson die krokodil op een strijkijzer?
 G Nee, nee, Gertje.
 V Aaah Gertje.
 G Ja, en die Samson maar bleiten, omdat zijn krokodil kapot was.
 V Aah, en daarom, en toen belde Gert naar de burgemeester.
 G Nee, eerst naar Alberto
 V Om te vragen of dat die nog zo'n plastieke krokodil hadden of wa?
 G Ja, ja, maar die Alberto had er geen, en die zei, ik zal ekik wel eens bellen naar den burgemeester, en die, ja, zeg, die Alberto die vroeg aan die burgemeester nen echte krokodil.
 V Maar die burgemeester, die had toch geen, had die een echte krokodil?
 G Nee, maar die kende wel zo iemand.
 V Oei!
 G Ja, ja, en die zette zo'n krokodil
 V Zo'n echte
 G Ja, die zette die in zo'n kist, en die bracht die naar het huis van Samson en Gert.
 V Amai!

Conversaties als de bovenstaande kunnen G een beter inzicht doen krijgen in de noden van de luisteraar, en zo in de vereisten van een samenhangend relaas in het algemeen. Hier ligt nog een reden om als leraar niet uitsluitend op correctheid te gaan focussen bij het geven van feedback: het biedt leerlingen namelijk een verkeerd, of te eenduidig beeld van waar het bij spreken op aan komt. Als een leerling na een verwarde uitleg als die van G te horen kreeg: 'Ja maar, het is niet kruipte, het is kroop', dan zou G er verkeerdelijk vanuit gaan dat zijn uitleg inhoudelijk gezien wel deugde. Hij zou zich op het inhoudelijk vlak van weinig kwaad bewust zijn, zou niet 'gepusht' worden om nieuwe dingen uit te proberen, en dus niets leren.

DE LERAAR BEGRIJPT TE VEEL

Het probleem van leraren is vaak dat, in tegenstelling tot de volwassene in het Samson-voorbeeld, zij vaak veel te goed weten wat de leerling bedoelt. Dat komt uiteraard omdat zij vaak vragen stellen waarop zij het antwoord al weten. Zij zijn dan ook heel snel met het geven van het goede antwoord. Met andere woorden, een uiting die voor een modale gesprekspartner niet begrijpelijk zou zijn, is dat voor de leraar wel omdat deze de leerling en hemzelf in een onnatuurlijke communicatieve situatie heeft gedrongen.

LK Hoe komt dat Carlos op straat is terechtgekomen?

LL Euh euh, stief... euh stiefman... die... baf! baf!

LK Juist omdat zijn stiefvader hem afranselde.

Het gevaar van als leraar het juiste antwoord aan te vullen, is dat leerlingen te weinig feedback krijgen op de functionele doeltreffendheid, en vooral ondoeltreffendheid, van hun uitingen. Het heeft dus in deze optiek zin om als leraar niet meteen klaar te

staan met het goede antwoord (ook al ken je het), maar integendeel, af en toe eens onbegrip te veinzen. Precies door onbegrip te veinzen, kan de leerling gewezen worden op de verwarring of onduidelijk die zijn relaas schept:

LL (*bezig tekeningen te beschrijven*) En nu stapt ze af haar fiets.

LK Hmm? Is Hilde afgestapt van de fiets? Waarom?

LL Er vloog zo'n bladje, papier zo, en die dee, die deed dan zoo, en dan waaide dat en...

LK Wacht wacht nu kan ik niet volgen. Dus je zegt, er is een papiertje

LL Ja, en dan deed die zo, en dan was da weg

LK En daarom stapte ze af? Tiens

LL Ja

LK Zeg, is er geen andere reden waarom dat ze afstapt? (*lange stilte*) Is er niets op de tekening te zien? (*stilte*) Of op de vorige tekening?

LL Ik weet nie.

LK Is ze misschien thuis aangekomen?

LL Nee.

LK Is er misschien iets aan haar fiets?

LL Euh... ah ja, ze heeft ne platte band.

LK Aha, dat zal het zijn.

