

### Wat is er mis met 'jamaar'?

---

*In Moer 1996•4 stond een bijdrage van Theun Meestringa & Marleen Miedema over het gebruik van taalmiddelen bij referaten en discussies in de bovenbouw van HAVO en VWO. Hun voornaamste stelling is dat leerlingen van allochtone afkomst (onderinstromers) en zwakke sprekers van Nederlands als eerste taal gebaat zijn bij expliciet onderwijs in taalmiddelen. Zonder zulk onderwijs zouden deze leerlingen sterk in het nadeel zijn bij referaten en discussies, die volgens de nieuwe eindexamenvoorschriften verplicht zijn in het schoolonderzoek. Amos van Gelderen is mede-auteur van het didactiekboek Mondelinge Taalvaardigheid Nederlands, waarop bovengenoemde auteurs zich hebben gebaseerd. Hij zet enige kanttekeningen bij hun voorstel. Zijn voornaamste bezwaar is dat de voorstellen ten koste kunnen gaan van echt communicatief spreekvaardigheids-onderwijs. Vormgericht onderwijs kan de inhoud van de communicatie op het tweede plan zetten, terwijl al de grootste moeite moet worden gedaan om voor mondelinge taalvaardigheid wat tijd in het rooster voor het vak Nederlands te reserveren. Tien procent van de lestijd is minimaal noodzakelijk, maar dat wordt zelden gerealiseerd.*

---

Meestringa & Miedema (1996) geven in hun artikel argumenten om aan leerlingen in de bovenbouw van HAVO en VWO apart onderwijs in taalmiddelen te geven. Hun betoog komt er op neer dat veel leerlingen beter zullen presteren in referaten en discussies wanneer ze over een ruimere, direct ophaalbare voorraad van taalmiddelen beschikken. De auteurs doelen op tamelijk korte uitingen (hooguit een 'clause') die voor diverse functies kunnen worden gebruikt, zoals controleren of de inhoud begrepen wordt ('is dit duidelijk?', 'snappen jullie?') en parafraseren of expliciteren ('ik bedoel', 'laten we zeggen',

'anders gezegd'). Veel leerlingen zouden door een gebrekkige kennis van dergelijke middelen geremd worden in het geven van bijdragen in een discussie of in moeilijkheden komen bij het adequaat formuleren. Meestringa & Miedema baseren zich op Nattinger & DeCarrico (1992) die spreken over 'prefabricated language' (in de context van het vreemde-talenonderwijs spreekt men over 'pattern drills'). Het beschikken over dergelijke taalmiddelen zou het werkgeheugen van sprekers ontlasten en de fluency vergroten.

Ook in onderzoek van Laarveld (1996) en Bossers (1995) vinden de auteurs steun (maar ook contra-indicaties) voor hun veronderstellingen. Zo toont Laarveld aan dat allochtone leerlingen (onderinstromers) gemiddeld minder bijdragen leveren in een discussie dan sprekers van het Nederlands als eerste taal. Dit kan wijzen op een gebrekkige beheersing van taalmiddelen. Een alternatieve, maar merkwaardigerwijs door Laarveld niet genoemde, verklaring is dat culturele verschillen de achtergrond vormen. Voor veel allochtone leerlingen is het immers niet zo vanzelfsprekend om vrijelijk in het openbaar van gedachten te wisselen als voor autochtone leerlingen. Bossers vond dat allochtone leerlingen mondelinge taken als *gemakkelijker* beoordelen dan hun autochtone klasgenoten. Bij docenten vond Bossers geen steun voor een duidelijk verschil tussen allochtone en autochtone leerlingen in de bovenbouw. Bossers meent dat de allochtone leerlingen zichzelf overschatten, omdat ze zich vergelijken met allochtonen uit hun omgeving, waartegen ze gunstig afsteken vanwege hun hogere opleiding.

Het artikel van Meestringa & Miedema is interessant, omdat het op een gedetailleerd niveau een bijdrage levert aan de didactiek van het mondelinge vaardigheidsonderwijs. Aan de vraag wat leerlingen moeten kunnen om goede discussies en referaten te kunnen houden, is in de vakliteratuur nog nauwelijks aandacht besteed. Ik hoop met deze reactie te bewerkstelligen dat anderen gestimuleerd worden over deze vraag wat diepgaander na te denken en bij te dragen aan de discussie. Niet alleen voor de didactiek, maar ook voor de criteria voor het beoordelen is dit van belang.

