

**Yke Meindersma
&
Anneke Zaalberg**

**MONDELING MONDDOOD?
Problemen en perspectieven naar
aanleiding van interviews met
bovenbouwdocenten havo-vwo**

**mondeline
taalvaardigheden**

Mondeling is in. In het bedrijfsleven worden bijvoorbeeld jaarlijks vele duizenden guldens uitgegeven aan cursussen 'mondeline communicatie'. In het middelbaar onderwijs zijn de mondelinge vaardigheden duidelijk minder populair. Hoewel spreken en luisteren officieel onderdelen zijn van het schoolonderzoek havo-vwo blijkt dat er in de praktijk niet zoveel aan gedaan wordt.

Wat zijn hiervan de achterliggende motieven? Waarom worden spreek- en luistervaardigheid niet onderwezen en getoetst en wat zijn de problemen van de docenten die het wel doen?

In dit artikel doen Anneke Zaalberg en Yke Meindersma verslag van interviews met docenten: over tijdgebrek, saaie spreekbeurten, CITO-banden, de becijfering en over het tekort schieten van lerarenopleidingen en methodes. In hun conclusie formuleren ze toekomstperspectieven.

Inleiding

In 1987 is onder 171 scholen een landelijke enquête gehouden over de inrichting van het schoolonderzoek Nederlands en het onderwijs in mondelinge vaardigheden in de bovenbouw. In *Moer* (Schouw & Van der Geest 1987) en *Levende Talen* (Van der Geest, Braet & Oostdam 1988) is verslag gedaan van de resultaten van deze enquête.

Een van de conclusies van dit onderzoek was dat bij de mondelinge vaardigheden sprake is van een restauratieve ontwikkeling. Allereerst

is er de tendens om luister- en spreekvaardigheid niet meer in het schoolonderzoek op te nemen, of, als deze vaardigheden wel getoetst worden, het schoolonderzoekscijfer minder zwaar te laten wegen (Schouw & Van der Geest 1987, p. 13). Bovendien loopt vooral het aantal scholen dat onderwijs in luistervaardigheid geeft sterk terug (Van der Geest, Braet & Oostdam 1988, p. 508).

De enquête heeft veel cijfermateriaal opgeleverd. Ons onderzoek was erop gericht de motieven achter de cijfers te leren kennen. Het onderzoeksdoel was in kaart te brengen hoe

men denkt over de mondelinge vaardigheden in de bovenbouw¹ en daarnaast ideeën te ontwikkelen om de positie van deze vaardigheden te verstevigen. Dit is gedaan door het afnemen van mondelinge interviews.

Nu is het gebruik van interviews als onderzoeksinstrument niet eenvoudig. Om ervoor te zorgen dat de gegevens op een verantwoorde wijze verkregen en verwerkt werden, is er eerst een begeleidingsvorm ontwikkeld en een analysemodel opgesteld.²

In totaal hebben wij 23 interviews voor dit onderzoek gebruikt, die door studenten Nederlands van de RU Leiden³ zijn afgenomen in de periode november 1987-mei 1988.

De vragen die in de gesprekken met de docenten aan de orde kwamen, waren:

- Waarom geeft u wel/niet *onderwijs* in mondelinge vaardigheden?
- Wat zijn de problemen bij het onderwijs?
- Wat is uw mening over het onderwijs?
- Waarom toetst u de mondelinge vaardigheden wel/niet?
- Wat zijn de problemen bij het toetsen?
- Wat is uw mening over het toetsen?

We zullen de antwoorden op deze vragen voor de onderdelen luister- en spreekvaardigheid apart behandelen, en maken daarbij onderscheid tussen 'wel'- en 'niet-gevers' en 'wel'- en 'niet-toetsers'.

Uiteraard zijn 23 interviews niet representatief voor alle docenten. Wel zijn alle typen scholen van de vernieuwingsgezindheidsschaal⁴ evenredig vertegenwoordigd. Dat wil zeggen dat er enkele behoudende en vooruitstrevende, en relatief veel 'gemiddelde' docenten geïnterviewd zijn.

In de volgende paragrafen worden de verkregen interviewgegevens gepresenteerd.

Onderwijs in luistervaardigheid

'Niet-gevers'

Uit de schriftelijke enquête blijkt dat luistervaardigheidsonderwijs op het havo door 46,4% van de docenten niet gegeven wordt, op het vwo geldt dit voor 46,8% (Van der Geest, Braet & Oostdam 1988, p. 508). Waarom geven docenten geen expliciet onderwijs in luistervaardigheid? Veel docenten vinden luistervaardigheidsonderwijs niet haalbaar. Vooral over gebrek aan tijd wordt geklaagd.

