

de CVEN kiezen: voor het beleven van literatuur en tegen het leren van literatuur. En ook voor meer aandacht voor literatuur dan in één lesuur mogelijk is.

Als de CVEN deze voorstellen wil realiseren, dan kan ze maar één advies aan de staatssecretaris geven: meer ruimte voor Nederlands op het lesrooster. Waar die ruimte vandaan moet komen? De letterrennota (Ministerie WVC 1988, p.117) geeft een mogelijk antwoord: 'Niets geen «kies exact». Deze samenleving heeft geen behoefte aan exactheid maar aan creativiteit.'

---

### Literatuur

Bonset, H., 'Moedertaal als arena, de commissie-Braet kritisch gevolgd' in: *Moer* 1990/1, p. 3-9.

CVEN, Voortgangverslag nr.3. Voorlopige voorstellen eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde voor VWO en HAVO. Z. pl. 1990.

Gielen, P., & X.Noë, 'Literatuuronderwijs - een zure appel?' in: *Moer* 1990/1, p. 10-19.

Glopper, K. de, & E. van Schooten, *De inhoud van de examens Nederlands voor HAVO en VWO*, Amsterdam, SCO, 1990. SCO-rapport 243.

Hendrix, Ton, 'CVEN: Reactie op H.Bonsets «Moedertaalonderwijs als arena»' in: *Moer* 1990/3, p.108-109.

Ministerie van WVC, 'Nota letterenbeleid'. Rijswijk, november 1988.

Noë, X., 'Hoe verder? Over vernieuwing van de eindexamenprogramma's HAVO/VWO' in: *Moer* 1989/4, p.176-180.

Noë, X., 'Een vreemde eend in de bijt? Een interview met Hans Goosen' in: *Moer* 1990/6, p.208-212.

Sluis, K., 'Is functioneel schrijven het nieuwe examenheil?' in: *Moer* 1988/1, p.2-7.

Veur, W. van der, 'Wordt het kind met het badwater weggegooid? Een reactie op de preadviezen letterkunde aan de CVEN' in: *Moer* 1990/4, p.132-140.

Verwer, D., 'Creativiteit gewenst. Het voorgangverslag van de commissie vernieuwing eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde vwo en havo' in: *Moer* 1989/6, p.252-258.

## Amos van Gelderen

---

### Functionele spreekvaardigheid? CITO-spreektoetsen getoetst

---

*In 1987 bracht het CITO een pakket met spreektoetsen uit, bedoeld voor LBO/MAVO. Het stimuleren en ondersteunen van spreekvaardigheidsonderwijs is een belangrijk doel van dit pakket. Dit onderwijs is nu weer volop in de belangstelling naar aanleiding van de werkzaamheden van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde (CVEN). De discussies rondom deze werkzaamheden hebben duidelijk gemaakt dat in het voortgezet onderwijs nauwelijks sprake is van systematisch spreekvaardigheidsonderwijs. Hoe halen we de spreekvaardigheid uit het slop en kunnen de CITO-toetsen ons hierbij helpen? Een en ander was voor Amos van Gelderen aanleiding de toetsen eens kritisch onder de loep te nemen.*

---

Van het CITO zijn we gewend dat het toetsen uitgeeft waarmee leerresultaten van leerlingen kunnen worden gemeten. Deze toetsen hebben vaak een dubbele functie. Aan de ene kant kunnen ze gebruikt worden om de vaardigheden van individuele leerlingen op de proef te stellen; aan de andere kant om het gegeven onderwijs op zijn effecten te toetsen. Het hoeft dus niet te verbazen dat onderwijs zich vaak richt naar de inhoud van de toetsen.

Het is echter nogal ongewoon dat het CITO toetsen uitgeeft voor onderwijs dat (nog) niet gegeven wordt, met de bedoeling dat het wel gegeven zal worden. Toch is dit wat er met de *Spreektoetsen Nederlands LBO/MAVO* aan de hand is.

Men kan zijn bedenkingen hebben bij een dergelijke opzet. Onderwijs moet immers vorm gegeven worden door leraren, vakdidactici en leerplanontwikkelaars; toetsdeskundigen moeten zich bij hun leest houden. Toch ben ik van mening dat dit initiatief van het

CITO toegejuicht moet worden en wel om de volgende redenen.