(Van den Branden 1995)

Merk op dat de leraar in bovenstaand fragment veel vragen stelt waarop hij eigenlijk het antwoord al weet; hij weet dat Hilde in een spijker is gereden en daarom van de fiets afstapt, hij weet ook dat dat in het kader van het verhaal dat de leerling aan het vertellen is belangrijke informatie is. Die voorkennis stelt hem hier in staat om, onbegrip veinzend, zeer gerichte vragen te stel-

len, en de aandacht van de leerling op belangrijke informatie te richten. Het 'alles weten', dat vaak in de onderwijsliteratuur als louter negatief wordt voorgesteld, wordt hier omgebogen in een troef. De leraar speelt als het ware de 'verwarring van de echte luisteraar' na. Belangrijk is wel de manier waarop dat gebeurt: ten eerste blijft de feedback die de leraar geeft zich situeren

op het niveau dat voor de leerling primeert, namelijk het betekenisniveau, en ten tweede behoudt de leerling het initiatief. De leraar blijft vragen stellen (hij geeft geen antwoorden), hij past alleen zijn vraagstelling aan het vermogen van de leerling om de vraag te beantwoorden aan, om de verwarring van de luisteraar weg te nemen: naarmate de leraar merkt dat de leerling het probleem niet kan oplossen, worden de vragen suggestiever, geslotener.

In mijn eigen doctoraatsonderzoek (zie onder andere Van den Branden 1995/1997) bleek dat, als leraren de productie van kinderen op een dergelijke wijze ondersteunen, de leerlingen daar wel degelijk profijt uit halen naar volgende productiemomenten toe. Door de (onbegrips)signalen van de gesprekspartner wordt de leerling zich bewust van waar er iets aan zijn verhaal schort, en door de ondersteuning slaagt hij er ook in om die binnen de interactie op te lossen. Uit die combinatie van feedback en ondersteuning leert de leerling iets beter te doen dan hij voordien kon. Problemen worden zo 'hot spots' voor leren.

LEERLINGGERICHTHEID

Het basisprincipe dat dit artikel over leerkrachtvaardigheden en -attitudes tot hertoe samenvat, is dat van de *leerlinggerichtheid*. Die leerlinggerichtheid uit zich in de zoektocht die is ondernomen naar taken die de leerling als relevant ervaart, naar spreektafen die voldoende open zijn voor de leerling om wel degelijk tot uitgebreide spreekkanalen te komen, naar luistertaken waarbij de leerling actief moet luisteren en denken. De leerlinggerichtheid uit zich in de houding van de leraar die inspeelt op wat de leerling ervan terecht brengt: wat loopt goed, en wat loopt minder goed? wat is onduidelijk, wat is onvolledig, onbegrijpelijk? De leerlinggerichtheid uit zich in het feit dat de leraar

differentiërend optreedt: dit is geen differentiatie naar leerstof waarbij ieder kind maar die leerstof krijgt te verwerken die hij aan kan, maar differentiatie naar leerlingen toe. Ieder kind mag zich in hetzelfde motiverend kader bewegen, maar krijgt gewoon meer en andere ondersteuning naarmate het die nodig heeft.

Het is de persoonlijkheid van de leerling en de mate waarin hij de spreek- of luistertaak aanpakt, die aangeven wat voor soort feedback het meest geschikt is. Hier passen geen recepten of eeuwigdurende tips en recepten als 'stel open vragen' of 'stel geen gesloten vraag'. Hier geldt het adagio: 'kijk en luister naar de leerling, stel een diagnose van wat de taak aan taalvaardigheid vraagt en wat de leerling aan mondelinge taalvaardigheid vertoont, en bemiddel tussen de twee, op zo'n manier dat het initiatief niet meteen uit de handen van de leerling wordt gerukt, op zo'n manier dat de motivatie van het kind om het zelf te doen, en het idee van het kind om het zelf te kunnen, geen lelijke knauw krijgen'. Differentiatie houdt hier ook in dat alle kinderen worden ondersteund om de opdracht tot een minimaal goed einde te brengen, maar dat niet van alle kinderen hetzelfde eindniveau wordt verwacht. De nadruk ligt niet op een uniform eindproduct, maar op het leerproces dat iedere leerling probeert door te maken.