## Spreken, luisteren en taalmiddelen

Het gaat me in deze bijdrage om de basisveronderstelling van Meestringa & Miedema: als leerlingen betere taalmiddelen leren gebruiken, dan komt dat hun vaardigheid in het houden van discussies en referaten ten goede. Wanneer dit juist is, heeft dit onmiskenbare consequenties voor het onderwijs in mondelinge vaardigheden in de bovenbouw. Ik heb niets tegen onderwijs waarin de stilistische mogelijkheden van leerlingen worden uitgebreid met behulp van nieuwe taalmiddelen. In een perfecte wereld, met een perfect onderwijssysteem en voldoende tijd voor belangrijke zaken, mag zulk onderwijs niet ontbreken. De moeilijkheid is dat we in een allesbehalve perfecte wereld leven en dat er prioriteiten gesteld moeten worden. Als we kiezen voor onderwijs in taalmiddelen, ten koste van realistische communicatieve oefening, dan moeten we eerst heel zeker weten dat het een ook het ander ten goede komt! Bovendien: onderwijs in mondelinge communicatie is op de meeste scholen nog nauwelijks van de grond gekomen (vergelijk Van der Geest, Braet & Oostdam 1988; Lammers 1993). Het ligt dus ook niet voor de hand van tevoren te besluiten dat een deel aan apart idioomonderwijs besteed moet worden. Dat lijkt teveel op het spreekwoordelijke verkopen van de huid van de niet-geschoten beer.

In een reactie op Laarveld en Boland (1994) – die eveneens aandrongen op apart idioomonderwijs (in het bijzonder voor allochtone onderinstromers in de bovenbouw) – hebben Ron Oostdam en ik (Van Gelderen en Oostdam 1995) verduidelijkt wat volgens ons de prioriteit heeft: 'Mondelinge communicatie is niet het foutloos formuleren van complexe zinnen, met stilistische variaties en fraaie wendingen, maar het bereiken van communicatieve doelen, desnoods met omwegen en herformuleringen. Dát is het primaire doel van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Al het overige is luxe, waarmee de meeste leerlingen – zo interpreteren we de genoemde behoefte-onderzoekingen – niet gediend zijn' (p. 56).

In de volgende paragrafen zal ik bespreken in hoeverre het voorstel van Meestringa & Miedema recht doet aan deze prioriteit. Twee

soorten argumenten die zij hanteren passeren de revue. Daarna geef ik een principieel bezwaar tegen de prominente rol die de auteurs toekennen aan het onderwijs in taalmiddelen voor de discussie.

## Twee soorten argumenten

Hebben Meestringa & Miedema voldoende aannemelijk gemaakt dat het onderwijs in taalmiddelen veel leerlingen helpt bij het verbeteren van hun mondelinge communicatie, dus het bereiken van hun communicatieve doelen? In het begin van hun bijdrage staan enkele kritische vragen: '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?' (p. 192-193). Deze vragen zijn echter niet specifiek genoeg. Ook al zijn leerlingen in de bovenbouw nog aan het taalverwerven – en dat wil ik best aannemen – en ook al zijn taalmiddelen bruikbaar en effectief voor taalverwerving in het algemeen, dan nog is dat geen legitimatie voor bezetting van de schaarse tijd voor oefening in mondelinge vaardigheden. Aangeetoond moet worden dat onderwezen taalmiddelen van *direct* nut zijn voor het houden van referaten en discussies. Als dat niet het geval is, dan kunnen ze misschien in andere onderdelen van het curriculum (bijvoorbeeld schrijfvaardigheid) onderwezen worden, maar in ieder geval niet in de schaarse tijd voor de mondelinge vaardigheden.