- Kennelijk hebben de leraren, leerplanontwikkelaars, methodenschrijvers en dergelijken het erbij laten zitten wat het spreekvaardigheidsonderwijs betreft. Ook al geeft iedereen te kennen spreekvaardigheid een belangrijk onderdeel van het curriculum te vinden (De Gloppe & Van Schooten 1990), toch maakt het er in de praktijk geen noemenswaardig deel van uit (Van der Geest, Braet & Oostdam 1988). Ook de problemen die de CVEN op dit moment ondervindt bij haar advies over de eindexamens zijn illustratief voor de onduidelijke status van het spreekonderwijs (vgl. Noë 1990, CVEN 1990). Wat ook de kwaliteit van het CITO-materiaal mag zijn, het bevat in ieder geval meer stof voor spreekonderwijs dan in menige methode Nederlands is te vinden (zie bij voorbeeld Janssen & Triesscheijn 1990).
- Het toetspakket is uitgegeven met de bedoeling een bijdrage te geven aan de ontwikkeling van systematisch en functioneel spreekvaardigheidsonderwijs, waarbij het – in de woorden van de toelichting van het CITO – gaat om het ‘uitvoeren van allerlei spreektaken die leerlingen in hun alledaagse leven in en buiten de school moeten vervullen’. De toetsen bieden dus een goede gelegenheid eens te analyseren aan welke eisen zulk spreekonderwijs moet voldoen om zinvol te zijn voor leraar en leerlingen.

Ik neem dus deze gelegenheid te baat om aan de hand van de spreektoetsen enkele ideeën te formuleren over de concrete vormgeving van systematisch en functioneel spreekvaardigheidsonderwijs. Eerst geef ik een beschrijving van het materiaal zelf. Daarna volgt een kritische bespreking van de toetsen en de beoordelingssystematiek die door de auteurs is ontwikkeld. Tot slot geef ik een algemene evaluatie van het materiaal met het oog op zijn vruchtbaarheid voor de ontwikkeling van spreekvaardigheidsonderwijs.

### De inhoud van het toetspakket

Het pakket bevat twintig toetsen voor de monoloog en twintig voor de dialoog. Zowel voor de mono- als voor de dialoog zijn tien zogenaamde toetsdoelen geformuleerd. Voor elk toetsdoel zijn twee toetsen opgenomen. Leer-

lingen die de eerste toets onvoldoende beheersen kunnen dus een herkansing krijgen met de tweede versie. Elke toets bestaat uit een instructie voor de leraar – het docentenblad – en een instructie voor de leerling – de leerlingbladen. Een algemene handleiding, bestaande uit zeven korte hoofdstukken gaat aan de toetsen vooraf. Tevens bevat het pakket een standaardbeoordelingsformulier.

In de handleiding wordt het doel van de uitgave beschreven, de keuze van de toetsdoelen toegelicht, een uitleg van het beoordelingsformulier gegeven, alsmede aanwijzingen van praktische aard voor de toetsafnemingen. De handleiding maakt duidelijk dat de uitgave bedoeld is als ‘ondersteuning van de lespraktijk voor spreekvaardigheid’ (p. 4) en dat tevens beoogd wordt aan het opzetten van dat onderwijs een bijdrage te leveren. Dit ontwikkelingsdoel maakt uiteraard nieuwsgierig naar de wijze waarop het CITO de doeleinden van het spreekvaardigheidsonderwijs definieert. De handleiding is daarover helaas vrij summier. De lezer moet het doen met de volgende algemeneheden: ‘Spreekvaardigheid: het vermogen zich adequaat mondeling uit te drukken in het Nederlands in functionele taalsituaties. Functionele spreeksituaties: taalsituaties uit het schoolse en buitenschoolse leven van de leerlingen van LBO en MAVO, die behoren tot de monoloog en de dialoog en die eisen stellen op het gebied van de spreekvaardigheid’ (p. 5).

Hierna volgen nog gelijksoortige definities voor ‘het schoolse leven’ en ‘het buitenschoolse leven’ en enkele toelichtingen. In de eerste plaats wordt opgemerkt dat er is geprobeerd om reële taalsituaties op te roepen en dat (al te) kunstmatige toetssituaties vermeden zijn. In de tweede plaats wordt aangegeven dat gestreefd is naar een zo groot mogelijke spreiding tussen de terreinen: school, vervolgonderwijs/beroep, burgerschap en privé-leven, maar dat sommige situaties te hoog gegrepen leken (zoals ‘getuigen in een rechtszaak’, of ‘aangifte doen bij de politie’). In de derde plaats wordt opgemerkt dat alle spreeksituaties in de toetsen enigszins formeel zijn (mijns inziens een understatement). Verder wordt toegelicht waarom de polyloog (het groepsgeprek) niet in de toetsen is opgenomen. De beoordeling hiervan is veel complexer dan in situaties met één of twee sprekers en is dus niet goed met het

standaard-beoordelingsformulier uit te voeren.