Als we de onderwijsliteratuur mogen geloven, primeert in ons taalonderwijs nog vaak een ander principe: dat van de 'leerkrachtgerichtheid'. Dit is zeer vaak een afgeleide van een ander principe, namelijk de 'leerstofgerichtheid'. Er moet ook zoveel leerstof gezien worden; er moeten zoveel woorden aan bod komen, zoveel informatie worden doorgegeven. Het is dit principe dat aan de basis ligt van het feit dat klasobservaties naar mondelinge interactie al ongeveer vijftientig jaar lang een zeer stereotiep en teleurstellend beeld van klasinteractie opwerpen: het verguisde beeld van de klas waarin de leraar 2/3 van de beurten opeist,

waarin de leerlingen vooral luisteren, passief luisteren dan wel. Klassen waarin de leerlingen hun onbegrip niet uiten, en de kansen tot spreken die de leerlingen krijgen, beperkt zijn tot korte, welomlijnde zinnen, die weinig syntactische samenhang behoeven. Het onderwerp wordt door de leraar bepaald, en het verloop van het gesprek door de leraar in een bepaalde richting gemanipuleerd. De meeste beurten gaan naar de meer assertieve en meer taalvaardige leerlingen, of met andere woorden, als het om beurtverdeling gaat, overheerst in vele klassen de wet van de jungle. Als leerlingen niet het goede antwoord geven, of dat niet doen binnen het bestek van, letterlijk, een paar seconden, verliezen ze hun beurt aan een andere leerling, of vult de leraar zelf wel aan.

Op de vraag waarom ze de interactie zo domineerden en de leerlingen nooit om verduidelijking vroegen, antwoordden de leraren in een recente Amerikaanse studie *"that it is **their** responsibility as teachers to make sense of what the students try to say to ensure that communication is successful"* (Musumeci 1996, p. 316). Het vetgedrukte woord is hier van het allerhoogste belang. Het laat ons toe door te dringen in de perceptie van vele leraren omtrent mondelinge interactie in de klas: leraren zijn verantwoordelijk en moeten dus letterlijk en figuurlijk, op succesvolle communicatie aansturen. Het resultaat is echter maar al te vaak dat, ondanks alle onderwijsvernieuwingen die her en der gepredikt worden, communicatie in de multiculturele klas pseudo-communicatie is, gedomineerd door de leraar en de 'betere' leerlingen. Onderwijs-leergesprekken verlopen idealiter langs een ketting van correcte antwoorden. Elk antwoord dat niet in die keten past, verbreekt niet alleen de redenering die wordt opgebouwd, maar verhoogt ook de tijdsdruk waaronder die redenering moet worden gerealiseerd.

De luisterhouding van de leraar is productgericht. Dit mechanisme verlaagt de kansen

tot productie en feedback van die leerlingen die aan de marge van de schoolse interactie functioneren: zij die niet meteen correcte antwoorden paraat hebben, zij die minder extrovert zijn, zij die van thuis uit aan een andere interactiestijl gewend zijn. Het klimaat dat in dergelijke klassen ontstaat, is veel meer een onderwijsklimaat dan een leerklimaat, of laat staan, een aangenaam leefklimaat. Fouten, problemen, signalen van onbegrip en trage antwoorden worden beschouwd als te vermijden, als inbreuken, in plaats van kansen om kinderen bewust te maken van waar ze staan en uitgangspunten van verder leren.

Ik heb het, eerlijk gezegd, wat moeilijk met die productgerichte houding van de leraar. Laten we toch niet vergeten dat telkens een leraar een vraag stelt en leerlingen een beurt geeft, hij een voorbeeld stelt van luistergedrag. Het lijkt me bijvoorbeeld absurd dat leraren tijdens groepswerken interveniëren om er nogmaals op te wijzen dat je je partners in de groep moet laten uitspreken, terwijl de leraar dat zelf niet consequent doet.

Ik heb het wat moeilijk met een aanpak van luister- en spreekonderwijs waarbij de communicatieve vrijheid van de leerlingen binnen een spreektaak te zeer aan banden wordt gelegd, waarbij de leerlingen vooral eer zij aan een spreek- of luisteropdracht mogen beginnen om de oren wordt geslagen met allerlei spreek-, luister- en compensatiestrategieën, vergadertechnieken, communicatieschema's en discussievaardigheden. Ik vind dat leraren, als ze leerlingen tot spreken aanzetten, zich weliswaar bewust moeten zijn van een bepaalde pedagogische agenda, maar dat zij moeten vermijden, zeker in het spreekonderwijs, om de agenda van de leerlingen bij voorbaat proppensvol te stouwen.