Er zijn twee soorten argumenten die Meestringa & Miedema aanvoeren voor het heilzame effect van onderwijs in taalmiddelen. Argumenten van de eerste soort stellen een *positief effect* van het gebruik van taalmiddelen op de vaardigheden voor discussie en referaat in het vooruitzicht. De leerlingen zouden zich met onderwezen taalmiddelen beter kunnen uitdrukken en dit is relevant voor de eigen doelstellingen van het mondelinge vaardigheidsonderwijs. De tweede soort argumenten stelt dat impliciet verwezen wordt naar het gebruik van *taalmiddelen* in de criteria voor *beoordeling* van referaat en discussie. Als leerlingen beoordeeld worden op adequaatheid van hun bijdrage, zo suggereren

Meestringa & Miedema, dan is het gebruik van de juiste taalmiddelen essentieel. In hun eigen woorden: 'Met lexicale frasen kunnen leerlingen hun gespreksbijdragen beter op «adequate wijze presenteren», zoals de eindterm het formuleert (Vakontwikkelgroep Nederlands 1995, p. 23). Van Gelderen en 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' (p. 196).

IS ER EEN POSITIEF EFFECT? Ter illustratie van een direct positief effect tonen Meestringa & Miedema een protocolfragment uit een discussie, gevoerd door van huis uit Nederlandstalige leerlingen in 6 Atheneum en ontleend aan een case-study van Leene (1995). Opvallend vinden ze dat er in de discussie gebruik gemaakt wordt van een beperkt aantal taalmiddelen om beurtovergangen te markeren (twee keer 'maar', drie keer 'jamaar', een keer 'nee', een keer 'nee, oké' en drie keer zonder overgang). Het commentaar van Meestringa & Miedema op dit fragment komt erop neer dat ze het van onvoldoende niveau vinden: 'Luisteraars naar zo'n discussie (en wellicht ook lezers van het 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?' (p. 193).

Mijn indruk van het fragment is helemaal niet zo negatief. Ik vind niet dat 'iedereen maar wat roept' en 'dat de leerlingen niet echt op elkaar ingaan, maar hun eigen stelling blijven herhalen'. Sterker nog: ik kon uit het fragment (voordat ik de toelichting in de tekst had gelezen) opmaken wat het onderwerp van de discussie was. Dat duidt erop dat de leerlingen zich voldoende duidelijk hebben uitgedrukt. Misschien zal bij beluistering een andere indruk ontstaan; dat is niet uitgesloten, maar ook niet essentieel in dit verband. Essentieel is dat Meestringa & Miedema suggereren dat bij vervanging van de *jamaars* en de *nee's* door andere taalmiddelen een belangrijk deel van de door hen genoemde euvels

zal verdwijnen. Ze geven zelfs een expliciet voorbeeld (p. 199), waarin het fragment is herschreven met andere markeringen van de beurtovergangen, zoals 'Als ik je goed begrijp denk jij...', 'Mag ik iets zeggen?', 'Nee, daar heb je gelijk in', en 'Goed, het gaat er dus om...' en toevoegingen als 'Dat wil zeggen...', 'overigens...' en 'snap je?'.

Het probleem is dat volstrekt niet duidelijk is geworden hoe deze wijzigingen, zonder dat de inhoud van de beurten werkelijk verandert, kunnen bewerkstelligen dat leerlingen wel op elkaar ingaan, niet hun eigen stelling blijven herhalen, niet maar wat roepen, en wel een duidelijke lijn volgen. Toch lijken Meestringa & Miedema wel te geloven dat dit gevolgen zijn van het gebruik van de andere taalmiddelen. Ze zeggen dat de taalmiddelen helpen bij het vergroten van de redundantie van de formuleringen die sprekers gebruiken. In het voorbeeld dat de auteurs geven is echter aan de redundantie niets veranderd. Het enige effect lijkt te zijn dat men wat beleefder met elkaar omspringt. Zo wordt met 'Mag ik iets zeggen?' expliciet gevraagd om een beurt, terwijl in het oorspronkelijke fragment iemand zonder overgang zijn bijdrage leverde.

