

Marleen Miedema & Theun Meestringa:

Taalmiddelen bieden sprekers houvast

Bij het spreek- en luisteronderwijs in het voortgezet onderwijs is het omgaan met verschillen moeilijker dan bij de meer geijkte onderdelen van het vak waar immers veel meer ervaring mee is opgedaan. Nu er meer meertalige leerlingen doorstromen naar de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs, nemen ook daar de verschillen tussen leerlingen toe. Een docent: 'Sommige leerlingen drukken zich wat moeilijk uit, bijvoorbeeld omdat ze thuis geen Nederlands spreken. Dat blijf je merken en dat blijft ook een handicap voor ze. Je merkt het, doordat ze veel moeilijker uit hun woorden komen en doordat ze naar woorden zoeken, zeker als ze spontaan moeten reageren in een discussie. Ze leren de inleiding bij een discussie, en bij spreekbeurten in het algemeen, vaak uit hun hoofd. Mijn ervaring is dat ze dan boos zijn als ze wat minder goed beoordeeld worden, want ze hebben er dan in verhouding toch wat meer tijd in gestoken en willen daar ook op beoordeeld worden, terwijl ik toch probeer om het spontane taalgebruik, het spontane spreken, te bevoordelen.'

Marleen Miedema & Theun Meestringa van het instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) bespreken in dit artikel recent onderzoek op het gebied van spreek- en luisteronderwijs. Uit de verschillen tussen leerlingen concluderen zij dat er ook in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs nog taal geleerd moet worden. De positie van meertalige leerlingen is daarbij interessant: uit de gesprekken met docenten en leerlingen in dit artikel blijkt, dat allochtone sprekers volgens hen niet of nauwelijks onderdoen voor autochtone. Miedema & Meestringa betogen echter dat zij de verschillen bagatelliseren.

In ieder geval zijn de mindere sprekers gebaat bij ondersteuning. Hoe kun je de leerlingen helpen beter te presteren op het gebied van spreken en luisteren? Wat voor aanwijzingen kun je leerlingen geven?

Begin december 1995 heeft de Stuurgroep Profiel Tweede Fase haar Advies examenprogramma's HAVO en VWO aangeboden aan de staatssecretaris van het Ministerie van OC&W. De laatste streeft ernaar dat het programma in 1998 ingevoerd wordt, zodat in 2000 de eerste geslaagde studenten nieuwe stijl van het HAVO komen, en een jaar later van het vernieuwde VWO. Voor docenten Nederlands betekent dit onder meer dat ze over ruim een jaar in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs aandacht zullen moeten besteden aan mondelinge taalvaardigheid. Volgens het Advies Nederlands (VOGN 1995) worden leerlingen daarop in het schoolexamen getoetst, waarbij de school kan kiezen uit toetsing aan de hand van 'een voordracht met vragen na' of 'een discussie'.

Voor veel docenten zal het voor het eerst zijn dat ze spreek- en luisteronderwijs geven. Gelukkig is er onlangs een didactiekboek van Van Gelderen & Oostdam (1994) verschenen over referaat, debat en discussie in de bovenbouw van HAVO en VWO. Het boekje geeft een helder en beargumenteerd overzicht van concrete doelen en daaruit afgeleide lesstof, die logisch en overzichtelijk is opgeschreven. Laarveld & Boland (1994) vinden het boek 'een aanwinst (...), die zeker in een behoefte voorziet'. Ook Bonset (1994) is te spreken over dit werk: het levert een belangrijke verheldering en operationalisering van goede ideeën over spreek- en luisteronderwijs, en het brengt beweging in de impasse van het onderwijs in mondelinge vaardigheden.

Maar in beide besprekingen wijzen de recensenten erop dat Van Gelderen en Oostdam in hun boekje geen aandacht besteden aan mogelijke verschillen tussen leerlingen en dat ze geen praktische voorstellen doen, bijvoorbeeld voor differentiatie. Laarveld & Boland concluderen dat het boek te weinig 'leerlinggericht' is. Leerlingen die bijvoorbeeld nog steeds bezig zijn het Nederlands te verwerven (onder andere tweede-taalleerders) kunnen behoefte hebben aan vocabulaire of aan uitdrukkingen of formuleringen die bijvoorbeeld nodig (kunnen) zijn in een referaat.

Deze stellingname vraagt om onderbouwing. Is het echt zo dat leerlingen die doorgedrongen zijn tot de bovenbouw van het HAVO en VWO nog aan het taalverwerven zijn? En

als dat zo is, is het aanbieden van taalmiddelen dan een bruikbaar en effectief middel? Welke taalmiddelen zou je dan moeten aanbieden en hoe zou je dat eventueel kunnen doen? In dit artikel willen we die onderbouwing leveren, om daarmee docenten in HAVO en VWO instrumenten te geven voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid.¹

Probleemschets

ERVARINGEN Hebben leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs nog wel moeite met de taal, of gaat het om andere zaken? Het citaat in de inleiding wijst op enige taalproblemen. Docenten zijn niet altijd even tevreden over de spreekprestaties van hun leerlingen. Dit blijkt onder andere uit veel nabesprekingen van discussies. Bijvoorbeeld: 'Nu lijkt het nog steeds een beetje alsof we in Ramzes (sociëteit voor de leerlingen) hadden gezeten, beneden en ineens bedachten van goh laten we eens over de doodstraf praten (...)'. (Laarveld 1995a, p. 59).