Ten slotte wordt aangestipt dat het standaardnederlands een belangrijke maatstaf voor de beoordeling is. Dat wil zeggen dat de leerlingen beoordeeld worden op hun standaardnederlandse uitspraak en woordkeus, en dat dialect zoveel mogelijk vermeden dient te worden. Wat precies standaardnederlands is, daarover laat het CITO zich wijselijk (?) niet uit. Een en ander wordt aan het oordeel van de individuele docent overgelaten.

De specifieke toetsdoelen zijn een keuze van de samenstellers 'uit een verzameling van doelstellingen voor spreekvaardigheid, afkomstig uit [...] schoolboeken en verder uit literatuur over spreekvaardigheid' (p.7). Deze keuze berust op 'criteria als relevantie voor spreekvaardigheid, geschiktheid voor leerlingen van circa 14 jaar oud en praktische uitvoerbaarheid' (p.7). Zo zijn voor de monoloog en de dialoog tien deels overlappende toetsdoelen gekozen. Om een indruk te geven volgt hier een willekeurige selectie uit deze doelen:

- uitleggen (monoloog)
- argumenteren (mono- en dialoog)
- vragen stellen (dialoog)
- herformuleren (mono- en dialoog)
- telefoneren: informatie geven (dialoog).

Een verdere toelichting op de systematiek van deze lijst van twintig toetsdoelen (gesteld dat er een systematiek is) ontbreekt helaas, zodat we moeten raden naar de precieze redenen om juist deze toetsdoelen als belangrijke aspecten van de functionele spreekvaardigheid van 14-jarigen te kiezen.

Het beoordelingsformulier dient ertoe om de prestaties van de leerlingen op alle toetsen op een zo veel mogelijk uniforme wijze met een schoolcijfer te waarderen. Het formulier bestaat uit vier groepen beoordelingscategorieën: Inhoud, Taalgebruik, Voordracht en Communicatieve houding. De groep 'Inhoud' bestaat uit vier categorieën; de andere groepen uit elk twee categorieën. Elke categorie wordt op een vierpuntsschaal gewaardeerd. Met behulp van een omzettingstabel kan de totaalscore voor een toets in een schoolcijfer (van 1 tot 10) getransformeerd worden. De betekenis van de tien categorieën wordt in de handleiding in algemene termen toegelicht.

Ten slotte geeft de handleiding suggesties voor de wijze van afneming van de toetsen.

Algemeen geldt dat de toetsen pas moeten worden afgenomen nadat onderwijs op het betreffende gebied is gegeven. De monologen worden tegenover de leraar of tegenover de klas uitgesproken. Bij de dialogen moet de leraar altijd de rol van gesprekspartner spelen. Kort wordt ingegaan op enkele praktische problemen, zoals wat de rest van de klas moet doen wanneer de leraar een individuele toets afneemt, hoe de toetsen geheim gehouden kunnen worden, en hoe de beoordeling georganiseerd kan worden (tijdens of na de prestatie, door de leraar zelf of door één van zijn collega's).

### Functionaliteit als toetsingscriterium

Het is altijd lastig om vanuit een algemene doelstelling als 'zich adequaat mondeling uitdrukken in het Nederlands in functionele taalsituaties' te komen tot concreet spreekvaardigheidsonderwijs. Mijn indruk is dat vlag en lading in het CITO-pakket niet goed bij elkaar passen.

Er zijn al verschillende discussies gevoerd waaruit blijkt dat de betekenis van het functionaliteitscriterium voor het onderwijs niet altijd even duidelijk is (Bonset 1989, Godfried 1990, Lammers 1989). Er zijn problemen met het tijdsaspect van functionaliteit (moet het onderwijs zich richten op wat *nu* functioneel is voor leerlingen of op hun toekomst?), het individualiteitsaspect (wat voor de één functioneel is hoeft dat voor een ander niet te zijn) en de toelaatbaarheid van simulatie in het onderwijs (mag je functionele situaties naspelen om leerlingen te oefenen?).

Ondanks al deze ambiguïteit zijn er toch enkele minimale condities, zonder welke moeilijk van functionele spreekvaardigheid kan worden gesproken. Van een toetspakket dat onder de vlag 'functioneel' vaart, zeker wanneer dit gebeurt met de wimpel 'realistisch' (zoals bij het CITO-pakket), mag men verwachten dat het aan deze minimale voorwaarden voldoet. Ik vat deze voorwaarden in de volgende vier punten samen:

- de toetsdoelen bevatten een goede omschrijving van de *communicatieve situatie*, zodat de leerling weet wat er voor functioneels aan is
- in de toetsen wordt het specifieke *communicatieve doel* zodanig beschreven dat de leerling

precies weet wat hij verondersteld wordt te bereiken

- de bovenstaande beschrijvingen van situatie en doel doen een duidelijk beroep op situaties en doelen die de leerling uit *zijn dagelijks leven* kent
- de beoordeling van de prestatie heeft betrekking op alle gedragingen die van belang zijn voor de *geslaagdheid* van de communicatie zoals in de *opdracht* gedefinieerd is of uit deze definitie direct valt af te leiden, en ook niet méér dan dat.