Niet dat ik iets fundamenteels heb tegen het expliciteren van bepaalde strategieën of gespreksregels. Het gaat me hier meer om het moment waarop dat gebeurt en de

waarde die de leraar hecht aan het correct toepassen ervan. Als teveel van een spreekopdracht op voorhand wordt geëxpliciteerd, is de spreektaak vaak al uitgevoerd vooraleer de leerlingen eraan mogen beginnen, of is ze fundamenteel van aard veranderd: het wordt een imitatieproef of een invuloefening, maar meer ook niet. Er rest de leraar dan niet veel anders meer dan te streven naar eenheidsworst. Ik geloof dus meer in het enten van expliciete informatie over strategieën en gespreksregels op het handelen van het kind, en in het aanreiken van strategieën als een mogelijk hulpmiddel dat het kind kan nemen of laten.

Anderzijds heb ik het ook moeilijk met luister- en spreekopdrachten die nergens naartoe leiden. Leerlingen eerst in groepjes laten discussiëren over de herinrichting van de speelplaats en daarna dezelfde discussie in een plenum nog eens helemaal overdoen, staat gelijk met het leggen van een tijdbom onder je groepswerkjes. Als dit een patroon wordt, hebben leerlingen snel door dat ze zich niet lam hoeven te leggen. Leerlingen zo maar naar een tekstje laten luisteren omdat er straks vraagjes over gesteld worden, lijkt mij minder interessant en beklijvend dan een luisteropdracht die een welbepaalde honger naar informatie bevredigt.

LUISTEREN EN SPREKEN: WAAR EN WANNEER?

Bevordering van de mondelinge vaardigheden mag niet beperkt blijven tot de spreek- en luisteractiviteiten die in het curriculum taal worden ingeschaald. Het is toch onzin te denken dat leerlingen spreek- en luistervaardiger worden enkel en alleen maar door dat handjevol luister- en spreekactiviteiten die per maand in de taallessen aan bod komen. Vandaar dat ik hier pleit voor het werken aan een luister- en spreekvriendelijk klimaat tijdens alle taallessen, tijdens alle

andere vakken, en buiten het eigenlijke onderwijs om.

Laat ik beginnen met de andere taallessen, dus die taallessen die niet in de klasagenda staan geboekstaafd als luister- en spreeklessen. Spreken en luisteren zijn uiteraard de primaire taalvaardigheden; het zijn de vaardigheden die kinderen eerst verwerven, ze zijn daardoor dan ook van groot belang bij het verwerven van de schriftelijke vaardigheden, of bij reflectie op taal (taalbeschouwing). Laat ik terugkeren naar mijn voorbeeld van de straatkinderen: in dit soort van integratieve activiteiten worden de mondelinge vaardigheden doel en middel tegelijkertijd. Samen in een groepje overleggen over de essentiële informatie die in een tekst vervat zit, kan een belangrijke strategie zijn om begrip van de tekst te verruimen, aan een ander die essentiële informatie proberen duidelijk te maken is dat waarschijnlijk nog veel meer, maar tegelijkertijd ben je ook bezig met je mondelinge vaardigheden zelf aan te scherpen.

Uiteraard bedreigt het monopoliseringsgevaar ieder groepswerk: het zijn altijd dezelfde die hun mondelinge vaardigheden in dat soort van leestaken aanscherpen! Hiervoor zijn in de literatuur ondertussen verschillende oplossingen uitgedokterd: daartoe behoren een uitgekende samenstelling van de groepen (taak van de leraar!), het werken met bepaalde rollen (verslaggever, voorzitter, enzovoort) zoals dat in het coöperatief leren systematisch gebeurt, en uiteraard ook het werken met taken met verdeelde informatie. Vooral deze laatste werkvorm heeft ondertussen haar nut bewezen wat het losweken van veel mondelinge interactie bij leestaken betreft.