Met het stukje protocol hiernaast van een groepsdiscussie op een school in Den Bosch (Leene, 1995, p. 59) kunnen we laten zien wat je bij zo'n discussie moet voorstellen (en wat daaraan ontbreekt. We komen hier later op terug). De discussie gaat over de invoering van facultatieve lessen in het VWO en wordt gevoerd in december in een eindexamenklas atheneum.

De structurerende taalmiddelen die deze – van huis uit Nederlandstalige – leerlingen gebruiken, hebben we onderstreept. Luisteraars naar zo'n discussie (en wellicht ook lezers van zo'n protocol) krijgen de indruk dat iedereen maar wat roept, dat de leerlingen voornamelijk statements afleggen, dat er geen lijn in de discussie zit, en dat de leerlingen niet echt op elkaar ingaan, maar hun eigen stelling blijven herhalen. Komt dit het niveau van de sociëteit te boven?

VERWACHTINGEN Over de verwachtingen ten aanzien van de mondelinge prestaties van tweede-taalleerders leveren verschillende onderzoeken interessante gegevens. Zo lijken docenten geneigd te zijn de verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen te baga-

LI1: Maar denk je dat dat helpt? Dat je dat in één keer in atheneum 6 invoert?

LI2: Nee, niet ineens. Je moet het opbouwen in A6.

LI3: Je hebt het over facultatief les in de eindexamenklassen, dus ook voor MAVO en HAVO.

LI4: Jamaar, die gaan toch ook naar een MEAO?

LI3: Die zijn nog geen achttien bijvoorbeeld.

LI2: Nee, oké, dat was omdat het over onze klas ging, maar de meesten gaan toch wel naar een MEAO ofzo. Daar is ook gewoon facultatief les.

LI1: Jamaar, je moet het natuurlijk ook leren, want je kunt niet in één keer beginnen met zelfstudie. De meesten die zullen zeggen: ja zelfstudie, hoe moet je dat aanpakken?

LI4: Je leert nu toch ook al uit boeken, na school? Dat is toch ook zelfstudie?

LI1: Jamaar, dan echt facultatief les. Dan ben je echt op je eigen aangewezen.

LI2: Maar, (...)

telliseren: 'ze hebben iets meer tijd nodig'; 'soms zijn allochtone leerlingen heel verlegen, maar er zijn ook veel autochtone leerlingen heel verlegen, dus dat compenseert elkaar weer' (Leene, 1995, p. 29); 'taalbeheersing van tweede-taalleerders speelt geen wezenlijke rol in die zin dat ze daardoor minder goed presenteren' (Laarveld 1995b, p. 29).

Bossers (1995) heeft leerlingen gevraagd naar hun mening over de moeilijkheid van diverse taaltaken. Daarbij valt op dat HAVO-leerlingen mondelinge taken vaak moeilijk vinden, vooral het houden van een spreekbeurt. Het meest opvallende is echter dat als je de mening van allochtone en autochtone HAVO- en VWO-leerlingen naast elkaar zet, het vooral de van huis uit Nederlandstalige leerlingen zijn die de mondelinge taaltaken het moeilijkst vinden. Bossers' verklaring hiervoor is dat allochtone leerlingen de neiging hebben zichzelf te overschatten bij meer alledaagse taken, omdat zij in hun buitenschoolse omgeving onder allochtonen hierop vaak 'beter dan gemiddeld' scoren. Een uitspraak van een Joegoslavische leerling kan dit illustreren:

Vraag: 'Denk je dat het op welke manier dan ook

in jouw nadeel is geweest dat Nederlands niet je moedertaal is?'

Leerling: *'Nee, zeker niet, wat ik bedoel je woont hier toch al vanaf je vierde en je spreekt toch beter Nederlands dan je Joegoslavisch spreekt. Ik bedoel bij mij is dat wel zo. Je zit nu toch op het vwo en dan ben je toch weer wat (onverstaanbaar) dan je vrienden die bijvoorbeeld MAVO doen, dan is je woordenkennis toch wat uitgebreider.'* (Laarveld, 1995a, p. 97).

Onder zijn Joegoslavische kameraden springt hij eruit, maar zijn docent is minder positief over zijn prestaties bij zijn spreekbeurt en als discussieleider op school. Hij heeft als commentaar dat de verstaanbaarheid zo nu en dan wat te wensen overliet: *'... dat zat hem soms in de spreekvaardigheid soms in de uitspraak, in de articulatie maar deels ook in de moeilijkheid van de citaten (die hij gebruikte).'* (Laarveld, 1995a, p. 66).