Deze minimumvoorwaarden laten de bovengenoemde omstreden kwesties grotendeels ongemoeid. Dat wil zeggen, zij zijn geldig of men zich nu richt op huidige of toekomstige, individuele of algemene, gespeelde of actuele spreekfuncties van leerlingen. Wel laat ik uitdrukkelijk de mogelijkheid van simulatie open. Of iets 'werkelijk' functioneel is voor een bepaalde leerling is dus niet doorslaggevend. Doorslaggevend voor functioneel spreekvaardigheidsonderwijs (dus ook voor de toetsing hiervan) is dat voor de leerling geloofwaardig gemaakt wordt dat de gevraagde handelingen voor hem functioneel *zouden kunnen* zijn.<sup>1</sup> Onderwijs is (onder meer) voorbereiding op een ongewisse toekomst; toneelspel is hiervoor een legitiem en onmisbaar middel.

### De toetsen getoetst

Met de bovenstaande voorwaarden voor functionaliteit in het hoofd heb ik de taken uit het CITO-pakket en de bijbehorende beoordelingsvoorschriften bestudeerd om tot de conclusie te komen dat slechts een minderheid aan de voorwaarden voldoet. Bij deze toetsing heb ik gebruik gemaakt van een voor deze gelegenheid ontworpen beoordelingssysteem. Het nulpunt heb ik bepaald door de traditionele spreekbeurt als uitgangspunt te nemen. Dit is een spreektoets die op alle vier de functionaliteitseisen slecht past, en wel om de volgende redenen:

- de definitie van de communicatieve situatie is onduidelijk, want de leerling is meestal niet de expert, die aan een lekenpubliek iets vertelt waarin het geïnteresseerd is, maar een leek die vele uurtjes heeft moeten studeren op een onderwerp om aan andere leken (zijn klasgenoten) iets te vertellen, waarin zij misschien helemaal niet geïnteresseerd zijn

- het communicatieve doel is meestal niet gedefinieerd en wordt niet afgestemd op de informatie-behoefte van het publiek (de klas); bovendien wordt de spreekbeurt door de meeste leerlingen helemaal niet opgevat als een (gespeeld) middel voor communicatie, maar als een verplicht nummer om een cijfer te krijgen
- de beschrijving van doel en situatie doen nauwelijks beroep op iets dat de leerling uit zijn dagelijks leven als spreek situatie kent (zie hierboven)
- de geslaagdheid van de communicatie wordt bij de beoordeling vaak ondergeschikt gemaakt aan andere criteria, zoals 'laten zien dat je de stof goed beheerst', of 'laten zien dat je het zonder veel haken en ogen kan vertellen'.

Er zijn ook nog andere (negatieve en positieve) aspecten aan de traditionele spreekbeurt, zoals zijn hoogdrempeligheid (lange voorbereiding, lange voordracht, formele monoloog, gaat vaak gepaard met een hoge spreekangst) en zijn inhoudelijke gestructureerdheid die een duidelijk criterium voor de beoordeling verschaft. Toetsen die op de een of andere wijze in positieve zin (wat betreft de functionaliteit) van de traditionele spreekbeurt afwijken heb ik bedacht met een of twee plusjes. Een plusje betekent een duidelijk beter gedefinieerde functionele situatie; twee plusjes betekent dat de taak in alle opzichten voldoet aan de minimum-eisen. Het omgekeerde is het geval met de door mij toegekende minnetjes. Een minnetje is nog artificiëler dan de spreekbeurt, of slechter beoordeelbaar; twee minnetjes betekent: deze toets hoort niet in het onderwijs. In de onderstaande tabel staan de door mij toegekende symbolen voor alle veertig (monoloog- en dialoog)toetsen.