Dat principe van verdeelde informatie kan uiteraard ook in de zaakvakken worden toegepast. Als leerlingen tijdens de zaakvakken zelf de kans krijgen om actief de wereld te verkennen, om zelf informatie te verzamelen, proeven te doen, en dat dan ook nog

eens in groepen mogen doen, dan zullen zij veelvuldig kansen krijgen om hypothesen hardop te formuleren, redeneringen op te bouwen en te beargumenteren, actief te luisteren, om verslag uit te brengen aan anderen van hun onderzoekwerk. Om het met een boutade te zeggen: de zaakvakken lenen zich zo goed tot samen informatie verzamelen en die uitwisselen dat de klas-sieke spreekbeurt wel eens overbodig zou kunnen worden. En ook in de zaakvakken, of moet ik zeggen in de zaakvakken par excellence, kan het spreken met en luisteren naar anderen, zeer dienstig zijn aan het verwerven van nieuwe vakinzichten. De immer geciteerde Brown & Palincsar (1989) stellen in dit geval dat nieuwe inzichten meer kans maken om bij leerlingen wortel te schieten als die leerlingen gevraagd wordt om hun eigen visie te verwoorden, te verdedigen of uit te leggen; streven naar een verklaring (voor jezelf of voor anderen) heeft vaak als effect dat een leerling kennis veel beter integreert en zelfs uitbreidt.

Talige doelstellingen, leren-leren-doelstellingen en vakgerichte doelstellingen gaan hier hand in hand. Daarom is het zo opvallend dat in veel scholen de leerstofgerichtheid en leerkrachtgerichtheid net in deze vakken nog sterk de plak zwaaien, dat er met andere woorden tijdens de zaakvakken vooral een beroep wordt gedaan op de passieve luister- en spreekvaardigheid van de leerlingen, of moet ik zeggen op hun absorptie- en reproductievermogen. Nee, geef mij dan maar wereldoriëntatie-activiteiten waarin leerlingen uitdagingen te lijf gaan, kennis veroveren alsof het om snoepgoed gaat, weer de actieve wereldverkenner mogen zijn die ze eigenlijk al heel hun leven van nature zijn. De nieuwsgierigheid van elk kind wordt dan weer in eer hersteld, de leraar wordt een uitlokker van ervaringen, een motiverende kracht, en vooral niet te vergeten een ondersteuner, iemand die nieuwe impulsen geeft als de leerlingen op een dood spoor zitten, die prijst als een goede oplossing is gegeven, die bemiddelt als er

conflicten rijzen in de groep, die hardop nadenkt over de gevolgen van een redenering. Allemaal vormen van mondelinge interactie, die je er gratis bovenop krijgt.

En het eindigt niet bij de zaakvakken. Het taallearpotentieel dat in knutselactiviteiten is te vinden, is zeer groot. Niets zo prachtig om leerlingen te oefenen in het begrijpen en het geven van instructies dan een les handvaardigheid. Als een leerling de instructie krijgt om een touw rond een spook te wikkelen, en de instructie niet begrijpt, kan de d(r)aad meteen bij het woord worden gevoegd. Ook hier kan het principe van het geveinsd onbegrip uitgespeeld worden. Laat leerlingen eerst bij een andere leraar een kijkdoos maken, val tegen het einde van het uur binnen, en vraag hen dan maar eens hoe ze dat in godsnaam hebben geflikt. Ik heb hetzelfde voorbeeld gezien in een klas met kleuters die soep maakten; daar viel niet één leraar binnen maar het hele schoolteam. En telkens stonden de kinderen erop om tot in het kleinste detail te vertellen hoe soep gemaakt moet worden.

En alsof dat niet genoeg is, spreek- en luisteronderwijs eindigt niet in de knutselactiviteiten, het eindigt niet in de klas. Spreek- en luisteronderwijs gaat de hele dag door, tot op de trappen, op de speelplaats, tot aan de schoolpoort. De leraar die 's morgens een leerling aan zijn rokken krijgt, een leerling die zijn verhaal wil vertellen over wat er gisterenavond allemaal is gebeurd, heeft een morele overwinning behaald. Hij is het levende bewijs dat hij een deugdzaam luisteraar is. Een luister- en spreekvriendelijk klimaat is iets waar je als school de hele dag aan werkt. Daar hoort ook een positieve houding tegenover de thuistaal, het thuisdialekt van de kinderen bij.