Dat hij en andere tweede-taalleerders een te hoge dunk hebben van hun eigen spreekprestaties kan ook worden begrepen met behulp van de begrippen 'dagelijkse taalvaardigheid' en 'schoolse taalvaardigheid'. Dagelijkse taalvaardigheid heb je nodig in situaties met een directe context waarnaar verwezen kan worden en als je het hebt over niet al te complexe zaken, terwijl je je schoolse of academische taalvaardigheid aanspreekt als er veel minder context aanwezig is en de zaken cognitief complexer zijn. Zo moeten bij een schrijftaak veel verbanden worden geëxpliciteerd en dit vraagt van de leerlingen een groot arsenaal aan cohesieve middelen, zoals verbindings- en verwijswwoorden. Dit wordt door de meeste leerlingen als heel moeilijk ervaren. Taalgebruik op school vraagt dan ook vaak een grotere cognitieve inspanning. Mondeling kom je op school een heel eind met dagelijkse taalvaardigheid. Maar bij spreektaken als het houden van een discussie of een referaat moeten leerlingen wel een beroep doen op academische taalvaardigheid, en dus op een academisch vocabulaire. Er wordt dan immers vaak gesproken over abstracte, cognitief en emotioneel vaak veeleisende onderwerpen, die los staan van de directe context.

Leerlingen ervaren dit ook wel. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de uitspraken van een Kroatische leerling, die 'best wel' zenuwachtig was voor zijn referaat, en het verder allemaal 'wel

goed vond gaan'. Maar zijn antwoord op de vraag of hij, als hij Nederlands moet praten, wel eens moeite heeft met het vinden van woorden, geeft een ander beeld:

Leerling: *'Af en toe zit ik echt een beetje met mijn handen te werken, dan kom ik er niet echt uit. Maar dan zit ik niet in het Kroatisch te denken of zo, maar gewoon in het Nederlands moet ik er even opkomen. Een beetje nette woorden zeg maar.'* (Laarveld 1995a, p. 102).

De bevraagde docenten van Bossers (1995) erkennen dat er op dit terrein problemen zijn. Behalve aan figuurlijk taalgebruik ontbreekt het volgens hen bij hun allochtone leerlingen aan variatie in woordgebruik, talige samenhang tussen uitingen, en zijn er problemen bij het kernachtig formuleren en het geven van een mening. Bovendien wijzen zij erop dat leerlingen niet met elkaar van gedachten kunnen wisselen maar in statements praten. Maar dit geldt, volgens deze docenten, ook voor autochtone leerlingen op hun school. Worden dan echter de verschillen niet gebagatelliseerd?

DISCUSSIEPRESTATIES Of onderinstromende tweede-taalleerders, die de eerste fase van het voortgezet onderwijs – voor een belangrijk deel – in Nederland hebben doorlopen, in de tweede fase HAVO/VWO tijdens discussies daadwerkelijk minder presteren dan hun van huis uit Nederlandstalige klasgenoten, is onderzocht door Laarveld (1995b). Zij concludeert op basis van analyse van protocollen van 'spreekbeurten met discussie' dat onderinstromers 'gemiddeld minder bijdragen leveren dan moedertaalsprekers van het Nederlands. Van de dertien deelnemende tweede-taalleerders leverden er drie geen enkele bijdrage en twee twee bijdragen. In totaal waren er slechts twee tweede-taalleerders (...) die meer bijdragen leverden dan het gemiddelde in hun discussie. (...) Uit de analyse bleek echter dat er ook TI-sprekers van het Nederlands zijn die in verhouding weinig bijdragen leverden.' (Laarveld 1995b, p. 109). In tien procent van de 137 bijdragen van de onderinstromers kwamen één of meer grammaticale fouten voor (zoals: de woordvolgorde is verkeerd, er ontbreekt een werkwoord of verwijswoord, of die zijn fout), terwijl moedertaalsprekers van het Nederlands geen enkele

grammaticale fout maakten. De grammaticale fouten hebben echter vrijwel geen invloed op de begrijpelijkheid van de bijdragen. Laarveld vindt geen verschillen tussen T1- en T2-sprekers van Nederlands in de vaardigheid hun meningen en argumenten te formuleren. Voor zover ze die uiten, doen alle leerlingen dat op begrijpelijke wijze. Ook wat betreft de passendheid van de bijdragen (goede reactie of voortbouw op de vorige spreker) vindt zij geen verschillen.

SPREEKANGST Voor die relatieve terughoudendheid van tweede-taalleerders geeft Laarveld twee verklaringen. De ene is dat hoewel de discussiedeelnemers geïnstrueerd zijn actief deel te nemen, zij daarop in deze lessen niet beoordeeld worden. In de andere door haar onderzochte klas met uitsluitend neveninstromers is dat wel het geval: daar doen ook alle leerlingen actief mee. Buiten de veilige omgeving van de klas is dat, volgens de docente van deze klas, voor deze leerlingen anders. Als ze zich in het bijzijn van moedertaalsprekers van het Nederlands moeten uiten, slaat volgens haar de onzekerheid over de eigen taalvaardigheid en de spreekangst toe.