'... dat speelt vooral een rol, een chronisch tijdtekort. Een gevoel dat we allemaal hebben in de sectie, die in de bovenbouw aan het werk zijn, dat er heel veel tijd opgaat met name aan het eind van het vijfde leerjaar, en in de hele zesde klas vwo, aan min of meer gerichte examentraining.'

In de beschikbare tijd krijgen andere vakonderdelen prioriteit.

'Dat komt eigenlijk de afgelopen jaren omdat we steeds meer met examenteksten bezig zijn ook op de havo, dat examen is natuurlijk ook niet makkelijk. (...) Daar wordt eigenlijk veel meer tijd in gestoken. Ja, en dat gaat dan ten koste van dat soort dingen.'

Vooral de examenonderdelen tekstverklaren, samenvatten en literatuur krijgen voorrang. Een docent op een school met veel buitenlandse leerlingen vertelt dat hij juist prioriteit legt bij lezen en schrijven, omdat die leerlingen daar volgens hem meer behoefte aan hebben dan aan luisteren en spreken.

Volgens een andere docent is onderwijs in luistervaardigheid in de huidige onderwijssituatie niet te realiseren. Je zit met uren van 50 minuten, het tijdstip van de les en de situatie van de leerlingen (het volgende uur een repetitie?). Hij zegt: 'Ik kan geen situatie creëren die ik zelf in de hand heb.'

Daarnaast wordt het ontbreken van een goede, adequate methode als probleem genoemd.

'Omdat ik ook niet weet hoe je het moet doen en omdat ik ook geen handvaten heb in methodes of ander materiaal, eh, tenminste zulk materiaal, waarvan ik denk: hé, daar kan ik die leerlingen iets mee leren.'

Uit de interviews blijkt dat docenten in het verleden wel geëxperimenteerd hebben met verschillend materiaal. Het beviel niet; ze zijn er vanaf gestapt. Op één school bijvoorbeeld worden CITO-bandjes niet meer in het onderwijs gebruikt.

'Wij hebben daar afscheid van genomen in de trant van: dat is voor ons althans een gepasseerd station. Want het directe gevolg daarvan is dat het een lesje luisteren wordt. (...) Wij integreren dat liever, wij (...) hebben afstand genomen van het bekende lesje met bandrecor-

der op de tafel en dan: jongens stil en luisteren en dan het antwoord geven. Dat is een te geïsoleerd geheel dat dan te snel losraakt van het totaal. Dat is eigenlijk de reden.'

Veel docenten blijken gewoon niet te weten hoe ze onderwijs in luistervaardigheid zouden moeten geven.

'... nou, dat is voor mij zo complex en zo ingewikkeld. Ik weet dat het heel belangrijk is, maar ik kan er niet mee uit de voeten als het gaat om een proces, een leerproces...'

Sommige 'niet-gevers' vinden luisteronderwijs zelfs overbodig, want het komt toch tijdens de lessen automatisch aan de orde.

'Want kijk, dat luisteren dat toets je altijd als je bezig bent. Nou de bovenbouw dat bestaat toch voor een groot gedeelte uit mondelinge lessen. Nou dan heb je toch gauw in de gaten of je overkomt, dus in die zin ben je met luistervaardigheid bezig, want die leerlingen moeten de hele dag luisteren.'

'Wel-gevers'

Van de docenten die wel luisteronderwijs geven (53,6% in het havo, 53,2% in het vwo — Van der Geest, Braet & Oostdam 1988, p. 508) doet ongeveer de helft dat geïntegreerd met andere vakonderdelen.

Hoe ziet dat geïntegreerde onderwijs eruit en waarom doen docenten het zo? In ongeveer 30% (havo) of 20% (vwo) van de gevallen wordt luisteronderwijs samen met spreekonderwijs gegeven (Van der Geest, Braet & Oostdam 1988, p. 508). Als reden hiervoor wordt genoemd dat luistervaardigheid erg verweven is met spreekvaardigheid, daarom is het een 'must' deze vaardigheden te integreren. Op deze manier is luistervaardigheid functioneel. Eén docent onderwijst luistervaardigheid in combinatie met discussievaardigheid om de volgende reden:

'Als aparte vaardigheid vind ik het niet functioneel. Ik vind het alleen functioneel als er een fase op volgt waarin het beluisterde gereproduceerd wordt, het functioneel wordt gemaakt. Anders vind ik het maar geheugen-training.'

Luisteronderwijs wordt ook gecombineerd met

samenvatten en tekstverklaren. Wat geldt voor geschreven teksten is immers overdraagbaar op beluisterde teksten.