UITLEIDING

De titel van dit artikel is eigenlijk onvolledig: de rol van de leraar in spreek- en luisteronderwijs valt niet te reduceren tot een stel waarneembare gedragingen. Ik heb geprobeerd om het zowel over leerkrachtgedrag als over een bepaalde leerkrachtattitude te hebben. Leerkrachtgedrag komt immers voort uit, en oefent op haar beurt invloed uit op leerkrachtdenken, op leerkrachtperceptie. Leraren doen iets in de klas omdat ze iets denken of vinden: dat wat ze denken mag voor hen niet altijd op het bewuste niveau gelegen zijn, maar actie wordt toch steeds onderbouwd door een beweegreden. Beweegredenen passen samen in een subjectieve theorie van leraren: die bevat ideeën over onderwijs, over waar het onderwijs toe dient, hoe het er moet uitzien. Maar die bevat evenzeer ideeën over leerlingen: die kan dat, en die heeft daar nood aan, en die moet eens dringend zijn luisterhouding veranderen...

Ik vind dat dit gegeven in lerarenopleiding en -begeleiding moet worden ingecalculleerd; leraren en leraren in spe mogen niet

beschouwd worden als loutere uitvoerders, als robotjes die een bepaalde methode, een bepaalde techniek krijgen aangereikt en die dan klakkeloos uitvoeren met een stelletje proefpersonen. Ik vind dat, net zoals leraren hun leerlingen au serieux moeten nemen, opleiders en begeleiders leraren au serieux moeten nemen. Ik geloof dan ook dat de nascholing en opleiding van leraren er geen mag zijn van doceren en absorberen; het moet een leerkrachtgerichte vorm van vorming zijn waarin de leraar ervaringen opdoet, en daar feedback op krijgt, en door die feedback bewust expliciteert over het waarom achter zijn acties. Het is precies die bewustmaking die maakt dat gedragingen in een voor de leraar zelf duidelijker kader vallen, in een welomschreven visie op onderwijs, en op leerlingen. Het maakt dat dat kader kan worden opengebroken en vatbaar wordt voor verandering, aanvulling, verbetering. Het doceren en intrainen van handige technieken geven al te gemakkelijk aanleiding tot oppervlakkig, ongemotiveerd leerkrachtgedrag, tot gefragmenteerd gedrag, tot robotachtig handelen. En u weet hoe slecht het met de mondelinge taalvaardigheid van robots is gesteld...

Kris Van den Branden
Schoonbroek 16
2180 Ekeren

Noot

- 1 Dit artikel is de herwerkte tekst van een lezing die ik op 24 april 1998 gegeven heb op de methodeconferentie 'Mondelinge vaardigheden in het basisonderwijs', georganiseerd door het Platform Onderwijs Nederlands van de Nederlandse Taalunie. Er werd mij door de organisatoren gevraagd me te concentreren op de vaardigheden die van een leraar in het spreek- en luisteronderwijs worden gevraagd.

Bibliografie

Brown A. & A. Palincsar: Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In: L. Resnick (ed.): *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1989.

Johnson, K.: *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

Musumeci, D.: Teacher-learner negotiation in content-based instruction. Communication at cross-purposes? *Applied Linguistics*, vol. 17 (1996), p. 286-325.

Van den Branden, K.: *Negotiation of meaning in second language acquisition. A study of primary school classes*. Proefschrift Katholieke Universiteit Leuven, 1995.

Van den Branden, K.: Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning*, vol. 47 (1997), p. 589-636.

Wells, G.: *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

T U S S E N D O O R

STICHTING LODEWIJK DE RAET

De Stichting Lodewijk de Raet organiseert de komende maanden onder meer de volgende cursussen voor leraren basis-, secundair en hoger onderwijs:

Leiding geven aan een klas: een leer-krachtige cursus over klasmanagement

BEGELEIDING: Chico Detrez & Luk Bosman

DATA: van maandag 17 tot en met vrijdag 21 augustus 1998 (internaatcursus)

PLAATS: in het Vormingscentrum Destelheide te Dworp

Coachen van beginnende (en andere) leraren

BEGELEIDING: Chico Detrez & Luk Bosman

DATA: 14, 22 en 30 september, telkens van 9.00 tot 16.15 uur
na enkele maanden volgt nog een follow-up sessie

PLAATS: in de gebouwen van de Stichting Lodewijk de Raet

INLICHTINGEN EN INSCHRIJVINGEN:

Stichting Lodewijk de Raet, Dienst Onderwijs, Liedtstraat 27, 1030 Brussel,
tel. (02)240 95 00, fax (02)242 26 10.