Dat het 'sociale klimaat' in de klas heel belangrijk is voor het spreek- en luisteronderwijs, daarover zijn docenten het wel eens: 'Leerlingen voelen zich juist bij spreekvaardigheid kwetsbaar' (Leene 1995, p. 29); 'Het pedagogisch aspect is belangrijk' (Boland 1995, p. 32); 'Er moet een goed sociaal klimaat zijn' (Laarveld 1995a, p. 40). Tweede-taalleerders hebben, gezien de grammaticale fouten die ze maken en die hun - normstellende, van huis uit Nederlandstalige - klasgenoten niet maken, wel aanleiding wat langer na te denken over wat ze zullen gaan zeggen en daarvoor is in een discussie vaak niet veel tijd. Als je daarbij bedenkt dat ze ook nog wat langer naar het juiste woord moeten zoeken, dan lijkt het niet teveel gezegd dat hun onzekerheid remmend werkt op hun bijdrage aan de discussie. Dit is de tweede verklaring van Laarveld: leerlingen hebben vaak moeite met mondelinge academische taken omdat ze onzeker zijn over hun taalvaardigheid, of ze wel over de juiste taalmiddelen beschikken.

Het lijkt in dit verband nuttig leerlingen in ieder geval die woorden en vooral frasen aan te bieden die frequent voorkomen in mondelinge taken als discussie en referaat en die daar soms zelfs specifiek voor zijn (Verhallen & Verhallen 1994, p. 112). In veel gevallen zullen de T1-sprekers de woorden en frasen wel receptief beheersen, terwijl het bij T2-leerders maar de vraag is of zij wel voldoende met het meer formele Nederlands in aanraking gekomen zijn. In ieder geval worden de woorden en frasen blijkens de case-studies slechts voor een zeer klein gedeelte actief gebruikt tijdens het houden van een referaat of het voeren van een discussie. Aan een gevarieerd woordgebruik komen de leerlingen vaak niet toe. Ons voorstel is dan ook om zulke constructies aan alle leerlingen aan te bieden, in combinatie met de regels die zij krijgen voor discussie en/of referaat.

HET NUT VAN TAALMIDDELEN Het aanbieden van 'pre-fabricated language' kan volgens Nattinger en DeCarrico (1992) de druk op het werkgeheugen verlichten en de 'fluency' vergroten. Deze verlichting van het werkgeheugen komt volgens de schrijvers tot stand doordat er voor het produceren van vaste structuren als bijvoorbeeld '*hoe dan ook*', geen grammaticale kennis benodigd is.

Om dit te verduidelijken zullen we kort ingaan op de taalverwervingstheorie van Nattinger en DeCarrico (1992). Zij gaan ervan uit dat zowel eerste- als tweede-taalverwerfers frequente zinnestukjes - of delen daarvan - in zijn geheel leren alvorens ze deze met behulp van grammaticale kennis kunnen analyseren in woorden en morfemen. Hierdoor kunnen taalleerders vaak veel meer produceren dan op basis van hun zuiver linguïstische kennis verwacht kan worden. Deze zinnestukjes of delen daarvan, die de schrijvers *lexical phrases* noemen, worden ongeanalyseerd als apart lemma opgeslagen in het geheugen, in het lexicon. Ook als de taalleerder wel in staat is tot analyse, blijven deze lemma's naast de nieuwe bestaan. Op een moment dat een spreker wordt gedwongen tot snelle produktie, en dit is bij referaat en discussie het geval, dan zijn de lexicale frasen *tijdwinnings* voor de spreker. Tijdens de produktie ervan kan hij immers nadenken over het vervolg van de zin.

Met lexicale frasen kunnen leerlingen hun gespreksbijdragen beter op 'adequate wijze presenteren', zoals de eindterm het formuleert (VOGN 1995, p. 23). Van Gelderen & Oostdam (1994, p. 44) spreken in dit verband over 'moeiteloos, vlot en vloeiend formuleren,' en dat is voor veel leerlingen en zeker voor veel tweede-taalleerders een hoge eis, waaraan zij zonder speciale taalmiddelen niet kunnen voldoen.

ANDER ONDERZOEK Dat formules, kant-en-klare pakketjes taal, een rol spelen bij het taalleren en het taalgebruiken, staat wel vast. Weinert (1995) geeft een overzicht van in dit verband relevant onderzoek. Zulke formules worden door eerste- en tweede-taalleerders van alle leeftijden gebruikt om de communicatie op gang te houden, om de eigen taalproductie te vergemakkelijken, en om nog niet echt eigen gemaakte, lastiger zinsconstructies beter te leren kennen door ze als formules te gebruiken.

Er zijn aanwijzingen dat de leerder zelf selecteert welke sequenties hij of zij kan of wil gebruiken. Intensieve *drill* kan ertoe leiden dat de formules te pas en te onpas gebruikt worden. Voor een positieve bijdrage aan het taalgebruik lijkt het verder nodig te zijn dat de pakketjes niet te omvangrijk zijn (een 'clause' niet overschrijden) en dat het de gebruiker min of meer duidelijk is in welke situaties het gebruik ervan gepast is.