Onderwijs in luistervaardigheid apart blijkt vaak mager te zijn. Als het al gegeven wordt dan gebeurt dat vaak in combinatie met andere vakonderdelen. Uit de verhalen van docenten die luistervaardigheid apart onderwijzen wordt duidelijk dat het onderwijs vaak bestaat uit voorbereiding op, of training van de toetsvorm. Zij vinden dat het voor de hand ligt om de toetsvorm te trainen omdat dat het meest 'vruchtbaar' zou zijn.

Problemen

Docenten die luistervaardigheid geïntegreerd (en expliciet) onderwijzen, ervaren hierbij nauwelijks problemen. Het bevalt over 't algemeen goed. Diegenen die luistervaardigheid apart onderwijzen, noemen wel problemen. Ten eerste praktische zaken. Er is te weinig tijd om te oefenen, voor sommige leerlingen is het te mager. De nabespreking kan niet in de les plaatsvinden omdat de oefentoets de hele les in beslag neemt. Ten tweede blijkt het ontbreken van een goede methode en van voldoende oefenmateriaal voor problemen te zorgen.

'Jammer dat je te hooi en te gras werkt omdat er geen didactiek is.'

Het toetsen van luistervaardigheid

'Niet-toetsers'

Hoewel luistervaardigheid een verplicht onderdeel van het schoolonderzoek is, blijkt uit de enquête dat deze vaardigheid op 27,9% van de havo-scholen en op 27,8% van de vwo-scholen toch niet getoetst wordt (Van der Geest, Braet & Oostdam 1988, p. 508).

Wat zijn hiervoor de motieven?

Dezelfde motieven die genoemd worden voor het niet-onderwijzen van luistervaardigheid blijken ook te gelden voor het niet-toetsen. Er is geen tijd voor en het heeft geen prioriteit. 'Je kunt alleen toetsen wat je onderwijst,' zegt een aantal docenten.

Bovendien speelt het ontbreken van een adequate toetsmethode een rol. Docenten blijken

wel veel geëxperimenteerd te hebben met verschillende toetsen, maar uit ontevredenheid hebben zij deze weer aan de kant gezet. Die ontevredenheid uit zich vooral in problemen bij het beoordelen. Over CITO-toetsen zegt iemand:

'Het is net een loterij, die cijfers die eruit kwamen. Leerlingen van wie je verwachtte dat ze het goed zouden doen die scoorden slecht en anderen die bijvoorbeeld een heel goed geheugen hebben of die heel snel kunnen schrijven of nou, noem maar op..., die deden het weer goed. Er kwamen dingen uit waarvan je dacht waar ben ik mee bezig?'

Wat is er zo problematisch aan de beoordeling?

'Ik heb punt één geen goede toetsen en ik heb punt twee geen criteria om te analyseren wat ik nou eigenlijk getoets heb en daar dan een cijfer, in ieder geval een waardering aan te verbinden.'

De motieven die genoemd worden om niet te toetsen zijn dus: tijdgebrek en lage prioriteit, er wordt geen onderwijs gegeven, er is geen goede toetsmethode, validiteit ontbreekt en criteria ontbreken.

'Wel-toetsers'

Uit de enquête (Schouw & Van der Geest 1987, p. 20) blijkt dat als luistervaardigheid wel wordt getoetst de volgende vormen het meest gebruikelijk zijn:

- het schriftelijk beantwoorden van open vragen naar aanleiding van beluisterde teksten (24,1% havo/23,4% vwo),
- het beantwoorden van meerkeuzevragen naar aanleiding van beluisterde teksten (13,8% havo/10,4% vwo),
- het schriftelijk samenvatten van een beluisterde tekst (6,9% havo/10,4% vwo) of van een discussie of spreekbeurt (3,4% havo/6,5% vwo),
- directe reacties in een discussie (9,2% havo/9,1% vwo),
- directe reacties in gesprek met docent/examinator (13,8% havo/10,4% vwo),
- directe reacties tijdens mondeling tentamen over werkstuk/literatuur (20,7% havo/18,2% vwo).

We lichten hier twee frequent gehanteerde vormen toe.

1 Het schriftelijk beantwoorden van open vragen naar aanleiding van een beluisterde tekst.

Bij deze manier van toetsen sla je, vindt men, twee vliegen in één klap. Zoals al bleek, wordt het onderwijzen van luistervaardigheid vaak gecombineerd met samenvatten en tekstverklaren, omdat leerlingen bij deze onderdelen dezelfde vaardigheden moeten beheersen. Bovendien sluit je met deze manier van toetsen aan bij de vaardigheden die de leerlingen in de toekomst, in het vervolgonderwijs en/of in de maatschappij moeten gebruiken.

'Nou wij willen een moment uitkiezen, en dat plaatsen binnen het schoolonderzoek, waarop we zeggen: nu moeten ze in staat zijn om, wanneer ze bijvoorbeeld volgend jaar naar de universiteit gaan en daar een college volgen, een tekst van behoorlijk niveau te kunnen volgen. Om daar aantekeningen bij te maken en er dus echt de relevante informatie uit te pikken. (...) Dan is het een voorbereiding op wat ze later in het vervolgonderwijs moeten kunnen.'