Toegegeven, dergelijke veranderingen kunnen in een discussie soms heilzaam zijn en dat kan in het onderwijs zeker een plaats krijgen, maar aan de essentiële discussievaardigheden (anderen aan bod laten komen, interessante bijdragen leveren, ingaan op anderen, bij het onderwerp blijven, anderen serieus nemen) zullen deze vormelijkheden niet veel toevoegen. De nadruk die Meestringa & Miedema leggen op het vervangen van eenvoudige taalmiddelen zoals 'jamaar' door complexere en meer expliciete taalmiddelen is in strijd met een van hun *eigen* argumenten, die zij ontleen aan het werk van Nattinger & DeCarrico (1992), namelijk de ontlasting van het werkgeheugen door middel van 'prefabricated language'. Hoe minder moeite leerlingen moeten doen om dit soort uitingen uit hun geheugen op te halen, des te meer ruimte is er om aan de inhoud van hun bijdrage te schaven. Wat is er nu geheugenbesparender en directer dan compacte uitingen als 'jamaar'?! Als er nog geen 'jamaar' bestond, dan had het moeten worden uitgevonden. 'Jamaar' drukt

precies alles op een gecondenseerde wijze uit wat nodig is bij bepaalde argumentatieve beurtovergangen. De vertaling in meer expliciet en beleefd taalgebruik zou al gauw twee zinnen in beslag nemen: 'Ik ben het deels eens met wat je zegt, maar ik wil er toch wat tegen inbrengen'. Ik denk niet dat veel leerlingen er prijs op stellen op zo'n manier in een discussie toegesproken te worden door hun klasgenoten. En datzelfde geldt voor tamelijk omslachtige en voorzichtige frasen als 'als ik je goed begrijp denk jij...', die Meestringa & Miedema in hun herschrijving voor 'maar' gebruiken. Waarom zouden leerkrachten Nederlands dit moeten nastreven in hun discussieonderwijs? Nee, laten de leerlingen zich dan liever concentreren op de inhoud van hun argumenten.

De indruk ontstaat dat Meestringa & Miedema het onderwijs in mondelinge vaardigheden voor een belangrijk deel willen richten op vormelijke kenmerken, zoals het gebruik van expliciete en formele aanspreekvormen en de standaardtalige correctheid. Een misschien veelzeggend detail is dat zij stilzwijgend in het oorspronkelijke protocol de uiting 'dan ben je echt op je *eigen* aangewezen' herschrijven als 'dan ben je echt op je *zelf* aangewezen'. Dit soort correctheidsnormen, hoe belangrijk ze soms ook mogen zijn in formele interacties, behoort niet tot de prioriteiten van het mondelinge vaardigheidsonderwijs, zoals beschreven in Van Gelderen & Oostdam (1994) en, voorzover ik kan beoordelen, ook niet tot de nieuwe exameneisen<sup>2</sup>. In beide publikaties gaat het vrijwel uitsluitend om interacties tussen klasgenoten en de leerkracht. Elke poging om het register in discussies en referaten te doen afwijken van het voor leerlingen gebruikelijke zal *inderdaad* voor grote moeilijkheden zorgen, en wel voor de moeilijkheden die Meestringa & Miedema willen bestrijden: overbelasting van het werkgeheugen door het zoeken naar formuleringen die voor de meeste leerlingen uit een vreemd en zelfs onnatuurlijk register stammen!

**TAALMIDDELEN EN BEOORDELING** Hiermee kom ik bij het tweede soort argument dat Meestringa & Miedema hanteren: het gebruik van meer expliciete taalmiddelen zou

beter tegemoet komen aan de eindexameneisen en aan de beoordelingscriteria in Van Gelderen & Oostdam (1994). Ook dit argument is twijfelachtig. De Vakontwikkelgroep Nederlands (VOCN, 1995) spreekt onder meer over 'gespreksbijdragen presenteren op een adequate wijze' (zie noot 2) en in het didactiekboek wordt (alleen voor beoordeling van het referaat) gesproken over 'moeiteloos, vlot en vloeiend' formuleren (samenvattend spreekgemak of *fluency* genoemd). Is het gebruik van 'jamaar', of van beurtovergangen die direct op de inhoud overschakelen een negatieve indicatie op deze criteria? Men kan daar verschillend over denken, maar mijn antwoord is: nee. Er is geen reden om bijvoorbeeld van de protocolfragmenten van Meestringa & Miedema te zeggen dat de gereviseerde versie met complexere taalmiddelen moeitelozer, vlotter of vloeiender is dan de oorspronkelijke versie met zijn *jamaars* en *nee's*. Evenmin is de oorspronkelijke versie minder adequaat (maar wel minder beleefd/formeel) dan de gereviseerde versie.