Er zijn echter volgens Weinert (1995, p. 196) nog wel een paar theoretische en methodologische vragen: Wat wordt precies bedoeld met formule-achtige taal? Hoe past het binnen de taalverwervingstheorie? Wat dit laatste betreft, suggereert Weinert dat het misschien tijd wordt om de traditionele scheiding tussen geautomatiseerd en gecontroleerd taalgebruik, waarbij taalkennis en -regels eerst ingeslepen moeten worden voordat ze als vanzelf gegenereerd kunnen worden door de taalgebruiker, te vervangen door een continuüm van formule-achtig en creatief taalgebruik. Al voordat de taalregels gekend of beheerst worden, kan de taalleerder ze met 'vaste zinnestjes' gebruiken. Ze sluit daarmee aan bij de ideeën van Nattinger & DeCarrico. Welke 'zinnestjes' als taalmiddelen bij discussie en referaat gebruikt kunnen worden, hebben we voor de lessen Neder-

lands in de Tweede Fase van het VO als volgt onderzocht.

Onderzoeksactiviteiten

We hebben geprobeerd een overzicht te maken van taalmiddelen die te gebruiken zijn bij het houden van een referaat en het voeren van een discussie. Dat is een langdurig, zo niet onmogelijk karwei. Taalgebruik is immers een creatief proces, geen referaat of discussie is gelijk, sprekers verschillen en bovendien verandert de taal voortdurend. De door ons gegenereerde lijst van mogelijk te gebruiken taalmiddelen kan dan ook worden aangevuld. De tijd dwong ons het hierbij te laten. De keuze van taalmiddelen is betrekkelijk willekeurig, want ze is gebaseerd op een beperkt aantal bronnen die we (deels in transcriptvorm) voorhanden hadden. In aanvulling op de leerlingprestaties in de eerder genoemde case-studies hebben we gezocht naar 'voorbeeldige' referaten en discussies en hebben we twee bronnenboeken gebruikt:

- een commissie-vergadering van de Groningse Provinciale Staten;
- een discussie-radioprogramma 'Van onze redactie';
- een uitzending van het radioprogramma 'Wel- ingelichte Kringen';
- een voorlichtingsbijeenkomst filmanalyse en filmgeschiedenis aan de RUG;
- het overzicht taalhandelingen in Coumou e.a. (1987);
- de voorbeelden van signaalwoorden in geschreven en gesproken teksten in Verhallen & Verhallen (1994).

Naast de case-studies hebben we dus gezocht naar taalmiddelen die gebruikt worden door ervaren sprekers. Zij geven immers het niveau aan waar de leerlingen naar toe moeten.

We kunnen echter niet alles klakkeloos overnemen. Soms zijn de gebruikte taalmiddelen namelijk erg situatiegebonden. Zo begint de commissie-vergadering met '*Hierbij open ik de vergadering*', een formulering die niet past bij discussie en referaat op school. Soms zijn taalmiddelen zo gewoon dat we ze niet in het overzicht hebben opgenomen (bijvoorbeeld '*en*'). En sommige taalmiddelen komen veel voor, maar zijn niet 'mooi'. Een voorbeeld

hiervan is het aansluiten bij een vorige spreker door middel van 'Ik bedoel..' of 'Ja, maar..'. We hebben ons afgevraagd of we deze taalmiddelen ook moesten opnemen. In hoeverre moest het overzicht *prescriptief* worden in plaats van *descriptief*?

We hebben ons bij de selectie uiteindelijk laten leiden door de volgende overwegingen:

- het overzicht moet ten dienste staan van leermateriaal, en aan leerlingen hoeven geen dingen aangeboden te worden die ze al beheersen (zoals 'jamaar');
- het heeft geen zin middelen op te nemen die door ervaren sprekers niet of weinig worden gebruikt;
- bij twijfel nemen we de frasen wel op, omdat er naderhand makkelijker kan worden geschrapt dan toegevoegd.

Toch was een belangrijk criterium bij selectie vaak het gezonde verstand. Om het hierdoor ontstane subjectieve karakter tegen te gaan, is de lijst voorgelegd aan een aantal docenten met ervaring in spreekvaardigheids-onderwijs in de bovenbouw van het VO en de leden van het SLO-project Nederlands VO. Bovendien staat het overzicht nog open voor wijzigingen en aanvullingen, zodat een bepaalde mate van intersubjectiviteit kan worden bereikt.

Resultaten

Het lijkt ons handig de te gebruiken taalmiddelen aan te bieden bij de gespreksregels van referaat en discussie. Daarom hebben we de taalmiddelen ingedeeld in aansluiting op Van Gelderen en Oostdam (1994). Zo kan de vertaalslag van het overzicht naar eventueel lesmateriaal zo klein mogelijk zijn. Het overzicht bestaat uit twee onderdelen, te weten discussie en referaat.