De problemen die docenten signaleren bij het toetsen van luistervaardigheid op deze manier zitten in het beoordelen van de toets. Daarnaast is het lastig om aan toetsmateriaal te komen. Er is weinig materiaal op de markt. Als docenten zelf de toets gaan maken, hebben ze moeite met het vinden van een geschikte tekst. Het inschatten van het niveau is lastig en het zoeken tijdrovend, evenals het maken van goede, eenduidige vragen.

'... we moeten er bijvoorbeeld voor waken dat een leerling die een bepaald pakket heeft, dat hij voordeel zal hebben als je een bepaald onderwerp kiest, (...) als leerlingen zich bij geschiedenis net uitvoerig beziggehouden hebben met het communisme, en je kiest dan toevallig een tekst waarin allemaal termen naar voren komen in verband met dat communisme (...) je kunt je voorstellen dat een geschiedenisleerling op dat moment dan enig voordeel heeft ... dus waken we daar dan ook voor.'

2 De volgende vormen om luisteren te toetsen behoren tot de geïntegreerde: directe reacties in een discussie of in een gesprek met docent/examinator, in het mondeling literatuurtentamen.

Men vindt dat luisteren als aparte vaardigheid niet bestaat en dat deze geïntegreerde toetsvormen beter aansluiten bij de (buitenschoolse) werkelijkheid.

‘De spreekvaardigheid gaat in de vorm van een groepsgebesprek en bij een groepsgebesprek moet er geluisterd worden. En dan ben je natuurlijk in staat, denk ik, althans in theorie, om die cijfers aan mekaar te koppelen. We hebben gekozen voor die manier omdat het een hele natuurlijke manier is, een manier van luisteren en spreken waar je ook later in je leven mee te maken krijgt.’

Bij de combinatie van luistervaardigheid en spreekvaardigheid in de toets blijkt de beoordeling het belangrijkste probleem te zijn. En wel om de volgende redenen:

- Men heeft geen ‘harde criteria’.
- Luistervaardigheid is verstrengd met andere onderdelen.
- Hoe meet je luistervaardigheid bij zwijgzame leerlingen?
- Andere factoren, zoals nervositeit en interesse in het onderwerp, kunnen de toetsresultaten in hoge mate beïnvloeden.

Onderwijs in spreekvaardigheid

‘Niet-gevers’

Uit de schriftelijke enquête blijkt dat spreekvaardigheid op meer scholen wordt onderwezen dan luistervaardigheid. Toch is het percentage ‘niet-gevers’ ook bij dit onderdeel hoog. Expliciet spreekvaardigheidsonderwijs wordt in het havo door 29,4% van de docenten niet gegeven, in het vwo geldt dit voor 32,1% (Van der Geest, Braet & Oostdam 1988, p. 508). Wat zijn de achtergronden hiervan? Net als bij het onderwijs in luistervaardigheid klagen docenten dat onderwijs in spreekvaardigheid niet haalbaar is. Alle tijd wordt gevuld met andere vakonderdelen, de prioriteiten liggen elders.

‘Wij hebben hier bijvoorbeeld, in 4-vwo, twee uur Nederlands per week. Daarin moet je onderdelen trainen als tekstverklaren, je begint met samenvatten een klein beetje en je moet de literatuur doen. Nou wat is nou twee uur in de week?’

Ook hier blijkt het ontbreken van een goede methode een probleem te zijn. Docenten hebben verschillende onderwijsvormen uitgeprobeerd, maar aan de meeste zitten veel haken en ogen.

De traditionele spreekbeurt wordt afgewezen omdat ze slaapverwekkend gevonden wordt, omdat leerlingen haar uit hun hoofd leren en omdat het in verband met grote klassen haast onmogelijk is om een leerling meer dan één maal per jaar voor het voetlicht te laten treden. Op deze manier is het onderwijs niet erg zinvol.

‘... dus 30 x 10 minuten plus nog wat, dat is zo’n 500 minuten. Jawel, als je dat dan deelt door 50, dan ben je wel een hele tijd bezig.’

Ook de discussie als onderwijsvorm vinden docenten niet bevredigend omdat die zeer tijdrovend is, de klassen te groot zijn en niet iedereen bereid is aan de discussie deel te nemen. Docenten zeggen niet te weten hoe ze spreekvaardigheidsonderwijs moeten geven. In hun opleiding is er weinig of geen aandacht aan besteed.

‘Het niet goed kunnen hanteren van die zaken, daar toch niet creatief raad mee weten om dat in een lessituatie aardig en zinvol voor iedereen, ook voor mij, in te bouwen.’