In mijn onderzoek naar het beoordelen van spreekprestaties door een getrainde jury van leerkrachten bleek dat het hanteren van stoplappen zoals 'nou eh', 'en toen eh' en 'en eh' geen noemenswaardige invloed had op de beoordeling van *fluency* (Van Gelderen 1992 en 1994). De beoordeling van *fluency* (spreekgemak) werd vooral beïnvloed door de aanwezigheid van lange denkpauzes en valse starts. Stoplappen, zoals 'nou eh' en 'en eh' functioneren als 'vullers' en geven de spreker meer denktijd, zonder dat deze het risico loopt de beurt aan een ander kwijt te raken. Over de functie van 'jamaar' kan ik op grond van het onderzoek geen uitspraak doen, omdat daarin geen gegevens uit argumentatieve discussies zijn verzameld. Maar het is geen wilde gok om aan te nemen dat luisteraars en beoordelaars van discussies tussen leerlingen ook 'jamaar' en 'nee oké' en uitingen die direct zeggen waar het op staat als volstrekt acceptabel (vlot, vloeiend en moeiteloos) en adequaat ervaren. Dit soort uitingen zijn functioneel en horen bij de mondelinge communicatie, ook al vinden veel mensen ze niet zo mooi.

## Taalmiddelen en discussie-onderwijs

Een andere kwestie is de nadruk die Mees-tringa & Miedema leggen op het gebruik van taalmiddelen voor het discussieonderwijs, in plaats van het referaatonderwijs. Dit is een ongelukkige keuze. Er wordt daardoor een onevenredig zwaar accent gelegd op beoordeling van het *individuele* taalgebruik van de deelnemers, terwijl de doelen van de discussie juist veel meer liggen op het niveau van het interactieproces (zie Van Gelderen & Oostdam 1994). Bij de discussie gaat het om een groep leerlingen, die al of niet met een voorzitter elkaars mening aftasten over een voorbereid onderwerp. Bij het referaat gaat het om een grondig voorbereide toespraak voor de klas, waarbij een leerling gedurende langere tijd aan het woord is.

Beoordeling van het spreekgemak van individuele deelnemers in een discussie is onder meer op praktische en methodologische gronden niet aan te bevelen: het is uitzonderlijk moeilijk om vijf à zes leerlingen, die elkaar voortdurend afwisselen en onderbreken, op hun individuele taalgebruik te beoordelen; voor de betrouwbaarheid van de oordelen valt dus het ergste te vrezen. Maar het is ook op een principiële grond ongewenst: in een discussie dragen de individuele deelnemers de gevolgen van andermans gedrag, zowel in positieve als in negatieve zin. Een leerling die in sterke mate polemiseert, niet wil luisteren, in het geheel geen bijdrage levert, of juist bevordert dat iedereen aan bod komt, heeft een grote invloed op *ieders* taalgebruik. Beoordeling van het taalgebruik van de individuele deelnemers in een discussie is dus unfair: bij een andere samenstelling van de groep zouden deelnemers, onder gelijkblijvende discussievaardigheid, beter of slechter presteren. Bovendien is de verantwoordelijkheid voor het gespreksverloop collectief. Om deze reden moet bij beoordeling de nadruk liggen op de groep, waarbij niet de vloeiendheid en de verstaanbaarheid van individuele deelnemers, maar het interactieproces en de inhoudelijke voortgang van de discussie de aandachtspunten vormen. Apart onderwijs in taalmiddelen voor de discussie ligt daarom niet voor de hand. Wel kan bij sommige discussies en nabesprekingen de aandacht gevestigd worden op

taalmiddelen waar leerlingen vaker gebruik van kunnen maken.

De functie van onderwijs in taalmiddelen is beter te verdedigen in de context van het referaat, waarin leerlingen afzonderlijk op hun taalgebruik worden beoordeeld. Bij referaten geldt de 'verzachtende' omstandigheid, dat leerlingen zich uitdrukkelijk op hun beurt kunnen voorbereiden. Het leren gebruiken van meer formele patronen lijkt in deze context haalbaarder en ook minder onnatuurlijk. Hoe dan ook, er blijft staan dat het doel van het onderwijs in mondelinge vaardigheden in de eerste plaats is dat leerlingen hun gedachten op een begrijpelijke en overtuigende wijze onder woorden brengen, gebruik makend van alle middelen die ze hebben: verbale en non-verbale. Een leerling die met omwegen en herformuleringen een moeilijke kwestie kan uitleggen verdient een hoger cijfer dan een leerling die in prachtige taal dingen zegt die nauwelijks te begrijpen zijn.