We zijn als volgt te werk gegaan. Van Gelderen en Oostdam (1994) geven een aantal criteria en dimensies voor de beoordeling van leerlingprestaties. We hebben daaruit taalhandelingen afgeleid die in ieder geval nodig zijn bij het houden van een referaat en discussie. Bij het benoemen van de taalhandelingen is gebruik gemaakt van het overzicht van Coumou (1987), dat echter beperkt bruikbaar was, omdat daarin alleen taalhandelingen voor het drempelniveau en het niveau van de sociale

redzaamheid zijn genoemd. Specifieke taalhandelingen voor referaat en discussie hebben we daarom toegevoegd.

Ter illustratie geven we een voorbeeld. Voor de rol van voorzitter in een discussie noemen Van Gelderen en Oostdam (1994, p. 96) onder andere de volgende eisen: de voorzitter heeft als taak ervoor te zorgen dat 'elke deelnemer aan bod komt (het stimuleren van bijdragen, het toedelen van beurten, het afremmen van wijdlopijge bijdragen); dat de bijdrage van elke deelnemer serieus genomen wordt (het vermijden van de invloed van storende factoren, zoals vriendjespolitiek, persoonlijke voor- en afkeuren, partijdigheid, sociale spanningen)'. Deze eisen zijn in het overzicht terug te vinden onder de kopjes: 'beurt geven', 'corrigeren van bijdragen die afwijken van het onderwerp en/of te wijdlopijg zijn' en 'voorkomen van onderonsjes'. De bijbehorende taalhandelingen zijn: 'het woord geven', 'verzoeken', 'gebieden', 'afremmen spreker', 'afsluiten onderwerp' en 'reageren op een ongeoorloofde interruptie'. Deelnemers aan een discussie moeten onder meer 'verheldering kunnen vragen en geven', 'samenvattingen geven' en 'conclusies trekken'. Ter illustratie zijn in afbeelding 1 enkele stukjes uit het overzicht opgenomen.

Gebruiksmogelijkheden

Het aanbieden van enkele talige constructies in combinatie met de regels voor referaat en discussie geeft volgens ons leerlingen 'handen en voeten' om aan de gestelde eisen te voldoen. Door expliciete voorbeelden krijgen zij een veel duidelijker beeld van wat er van hun verlangd wordt. Om te laten zien dat dit kan helpen, grijpen we even terug op het aan het begin van dit artikel geciteerde stukje discussie uit Den Bosch. De leerlingen blijven daar op elkaar reageren in een lange serie 'jamaars'. Met wat meer structurerende taalmiddelen zou dezelfde discussie veel duidelijker uit de verf komen. Om dit te illustreren volgt hier een alternatieve versie van dezelfde discussie, waarin we weer de structurerende taalmiddelen hebben onderstreept.

Verheldering vragen en geven		
Verhelderen eigen bijdrage	Controleren of inhoud begrepen wordt	Is deze uitleg duidelijk? dat/dit [X] Snappen/begrijpen jullie (wat ik bedoel)?
	Eigen uiting parafraseren, expliciteren	Ik bedoel ... Wat ik vooral wil zeggen is ... duidelijk wil maken bedoel Laten we zeggen ... Je kunt ook zeggen ... Ik wil/wou daarmee zeggen (dat) ... Anders gezegd Beter Met andere woorden ... Zoals ik daarnet al gezegd heb ...
Vraag om verheldering (spiegelen)	Niet begrijpen signaleren	Ik heb het/je/X niet begrepen, wat bedoel je met ...?
	Zich vergewissen	Klopt het dat [PARAFRASE]? Ik begrijp dat [PARAFRASE]? Dus jij vindt [PARAFRASE] (of vergis ik mij)? bedoelt Dus [PARAFRASE], begrijp ik. Heb ik het goed begrepen als ik zeg/denk dat [PARAFRASE]
Slot		
Samenvatten	Samenvatten op macroniveau	Samenvattend kan worden gezegd/gesteld dat ... Om het samen te vatten ... Alles bij elkaar (genomen) ... Kort samengevat ... Kortom ... De kwestie was/is dus steeds ...
	Concluderen op	Ten slotte/tot slot ... (Zo) dit/dat was het (dan) (...) Tot zover ... Waar het dus om ging ... Het lijkt erop dat ... Jullie zullen nu wel inzien dat ... Hoe dan ook ...

Afbeelding 1: Taalmiddelen voor deelvaardigheden

R: Als ik je goed begrijp denk jij dat dat helpt?
Dat je dat in één keer in atheneum 6 invoert?

I: Nee, niet ineens. Ik vind dat je het moet opbouwen in A6.

M: Mag ik iets zeggen? Je gaat eraan voorbij dat het over facultatief les in de eind-examenklassen gaat. Dat wil zeggen ook voor MAVO en HAVO.

P: Jamaar

R: Wil je even wachten, M heeft de beurt.

M: Bedankt ... En die leerlingen zijn nog geen achttien, dus nog niet volwassen.