‘Wij kunnen wel aan spreken doen, maar wij zijn geen deskundigen op dat gebied (...) als ik nu aan mijn eigen opleiding terugdenk, daar is vrijwel nooit aandacht aan besteed. Vrijwel? Ik denk helemaal nooit.’

Eén docent merkt op dat het milieu waaruit z’n leerlingen komen onderwijs in spreekvaardigheid minder noodzakelijk maakt.

‘We hebben er eigenlijk niet zoveel problemen mee dat mensen zich echt niet kunnen uitdrukken, dat ze echt niet duidelijk kunnen maken wat ze willen. Ik kan me voorstellen dat je er in de Schilderswijk veel meer problemen

mee hebt en dan zou je daar wat meer moeite voor moeten doen. (...) Het is hier [Wasse-naar] minder urgent.'

'Wel-gevers'

Veel docenten die wel onderwijs in spreekvaardigheid geven, doen dit geïntegreerd, namelijk 70,6% op het havo en 77% op het vwo (Van der Geest, Braet & Oostdam 1988, p. 508).

Docenten integreren spreekvaardigheid bijvoorbeeld met literatuur, samenvatten, met Gericht Schrijven. Het belangrijkste argument voor zo'n combinatie is steeds dat spreekvaardigheid in de praktijk ook geïntegreerd voorkomt. Spreekvaardigheid staat altijd in dienst van iets anders. Bovendien is het geïntegreerd onderwijzen zeer efficiënt.

'Wij vinden het zinvol, dat ze niet spreken om het spreken, maar dat je daarmee tegelijk een andere doelstelling kunt bereiken, namelijk: reflecteren op literatuur.'

'... de structuur die je aanbrengt in een spreekbeurt is ook weer overdraagbaar naar het schrijven van een opstel, een inleidinkje maken, 't centrale onderwerp aan de orde stellen, argumenteren en aan 't eind proberen uit te leiden...'

De door ons geïnterviewde docenten ondervinden bij het geven van geïntegreerd onderwijs geen grote problemen.

Van de groep docenten die spreekvaardigheid onderwijst, doet slechts een klein gedeelte dit apart: 29,4% op het havo en 23% op het vwo (Van der Geest, Braet & Oostdam 1988, p. 508). De door ons geïnterviewde docenten onderwijzen spreekvaardigheid door middel van spreekbeurten; spreekimprovisaties; praktijkopdrachten: bedankje uitspreken, mededeling doen; (groeps)discussies; forumdiscussies; debatteren; door aandacht te besteden aan interviewtechniek en door het mondeling literatuurtentamen te oefenen. Net als bij luistervaardigheid zien we ook hier dat de onderwijsvorm sterk bepaald wordt door de toetsvorm. We beperken ons hier tot twee vormen.

1 De spreekbeurt. De meeste docenten kunnen niet goed uitleggen waarom ze de spreekbeurt een plaats geven in het onderwijs. Het

belangrijkste argument dat in de interviews naar voren komt, is:

'... om leerlingen te confronteren met 'n opdracht die ze voor de klas moeten doen, ik vind het bijvoorbeeld aardig dat leerlingen gewoon zich realiseren dat spreken voor een groep weer iets anders is dan spreken met elkaar, dat je een onderwerp moet indelen en opbouwen en dat je luisteraars niet (...) moet overvoeren met informatie, maar dat je het een beetje moet spreiden, zo hè, dus dat soort dingen.'

Het houden van spreekbeurten blijkt nogal problematisch. Veel gehoorde bezwaren zijn: te grote klassen, tijdgebrek, er is geen methode, leerlingen vinden het eng en zijn nerveus, buitenlandse kinderen hebben een achterstand en wat doe je met stotteraars?

2 De discussie. Ook hier doen zich veel problemen voor.

't Is een heidens karwei. 't Vraagt buitengewoon veel van je opnemingsvermogen. 't Vraagt erg veel van je eigen aantekenkunst en besprekkunst na afloop. Het vervelende is natuurlijk dat je van tevoren niet weet wat er binnen zo'n gesprek gaat gebeuren. Dus je weet van tevoren niet welke aspecten er op dat moment aan de orde gesteld moeten worden. Je kunt dus ook niet daadwerkelijk bezig zijn met de leerlingen een leergang te laten ondergaan.'

Enkele leraren ervaren het als een probleem dat discussie-onderwijs zich ook bezighoudt met persoonlijkheidsvorming.

'Je werkt met mensen, met individuen, waar-tussen ook zogenaamde zwijgers zitten. Je hebt eigenlijk niet genoeg tijd om ze zich die vaardigheden eigen te laten maken. En natuurlijk het probleem: ben je dan wel met spreekvaardigheid bezig? Ben je niet als psycholoog bezig?'