Men kan zien in de tabel hieronder dat een groot deel van de monoloogtoetsen (11 van de 20) qua functionaliteit niet afwijkt van de tradi-

waardering	aantal monoloogtoetsen	aantal dialoogtoetsen
++	0	4
+	3	6
o	11	2
-	4	6
--	2	2

*Beoordeling van de 20 monoloog- en 20 dialoogtoetsen*

tionele spreekbeurt. Ook in letterlijke zin verschillen vele toetsen niet van de spreekbeurt. In acht monoloogtoetsen moet de leerling 'iets' voor de klas (of de leraar) vertellen over wat hij gelezen heeft, zonder dat een duidelijk communicatief doel gegeven is. Bovendien hebben verschillende toetsen meer het karakter van een verkapte intelligentietest dan van een realistische spreektoets. Een toets voor het doel 'Overzicht geven' vraagt bij voorbeeld om het overbrengen van klachten over een jeugdherberg aan 'de schooldirecteur'. Blijkbaar vond het CITO een realistische weergave van de beklagde situatie te 'makkelijk', want de lijst met klachten waarvan de leerling een 'overzicht' moet maken is zo onwaarschijnlijk lang dat een gemiddeld mens in geen twintig vakanties zoveel ellende meemaakt! Hier blijkt duidelijk dat niet het communicatieve doel van de spreker (klagen), maar vooral het intellectuele doel (complexe situaties weergeven) bij de toetsconstructie voorop stond.

De dialoogtoetsen wijken duidelijk meer af van de spreekbeurt, maar niet altijd in positieve zin. Ook hier zijn er verschillende toetsen waarin van communicatie nauwelijks sprake is, maar veel meer van deelvaardigheden die net zo goed schriftelijk kunnen worden getoetst (zoals de toetsen voor de doelen 'Samenvatten' en 'Herformuleren').

Slechts een minderheid van de toetsen komt dus tegemoet aan de door mij gestelde functionaliteitseisen. Hoe is dit te verklaren? Heeft het CITO zo een afwijkende interpretatie van de begrippen functionaliteit en realisme? Of gebruikt men deze begrippen alleen maar om 'modern' te lijken? Misschien snijdt ook een derde verklaring hout: onvoldoende duidelijkheid voor de verschillende auteurs over de eisen die aan de toetsstructuur gesteld moeten worden. Deze onduidelijkheid zou ook een verklaring kunnen zijn voor de grote variatie in kwaliteit van de toetsen, zoals in de tabel op pag. 17 aangegeven is.

### Enkele voorbeelden

Om een indruk te geven van de grote verschillen in kwaliteit zal ik meer inhoudelijk ingaan op de extremen van mijn beoordelingsschaal. Bovenaan prijken vier dialoogtoetsen voor de doelen 'Telefonisch informatie vragen' en 'Te-

lefonisch overtuigen'. De structuur en vormgeving van deze toetsen is vrijwel identiek, dus het volstaat om er één te beschrijven. Het leerlingblad van de toets 'Jeugdkamp' noemt als doel dat de leerling laat zien dat je door telefonisch de juiste vragen te stellen de gewenste informatie kan krijgen. De leerling is lid van een jeugdvereniging die jaarlijks een lang weekend organiseert. De leiding heeft hem en twee anderen gevraagd een plan voor komend jaar op te stellen. De leerling moet telefonisch informatie inwinnen bij een campingbeheerder. Hij wordt aangespoord eerst na te gaan wat hij precies moet weten om te kunnen beslissen of de camping voor zijn doel geschikt is. De leerling is vrij zelf onderwerpen te bedenken, maar hij kan ook kiezen uit een lijst met gegeven onderwerpen. De toets wordt – indien technisch mogelijk – met echte telefoons uitgevoerd. De leerling krijgt ook de instructie om het gesprek van begin tot eind te voeren zoals dat bij telefoongesprekken gebruikelijk is. Bovendien wordt duidelijk gemaakt dat de leerling geen genoegen moet nemen met halve antwoorden, en dat hij moet doorvragen tot hij precies weet wat hij moet weten. De instructie voor de docent benadrukt dat hij zich zoveel mogelijk moet gedragen als gesprekspartner in een natuurlijk verlopend gesprek, en dat hij niet meer informatie moet geven dan de leerling vraagt, maar ook niet overdreven kortaf moet zijn. Voor de beoordeling van de inhoud van de prestatie wordt een lijst met aandachtspunten gegeven die direct aansluiten op hetgeen van de leerling gevraagd is (onder meer de vraag of de groep op de geplande dagen wel terecht kan).

Ik beschouw deze toets als een schoolvoorbeeld van een functionele en realistische spreektaak, die zeker een plaats verdient in functioneel spreekvaardigheidsonderwijs. De lezer kan zelf uit de beschrijving opmaken dat aan de vier minimumeisen ruim voldaan is. Alhoewel er sprake is van een gesimuleerde situatie waarin leraar en leerling gevraagd wordt een rol te spelen leidt dit nergens tot onnatuurlijkheid. De reden hiervoor is dat de beschrijving van de situatie en van het doel dat de leerling moet bereiken, op een geloofwaardige wijze herleid kan worden tot reële situaties en reële doelen die mensen proberen te bereiken in het dagelijks leven.