I: Nee, daar heb je gelijk in, maar dat was omdat het over onze klas ging, overigens gaan de meesten toch wel naar een MEAO ofzo. Daar is ook gewoon facultatief les.

R: Goed, het gaat er dus om of het facultatief lesgeven in één keer moet worden ingevoerd, of dat nu op de MAVO, HAVO of het VWO is. Ik vind dat je het moet leren. Je kunt niet in eens beginnen met zelfstudie. De meesten die zullen zeggen: ja, zelfstudie, hoe moet ik dat aanpakken?

P: Mag ik even onderbreken? Ik begrijp dat je zelfstudie moet leren, maar je leert nu toch ook al uit boeken, na school? Dat is toch ook zelfstudie?

R: Daar heb je gelijk in, Wat ik vooral bedoel is facultatief les. Dan ben je echt op jezelf aangewezen. Snap je?

Het gebruik van zulke taalmiddelen, die de kwaliteit van de discussie kunnen verbeteren en de sprekers extra formuleringstijd geven, kan wellicht ook helpen om de geconstateerde spreekangst van veel HAVO- en VWO-leerlingen te doorbreken. Bovendien wordt daarmee het repertoire van de leerlingen uitgebreid en kunnen zij zich gevarieerder uiten. Ook het gegeven dat sommige leerlingen de inleiding of spreekbeurt uit het hoofd te leren, kan misschien met behulp van zulke lexicale frasen aangepakt worden. Van Gelderen en Oostdam (1994, p. 44) noemen als een belangrijk criterium voor het referaat: 'voldoende redundantie van informatie'. Zij specificeren dit even later met de volgende vraag: 'Vermijdt de spreker het hanteren van schrijftaalformuleringen die te weinig redundant zijn?' Veel leerlingen hebben blijkens de case-stu-

dies moeite met het vinden van een gulden middenweg tussen een ongestructureerd en informeel verhaaltje en een compact, formeel betoog. Een overzicht van mogelijk te gebruiken taalmiddelen kan ze op de goede weg helpen. Vooral taalmiddelen om te 'parafrasen' kunnen een hulpmiddel zijn bij het redundant maken van een betoog.

REACTIES VAN DOCENTEN De zes onder-vraagde docenten' zien zeker het nut in van het aanbieden van – een beperkt aantal – taalmiddelen. Ze zijn ook bereid er aandacht aan te besteden in hun lessen. Ze onderschrijven de directe koppeling aan deelvaardigheden die voor referaat en discussie van belang zijn.

Ook de gedachte dat niet alleen allochtone, maar ook autochtone leerlingen hier baat bij zouden kunnen hebben, wordt door alle docenten bevestigd. Taalachterstanden ontstaan volgens hen niet door geboorte, maar door geringere mogelijkheden in de dagelijkse omgeving van de leerling.

De bevroagde docenten zijn al enige jaren actief bezig met spreekvaardigheidsonderwijs in de bovenbouw en als zodanig niet representatief voor de gehele groep docenten Nederlands. In een leerplan moet daarom duidelijk uitgelegd worden waarom aandacht voor taalmiddelen nodig is en op wat voor manier ze het beste kunnen worden aangeboden en eventueel geoefend.

Over de manier waarop dit aanbieden en oefenen moet geschieden, hebben de docenten verschillende ideeën. Vrijwel iedereen vindt het gebruik van video-opnamen een goed middel om stil te staan bij taalmiddelen. Opnamen van discussies of spreekbeurten kunnen stopgezet worden, waarna de leerlingen vragen kunnen bespreken, als: 'Wat had je kunnen zeggen om hier duidelijk te maken dat je aan het samenvatten was?' Verder ziet iedereen wel wat in een rollenspel in kleine groepjes waarbij de benodigde taalmiddelen van te voren zijn doorgenomen. Ook worden kleine kadertjes met taalmiddelen op een instructiestencil als functioneel gezien. Voor oefeningen op papier zijn de meeste docenten wat huiverig. Ze zijn bang dat dit weer uitloopt op deelvaardigheidsonderwijs zonder transfer naar een werkelijke taalsituatie. Deel oefeningen mogen wel,

maar zullen duidelijk op functionele momenten ingebouwd moeten worden. Receptieve oefeningen kunnen misschien gebruikt worden om leerlingen bewust te maken van de taalmiddelen die nodig zijn, maar een actief vervolg van zo'n oefening is noodzakelijk. Bovendien mag men niet uit het oog verliezen dat de aangeboden taalmiddelen faciliterend moeten zijn en niet als een extra moeilijkheidsfactor mogen werken.

Op de vraag welke categorieën van taalmiddelen vooral van belang geacht worden, kwamen verschillende antwoorden. Dit komt vooral doordat de discussievorm en/of referaatvorm per school verschilt. Overal vindt men echter aandacht voor de categorieën 'structureren', 'samenvatten' en 'spiegelen en doorvragen' van belang.