Het toetsen van spreekvaardigheid

'Niet-toetsers'

Op de meeste scholen wordt spreekvaardig-

heid in een of andere vorm getoetst. Op 10,2% (havo) en 8,5% (vwo) van de scholen gebeurt het geheel niet, blijkens de enquête (Van der Geest, Braet & Oostdam 1988, p. 508).

Ook hier worden als argumenten voor het niet-toetsen genoemd: tijdgebrek, prioriteiten liggen elders, de beoordeling is een probleem, er is geen leergang en we zijn er niet voor opgeleid.

'Wel-toetsers'

Als spreekvaardigheid wel getoetst wordt, gebeurt dit als volgt (Schouw & Van der Geest 1987, p. 19):

- door middel van een spreekbeurt (havo 33,9%/vwo 33,3%),
- in een gesprek met docent/examinator (havo 23,4%/vwo 17,5%),
- in het mondeling literatuurtentamen (havo 28,2%/vwo 27,2%),
- in een discussie (havo 10,4%/vwo 18,4%),
- anders (onder meer door middel van een tweegesprek of door debatteren) (havo 4%/vwo 3,5%).

Waarom kiest men deze toetsvormen?

'Omdat het voorgeschreven is, het is voorschrift.'

Dit wordt vaak als reden genoemd. Een meer specifieke reden om de spreekbeurt als toetsvorm te kiezen, is dat dit aansluit bij de vaardigheden die de leerlingen later nodig hebben. Bovendien moet de leerling bij het houden van een spreekbeurt gebruik maken van vaardigheden die ook bij andere examenonderdelen nodig zijn. Bij de toetsvorm 'gesprek met docent/examinator' blijkt het feit dat het voorschrift is, vaak het enige argument te zijn. Ook docenten die spreekvaardigheid toetsen in het mondeling literatuurtentamen komen hier toe vanuit een negatieve keuze: apart toetsen kost teveel tijd, het heeft geen prioriteit, er is geen goede toetsvorm, ik weet niet hoe het anders moet, het werkt zo wel.

'Ja, we moeten spreekvaardigheid doen en als we het anders gaan doen, kost het ontzaglijk veel tijd, dus het gaat zo [in het mondeling literatuurtentamen]. Het aspect wordt onvolgende recht gedaan, dat geef ik toe, maar ja...'

Problemen

Het grootste probleem bij alle vormen van spreekvaardigheid toetsen is volgens de geïnterviewden dat de beoordeling problematisch is. Het problematische zit 'm bij de spreekbeurt in het ontbreken van 'harde criteria' en de invloed van andere factoren (karakter en milieu) op het verloop van de spreekbeurt. Daarnaast hebben de leerlingen (te) weinig oefening gehad.

Eén docent vertelt de spreekbeurt afgeschaft te hebben omdat het minder natuurlijk is dan een gesprek en omdat je geen spreekvaardigheid toetst maar voorbereiding en presentatie. Het vraagt ook veel van de algemene kennis van de docent als hij vragen wil stellen. Een ander vindt deze vorm te geïsoleerd en is er daarom mee gestopt.

Bij het gesprek met docent/examinator ligt het beoordelingsprobleem bij het ontbreken van 'harde criteria'. Eén docent vertelt dat hij deze toetsvorm heeft afgeschaft omdat hij met de beoordeling niet uit de voeten kon. Hij liet zijn leerlingen een tekst lezen en praatte daar met ze over.

'Bij die gesprekjes was het vaak ontzettend moeilijk om de leerlingen aan de praat te houden. Ik bedoel, als een leerling niks zegt, dan ga ik weer praten. En dat was dus de bedoeling niet. Je gokte vaak mis. Je dacht: ik kom nu met een aardig onderwerpje, maar de leerling kon er absoluut niets aan toevoegen uit zichzelf. Maar anderzijds kwam het net zo goed voor dat leerlingen nou juist een onderwerp hadden waar ze zelf veel meer van wisten dan het voorbereidende tekstje, waardoor die leerlingen door een toevallige omstandigheid er veel beter uit dreigden te komen dan die ander. En wat wij het allergrootste bezwaar vonden, is dat je (...) zegt: ik meet spreekvaardigheid, maar andere factoren, die je zegt niet te meten, zoals kennis en lef, die bepalen eigenlijk veel sterker de situatie dan datgene wat je eigenlijk wil meten.'

Ook bij het geïntegreerd toetsen van spreekvaardigheid tijdens het mondeling literatuurtentamen wordt het ontbreken van 'harde criteria' als probleem genoemd.

'... er is eigenlijk niet zo'n goed beoordelingskader hè, van aan welke eisen moeten ze nou

voldoen. Het is eigenlijk allemaal een beetje subjectief in wezen...