Aan het andere eind van mijn beoordelings-

schaal zijn twee monoloogtoetsen voor het toetsdoel 'Verslag doen' en twee dialogen voor het doel 'Vragen beantwoorden' te vinden. In de twee eerstgenoemde toetsen moet de leerling een stripverhaal voor de leraar navertellen. In een van die verhalen bij voorbeeld vertelt een meisje waarom ze te laat is gekomen met de kaartjes voor de bioscoop. De leerling speelt de rol van het meisje en moet al doende laten zien 'dat je aan een ander zo nauwkeurig mogelijk verslag kunt doen van iets wat je hebt meegemaakt of gezien'. De leerling heeft echter niets meegemaakt of gezien (behalve een stripverhaal) en van enig geloofwaardig communicatief doel is in deze situatie dan ook geen sprake. Niettemin wordt de leerling beoordeeld op een zo precies mogelijke weergave van de gebeurtenissen in het stripverhaal. De situatie wordt nog kunstmatiger gemaakt doordat de leraar aan wie 'verslag' wordt uitgebracht niets terug mag zeggen; het is immers een monoloogtoets. Ik kan mij van een dergelijke 'communicatie' geen reële pendant voorstellen en het valt te vrezen dat dit evenzeer geldt voor leerlingen die met deze toets geconfronteerd worden.

De twee dialoogtoetsen leiden aan een ander euvel. Hier is geen sprake van onrealistische, maar van ontbrekende communicatie. De leraar neemt een soort interview af (over school, of over vrije tijd), maar niet omdat hij geïnteresseerd is in de inhoud van de antwoorden. Hij wil toetsen of de leerling drie soorten vragen 'goed kan beantwoorden': ja/nee-vragen, keuzevragen en vraagwoordvragen.

In het leerlingblad wordt uitgelegd: 'Ja/nee vragen, dat zijn vragen waarop je met ja of nee moet antwoorden. Keuzevragen, dat zijn vragen waarbij je een keuze moet maken uit twee of drie mogelijkheden die in de vraag genoemd worden'. Et cetera. Kennelijk heeft de auteur van deze toets te lang met zijn neus in de CITO-toetsen gezeten, want met de realiteit van mondelinge communicatie heeft deze kennis niets te maken. Te eisen dat kinderen in een test op een vraag als 'Geloof je dat vriendschappen een leven lang kunnen duren' alleen met ja of nee antwoorden heeft met functionele spreekvaardigheid helemaal niets van doen. Bovendien is het onzinnig; de lachwekkende gevolgen blijken als men bedenkt wat leerlingen moeten antwoorden op een 'ja/nee-vraag' als 'Weet je ook hoe laat het is?'.

## De beoordelingsvoorschriften

De auteurs van het toetspakket hebben ervoor gekozen één standaard-beoordelingsformulier voor alle toetsen te maken. Voor de inhoudsbeoordeling worden bij sommige toetsen specifieke aanwijzingen gegeven. Voor de beoordeling van 'Taalgebruik', 'Voordracht' en 'Communicatieve houding' moet de leraar het stellen met enkele algemene richtlijnen in de handleiding. Alhoewel een standaard-beoordelingsmethode op het eerste gezicht efficiënt lijkt, ben ik toch niet gelukkig met deze keuze. Zoals in het voorafgaande stuk is gebleken is er een grote variatie in opdrachtstructuur tussen de veertig toetsen. Het zal duidelijk zijn dat deze variatie gevolgen heeft voor de eisen die er aan de inhoud van de spreekprestaties gesteld moeten worden. Om die reden geeft men dan ook soms taakspecifieke toelichtingen op de inhoudsbeoordeling. Hoe deze taakspecifieke eisen moeten worden verwerkt in de vier afzonderlijke inhoudscategorieën (Uitvoering van de opdracht, Ordening, Samenhang en Oorspronkelijkheid) moet de leraar echter zelf uitvinden. Bovendien wordt over taakspecifieke aspecten van 'Taalgebruik', 'Voordracht' en 'Communicatieve houding' helemaal niet gerept. Toch zal de leraar hiervoor een oplossing moeten vinden als hij uit de voeten wil met het standaardformulier. Hoe moet hij 'Communicatieve houding' beoordelen in een taak waar van communicatie nauwelijks sprake is (zoals in de hiervoor besproken toetsen 'Vragen beantwoorden')? In andere toetsen moeten leerlingen stukje voor stukje een tekst samenvatten, of een tekst in andere woorden, maar zo nauwkeurig mogelijk herformuleren. Hoe moet men het 'taalgebruik' in dergelijke situaties waarderen in vergelijking met situaties waarin leerlingen zelf tekst genereren (zoals bij de telefoontoetsen die hiervoor besproken zijn)? De handleiding bij de toetsen zwijgt over deze problemen in alle talen, zodat ook hier de leraar geheel op zichzelf is aangewezen.