Ten slotte

Met de nieuwe eindtermen voor de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs en 'voordracht met vragen na' en 'discussie' als verplichte eindexamenonderdelen, zal niemand meer om spreekvaardigheidsonderwijs heen kunnen. Er zal een structurele aanpak moeten komen.

Willen we in die aanpak alle leerlingen een gelijke kans geven, dan zal er aandacht moeten zijn voor de benodigde taalmiddelen. Tot nu toe is de aandacht voor taalmiddelen in methoden voor HAVO/VWO (bijvoorbeeld *Taaldaden* van A. Braet), en ook in leermiddelen voor het taalbeheersingsonderwijs in het HBO (bijvoorbeeld *Leren communiceren*) beperkt tot enkele signaalwoorden voor bepaalde functionele tekstrelaties, zoals oorzaak-gevolg. We menen onderbouwd te hebben dat je daarmee niet kunt en hoeft te volstaan. Deze expliciete, functionele aandacht voor de middelen waarmee je in verschillende situaties bepaalde doelen kunt bereiken, past in het algemeen veranderende beeld van het onderwijs in het Nederlands waarin het *verwerven van taal* steeds meer komt te staan naast en in dienst van het *gebruiken van taal*.

Noten en literatuur

- 1 We baseren ons hierbij op onderzoek dat binnen het project Nederlands VO van de SLO is uitgevoerd voor het leerplan Spreken/Luisteren voor de Tweede Fase. Het project werkt aan een algemeen leerplan voor Nederlands in de Tweede Fase en aan specifieke uitwerkingen voor spreken en luisteren en voor literatuur (leesdossier). Dit gebeurt op aanvraag van de veldverenigingen en de overheid. Het onderzoek voor spreken/luisteren bestaat onder meer uit een zevental case-studies van schoolpraktijken in spreek- en luisteronderwijs, waarvan er één heeft plaatsgevonden op een school met een aanzienlijk deel meertalige leerlingen (Laarveld 1995a). De daar gedane observaties zijn in het kader van een doctoraalscriptie geanalyseerd en geplaatst naast de discussieprestaties van leerlingen in een klas met neveninstromers (Laarveld 1995b). Andere case-studies zijn onder andere Boland (1995) en Leene (1995). Verder is er een verkennend onderzoek uitgevoerd naar taalproblemen van allochtone scholieren in de bovenbouw (Bossers 1995) en hebben wij een overzicht ontwikkeld van taalmiddelen voor referaat en discussie met een betoog voor het gebruik ervan (Miedema 1995).
 - 2 We danken Hans Goosen, Gert Hendriks, André Hoekstra, Tom Oud, Ellen de Vries en Margo de Wit voor hun medewerking.
- Boland, J., *Spreken en luisteren in de tweede fase. Presenteren, discussiëren en notuleren op de scholengemeenschap Winkler Prins in Veendam*. Enschede, SLO, 1995 (Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO, nr. 16).
- Bonset, H., 'Beweging in de impasse' in: *Spiegel*, 12/3, 1994, blz. 89 e.v.
- Bossers, B., *Taalproblemen van allochtonen scholieren in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. Enschede, SLO, 1995 (Intern eindrapport).
- Coumou, W. (e.a.), *Over de drempel naar sociale zelfredzaamheid*. Utrecht, Nederlands Centrum Buitenlanders, 1987.
- Gelderden, A. van, & R. Oostdam, *Mondelinge taalvaardigheid Nederlands. Referaat, debat en discussie in de bovenbouw van HAVO en VWO*. Bussum, Dick Couthino, 1994.
- Laarveld, K., *Spreken en luisteren in de tweede fase*.

- Spreekbeurt en discussie op het Libanon Lyceum in Rotterdam*. Enschede, SLO, 1995a (Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO, nr. 15).
- Laarveld, K., *Discussieprestaties van NT2-leerlingen in de bovenbouw van HAVO en VWO*. Utrecht, RUU Taalonderwijskunde, 1995b (Doctoraalscriptie, verschijnt in 1996 in de reeks Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO, SLO).
- Laarveld, K. & J. Boland, 'Kan didactiek zonder leerlingen?' in: *Moer* 1994•6, blz. 330-335.
- Leene, W., *Spreeken en luisteren in de tweede fase. De gedocumenteerde groepsdiscussie op het Pierson College in Den Bosch*. Enschede, SLO, 1995 (Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO, nr. 14).
- Miedema, M., *De functionaliteit van aandacht voor taalmiddelen in het spreekvaardigheidsonderwijs*. Groningen, RUG Toegepaste taalkunde, 1995.
- Nattinger, J.R. & J.S. DeCarrico, *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1992.
- Verhallen, M. & S. Verhallen, *Woorden leren, woorden onderwijzen*. Hoevelaken, CPS, 1994.
- VOGN (Vakontwikkelgroep Nederlands), *Advies Examenprogramma HAVO en VWO Nederlands*. Enschede/Den Haag, SLO/Stuurgroep Profiel Tweede Fase, 1995.
- Weinert, R., 'The role of formulaic language in second language acquisition: a review' in: *Applied Linguistics* 16/2, 1995, blz. 180-205.