Inherent aan het geïntegreerd toetsen is het probleem van de verstrengeling van kennis van de literatuur en spreekvaardigheid.

'Een groot probleem is natuurlijk om uit te maken wat een leerling weet en hoe die 't vertelt. Met name dus bij die boeken, maar ook bij een gedicht. Wanneer ik een boek aan de orde stel, uit zijn lijst, dat 'ie goed bestudeerd heeft, en er dus veel vanaf weet, ja dan mag je aannemen dat 'ie daar gemakkelijker over praat als wanneer ik een boek uitkies dat 'ie niet gelezen heeft. Dat is een probleem.'

Als andere problemen worden bij deze vaak voorkomende toetsvorm genoemd: het is niet normaal-functioneel omdat literatuur geen dagelijks gespreksonderwerp is voor de meeste leerlingen. Verder is de herkansing problematisch omdat de leerlingen dan weer hun literatuurlijst moeten bestuderen. Bovendien is het een slijtageslag voor de docent en de leerlingen en een inbreuk op het rooster. In verband met de genoemde problemen bij het toetsen in het mondeling literatuurtentamen heeft een aantal van de door ons geïnterviewde docenten deze vorm van toetsing afgeschaft.

Zinvol of niet?

In de schriftelijke enquête (Schouw & Van der Geest 1987) is niet alleen gevraagd naar wat leraren feitelijk aan mondelinge vaardigheden doen, maar ook naar wat ze ervan vinden, naar hun mening over de zinvolheid van de mondelinge vaardigheden. Het blijkt dat 39,2% van de docenten luisteren geen zinvol onderdeel van het schoolonderzoek vindt, 60,8% vindt dit onderdeel wel zinvol. Het toetsen van spreekvaardigheid wordt zinnvoller gevonden dan het toetsen van luistervaardigheid. 83% van de geënquêteerde docenten vindt dit een zinvol onderdeel van het schoolonderzoek; 17% vindt dit niet zinvol (Schouw & Van der Geest 1987, p. 12).

Deze cijfers liggen op één lijn met de eerder genoemde enquête-gegevens, waaruit blijkt dat bij een behoorlijk aantal docenten mondelinge vaardigheden niet of nauwelijks aan bod komen. Uit ons onderzoek blijkt dat docenten

veel problemen ervaren. De beperkte aandacht voor mondelinge vaardigheden situeert men op het vlak van de haalbaarheid en met name voor luistervaardigheid ook op het vlak van de zinvolheid.

Conclusie: problemen en perspectieven

Uit de hierboven weergegeven resultaten rijst op het eerste gezicht een somber beeld op. Voordat we aangeven hoe we wellicht uit de gemelde problemen kunnen komen, willen we dit beeld toch eerst wat nader bekijken. Ten eerste herhalen we dat vooral de gemiddelde docent aan het woord gelaten is. Eén van de belangrijkste positieve ontwikkelingen die Schouw & Van der Geest (Schouw & Van der Geest 1987, p. 19-20) rapporteerden is bijna buiten beeld gebleven: het aantal scholen dat spreken en luisteren geïntegreerd onderwijst en toetst is verdubbeld van 5% tot 10%. Dat lijkt nog altijd weinig, maar zo'n ontwikkeling tegen de restauratieve tendens in stemt hoopvol.

Ten tweede zijn lang niet alle 'niet-gevers' van onderwijs en 'niet-toetsers' ook echte tegenstanders van mondelinge vaardigheden. Men zou haast zeggen dat uit sommige redenen voor niet (langer) onderwijzen of toetsen juist grote bekommerning om deze vaardigheden spreekt. Weliswaar knappen docenten af op bijvoorbeeld CITO-luistertoetsen of op het systeem van één keer per jaar een traditionele spreekbeurt laten houden, maar dat wil nog niet zeggen dat al die docenten mondelinge vaardigheden onbelangrijk vinden.

Dit brengt ons bij de problemen en de mogelijke oplossingen. Men kan er niet omheen dat veel docenten (al dan niet terecht) problemen zeggen te ervaren. Daar zal wat aan gedaan moeten worden, wil de positie van de mondelinge vaardigheden verstevigd kunnen worden. Er zou, zeker gezien de belangrijke plaats die voor mondelinge vaardigheden is ingeruimd in de voorstellen voor de eindtermen basisvorming (zie Moer 1989/1-2), in ieder geval op een aantal punten iets moeten gebeuren. Zo zou in opleidingen voor aanstaande docenten systematisch aandacht besteed moeten worden aan spreek- en luisteronderwijs. Ook in nascholingscursussen voor zittende docenten zouden de mondelinge vaardigheden nadruk

moeten krijgen. Het gebrek aan deskundigheid op dit gebied, waar docenten over klagen, zou zo weggenomen kunnen worden.