Naar mijn idee had men er beter aan gedaan het standaardformulier te beperken tot de vier hoofdgroepen: Inhoud, Taalgebruik, Voordracht en Communicatieve houding en per afzonderlijke toets op het docentenblad aan te geven in hoeverre en op welke precieze wijze elk van de hoofdgroepen voor de beoordeling

relevant is. Dit geeft meer steun bij de beoordeling en heeft bovendien het voordeel dat het formulier zelf er veel eenvoudiger uitziet; allerlei nogal kunstmatige onderscheidingen (zoals bij voorbeeld het verschil tussen 'ordering' en 'samenhang') hoeven dan niet gemaakt te worden. Uit mijn eigen onderzoek naar verschillende beoordelingscategorieën voor de inhoudelijke kwaliteit van spreekprestaties blijkt bij voorbeeld, dat geoefende beoordelaars deze niet onderscheiden toepassen. Door vier categorieën voor 'inhoud' te laten beoordelen, laat men in feite dus vier maal hetzelfde beoordelen (Van Gelderen 1986).

### Algemene evaluatie

Mijn bespreking van het toetspakket was tot nu toe vrij kritisch. Dat wil niet zeggen dat de toetsen geen waardering verdienen. Zoals gezegd zijn er enkele toetsen bij die zeker een goede inspiratiebron voor functioneel spreekonderwijs vormen en een concrete basis geven aan de discussie over wat nu eigenlijk functioneel spreekonderwijs is! Bovendien moet benadrukt worden dat het CITO zich met zijn spreektoetsen gewaagd heeft op een terrein waar de leraren, vakdidactici, methoden- en leerplanontwikkelaars tot nu toe schromelijk verstek hebben laten gaan. In ons bovenmatig verkavelde onderwijsland, waar leraren alleen les mogen geven, ontwikkelaars alleen mogen ontwikkelen, onderzoekers alleen onderzoeken, toetsers alleen toetsen, uitgevers alleen uitgeven enzovoort, vind ik elk initiatief dat over deze contraproductieve grenzen heen reikt aan te moedigen. Het is dus niet opportuun om stil te staan bij mislukte toetsen. Belangrijker is het om aan te geven hoe zij door betere toetsen vervangen kunnen worden, waardoor het onderwijs in de spreekvaardigheid nieuwe impulsen kan krijgen. Ik zal daarom besluiten met enkele opmerkingen over het materiaal die voor het onderwijs van belang kunnen zijn.

- Het toetspakket beperkt zich tot erg formele spreesituaties. Enerzijds is deze keuze begrijpelijk, omdat juist dit soort situaties moeilijkheden voor de leerlingen kunnen veroorzaken en het onderwijs hierin een belangrijke taak heeft. Anderzijds hebben formele situaties het nadeel van hoogdrempeligheid; het wiskunde-

onderwijs begint ook niet met de integraalrekening, maar met eenvoudig optellen en aftrekken. Waarom moeten spreektoetsen dan wel gelijk met de (moeilijke) formele communicatie beginnen? Een leergang functioneel spreken zal ook meer alledaagse communicatie tot onderwerp moeten hebben en ook daarvoor moeten taken en toetsen ontwikkeld worden.

- Het is jammer dat de auteurs van het materiaal geen taken hebben gemaakt die door leerlingen in de klas zelfstandig kunnen worden uitgevoerd. De leraar is telkens onmisbaar als beoordelaar en/of toneelspeler bij de toetsafnemingen. Om mij onduidelijke redenen uit de auteurs nadrukkelijk hun zorgen over de geheimhouding van de toetsen (vgl. pag. 12 van de handleiding). Voor zover het gaat om het diagnostisch gebruik van de toetsen voor functionele spreekvaardigheid lijkt mij deze zorg sterk overdreven. In de eerste plaats is het niet taboe dat leerlingen van elkaars prestaties iets leren in dergelijke toetsen. In de tweede plaats worden deze toetsen in nauwe samenhang met het gegeven onderwijs afgenomen; geheimhouding is dan beslist niet noodzakelijk. Het is zeker aan te bevelen enkele van de meer geslaagde toetsen voor functionele spreekvaardigheid zo te herschrijven dat ze op een meer flexibele manier voor het onderwijs bruikbaar zijn. Leerlingen kunnen dialogen met elkaar houden; ze kunnen elkaars prestaties beoordelen met behulp van gestructureerde aanwijzingen; monologen kunnen in kleine groepjes gehouden worden, zodat zij minder hoogdrempelig zijn et cetera. Bovendien zou aandacht besteed moeten worden aan individuele of groepsgewijze nabespreking van toetsprestaties, een aspect dat in het CITO-pakket in het geheel niet aangeroerd wordt.