Zonder de pretentie te hebben hier met verlossende suggesties te komen, stellen we tot slot voor een aantal belangrijke knelpunten oplossingen voor die, onderwijsinhoudelijk gezien, wat ingrijpender zijn dan bovengenoemde oplossingen.⁵ Om de problemen rond de toetsbaarheid, met name van zinvolle geïntegreerde vormen van spreek- en luistervaardigheid te ondervangen, lijkt het ons zinvol als de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlands de mogelijkheid onderzoekt (een deel van) de mondelinge vaardigheden onder te brengen in een handelingsgedeelte. Dat is bijvoorbeeld gebeurd in het nieuwe examenprogramma biologie, waarin staat dat leerlingen een aantal proeven moeten uitvoeren, zonder dat dit gecijferd wordt. Dit garandeert aandacht voor deze vaardigheden, maar forceert docenten niet tot een discutabele toetsing met een onbevredigend cijfer tot resultaat.

Voor het geven van onderwijs in mondelinge vaardigheden biedt de tendens naar een modulaire inrichting van de bovenbouw (hoe men hierover ook mag denken) mogelijk nieuwe kansen (Hendrix & Hulshof 1989; Zwitserlood 1988). Voor de gemiddelde leraar, zo bleek uit het bovenstaande, manifesteert zich een vakinvulling waarvan de mondelinge vaardigheden het slachtoffer worden: literatuur en schriftelijke vaardigheden drukken de mondelinge vaardigheden weg of leiden tot ongewenste vormen van 'integratie'. In aansluiting bij het idee de toetsing van mondelinge vaardigheden onder te brengen in een handelingsgedeelte, zou men zich 'modulen' of blokken mondelinge vaardigheden kunnen denken, waarin deze vaardigheden zinnig en onbedreigd onderwezen kunnen worden. Een dergelijke goed zichtbare plek in het curriculum zal er zeker ook toe bijdragen dat er meer en beter onderwijsmateriaal ter beschikking komt. Als eenmaal duidelijk is hoeveel tijd er volgens het leerplan — globaal — beschikbaar is, kunnen allerlei cursussen ontwikkeld worden. We denken hier onder meer aan cursussen debatteren waarin monologisch en polylogisch spreken plus interactioneel luisteren geïntegreerd kunnen worden.

Noten

- 1 Een uitgebreid verslag van dit onderzoek zal in de vorm van een afstudeerscriptie verschijnen in de zomer van 1989. Auteur: Yke Meindersma.
- 2 Een beschrijving van deze begeleidingsvorm en dit analysemodel is te vinden in Zaalberg 1988. In deze afstudeerscriptie is tevens een kritische evaluatie van de onderzoeksvorm opgenomen.
- 3 De studenten die de interviews hebben afgenomen zijn: Jan Anton Brouwer, Ingeborg van der Geest, Nick van Leeuwen, Yke Meindersma, Liesbeth Moret en Marianne Vorstenbos.
- 4 In Van der Geest, Braet & Oostdam 1988, p. 509 en 510, wordt een omschrijving gegeven van de toekenning van een vernieuwingsgezindheidsscore.
- 5 We danken Antoine Braet voor zijn hulp bij het formuleren van perspectieven. Daarnaast bedanken we hem voor zijn hulp bij het tot stand komen van dit artikel.

Literatuur

Geest, E. van der, A.C. Braet & R. Oostdam 'Het zal wel altijd een stiefkind blijven. Over de benarde positie van de mondelinge vaardigheden op de bovenbouw van havo/vwo' in: *Levende Talen* 1988, p. 506-512

Hendrix, T. & H. Hulshof 'Taalbeschouwing als (taal)culturele vorming (III). Op weg naar modulen en niveaudifferentiatie in de bovenbouw havo-vwo' in: *Levende Talen* 1989, p. 163-172

Schouw, L. & E. van der Geest 'Vijftien jaar schoolonderzoek Nederlands: Restauratie en vernieuwing' in: *Moer* 1987/5-6, p. 7-20

Zaalberg, J.M. *Validiteitsproblemen bij het gebruik van het vrije interview als onderzoeksinstrument: Een begeleidingsvorm en een analysemodel* Leiden, 1988 (afstudeerscriptie RUL)

Zwitserlood, F. 'Voorgestelde veranderingen in leerplan en eindexamenprogramma Nederlands van de bovenbouw havo en vwo (VO-2) en mogelijke gevolgen voor de taken van leraren Nederlands' in: F. Zwitserlood (red.) *Het Schoolvak Nederlands in het Voortgezet Onderwijs, verslag van de derde conferentie op 14 oktober 1988* Enschede, 1988, p. 265-285