- De toetsen worden door het CITO uitdrukkelijk voor het niveau LBO/MAVO bestemd. Aan de moeilijkheidsgraad van de toetsen is deze bestemming beslist niet af te lezen. De toets-situaties op zich – en dat geldt zeker voor de echt functionele toetsen – zijn moeilijk genoeg om ook voor leerlingen van HAVO- en VWO-niveau een interessante leerervaring op te leveren. De differentiatie zal meer in de strengheid van de beoordeling dan in de moeilijkheid op zich tot uitdrukking komen.

Uit de wisselende kwaliteit van de toetsen van het CITO-pakket blijkt dat er voor een sys-

tematisch, functioneel spreekvaardigheidscurriculum nog veel werk aan de winkel is. Dit zal echter meer het werk van methodenontwikkelaars, vakdidactici en leraren zijn dan van het CITO. Het CITO-pakket geef ik een zesmin.

#### Noot en literatuur

- 1 Rob Godfried (1990) stelt gesimuleerde situaties, zoals het schrijven van een brief over een verzonnen kwestie, mijns inziens ten onrechte gelijk aan 'disfunctioneel' onderwijs. Helaas geeft hij geen argumenten voor deze gelijkstelling. Ik trek de vergelijking met autorijles. Niemand zal toch willen volhouden dat de huidige praktijk van de autorijles 'disfunctioneel' is, omdat de leerling telkens met een gesimuleerde bestemming achter het stuur kruipt, in plaats van 'echt' ergens heen te willen rijden.

Bonset, H., *Functionele taalvaardigheid nader onderzocht; een antwoord op de vraag naar de waarde van het begrip functionele taalvaardigheid in relatie tot communicatief taalonderwijs*. Enschede, SLO, 1989.

CVEN, 'Voortgangsverslag nr. 3. Voorlopige voorstellen eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde voor vwo en havo' in: *Levende Talen* 456 (1990), p. 506-517.

Geest, E. van der, A. 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* 434 (1988), p. 506-512.

Gelderen, A. van, 'De validatie van analytische beoordelingen van spreekprestaties' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 8 (1986), p. 204-221.

Glopper, K. de, & E. van Schooten, *De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo*. Amsterdam, SCO, 1990. SCO-rapport 243.

Godfried, R., 'Functioneel taalonderwijs' in: *Moer* 1990/4, p. 140-149.

Janssen, T., & B. Triesscheijn, *Gebruik, inhoud en effectiviteit van taal- en literatuurmethoden in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag, Stichting Bibliographia Neerlandica, 1990.

Lammers, H., 'Functionele taalvaardigheden' in: *Moer* 1989/6, p. 258-264.

Noë, X., 'Een vreemde eend in de bijt?' in: *Moer* 1990/6, p. 208-212.

## RECENSIE

### Theo Bergen: Behoeftenonderzoek

K. de Glopper & E. van Schooten, *De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo*. Amsterdam, SCO, 1990. SCO-rapport 243. 175 blz. f20

#### Doel van het onderzoek

Kees de Glopper en Erik van Schooten van de SCO te Amsterdam hebben een onderzoek uitgevoerd naar de inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo. De resultaten van het onderzoek moeten het werk van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde vwo en havo (CVEN) informatie verschaffen om twee concept-eindexamenprogramma's samen te stellen.

Het onderzoek heeft dan ook als doel om inzicht te verschaffen in de relevantie van de inhoud van de huidige examens Nederlands voor havo en vwo en moet uitmonden in aanbevelingen voor de inhoud van vernieuwde examenprogramma's.

Volgens de onderzoeksopdracht moest in het onderzoek vastgesteld worden wat de relevantie van de exameninhoud is voor

- het volgen van een studie in het hoger beroepsonderwijs (hbo) of het wetenschappelijk onderwijs (wo) en
- het verrichten van werk (of het volgen van een bedrijfsopleiding) direct na het behalen van een diploma havo of vwo.

Naast deze twee activiteitsgebieden is voor de relevantie van de exameninhoud ook nog gekeken naar de gebieden 'burgerschap en privé-leven'.