## Tot slot

Ik wil hier nog enige punten noemen voor degenen die overwegen onderwijs in taalmiddelen voor referaat en discussie te geven. Ik heb bezwaren behandeld waarvan de voornaamste boodschap is: geef bij didactiek en beoordeling de meeste nadruk aan de inhoud van de communicatie en laat dat niet verdringen door vormkenmerken. Leerlingen die gebruik kunnen maken van hun vertrouwde register en de daarbij horende verkortende taalmiddelen (zoals 'jamaar') en stoplappen zullen zich maximaal kunnen concentreren op de inhoud van hun bijdragen.

Wanneer bij beoordeling niet de vorm, maar de inhoud van de communicatie het meeste gewicht krijgt, is het ook voor de verbaal minder vaardige leerlingen mogelijk bijdragen te leveren van een voldoende niveau. Wanneer men echter eist dat het taalgebruik van de leerlingen zich conformeert aan het idioom van de formele, openbare communicatie (zeg maar taalgebruik van hoogopgeleide, volwassen standaardtaalsprekers), dan legt men de lat voor de meeste leerlingen veel te hoog! Bovendien doet men dan geen recht aan het eigen karakter van referaten en discussies in de klas. Helaas expliciteren Mees-tringa

& Miedema niet wat hun normering precies is, maar dat deze afwijkt van de criteria uit Van Gelderen & Oostdam (1994) en van de exameneisen is uit het voorafgaande wel duidelijk.

Daarnaast is er de bewijslast. Hebben Meestringa & Miedema nu wel of niet gelijk in hun stelling dat een gebrek aan taalmiddelen ten grondslag ligt aan gebrekkige prestaties? Dit is geheel niet bewezen. De stelling kan alleen worden bewezen met behulp van goed gecontroleerde onderwijsexperimenten. Wanneer we de effecten van onderwijs in taalmiddelen kennen, kan besloten worden of het zin heeft voor veel leerlingen. Nu moeten we varen op *circumstantial evidence*, waarover nog veel discussie mogelijk is (zoals het door Meestringa & Miedema als voorbeeld gebruikte protocolfragment). De kritiek in bovenstaande kanttekeningen maakt duidelijk dat ik geen hoge verwachtingen heb van het effect van onderwijs in taalmiddelen voor discussie en referaat. Toch ben ik wel benieuwd naar de resultaten van experimenten op dit gebied.

De 'timing' van het voorstel is ongelukkig. Laten we eerst zorgen voor voldoende ruimte voor echt spreekvaardigheidsonderwijs in de bovenbouw, voordat we ons druk maken over de vraag of leerlingen over voldoende taalmiddelen beschikken. Op dit moment lijkt idioomonderwijs meer op zijn plaats in andere onderdelen van het vak Nederlands, zoals lees- en schrijfvaardigheid. Bij de schriftelijke vaardigheden krijgen leerlingen de gelegenheid zich te buigen over taalgebruik in zeer verschillende contexten. Geschreven teksten zijn een veel rijkere bron van registers en bijbehorende taalmiddelen. Bovendien heeft geschreven taal het voordeel dat men de tijd kan nemen formuleringen bij te schaven, wat bij mondelinge communicatie meestal niet kan. Zeker wanneer het gaat om het kennismaken met en aanleren van onbekende stilistische constructies ligt toepassing in het lees- en schrijfonderwijs meer voor de hand.

Het idee van onderwijs in taalmiddelen is in eerste instantie opgevoerd vanuit de veronderstelling dat allochtone leerlingen daarmee gebaat zijn (Laarveld & Boland 1994). Inmiddels is het inzicht veranderd, zo blijkt uit de bijdrage van Miedema & Meestringa. Niet

alleen sprekers van het Nederlands als tweede taal zijn de doelgroep, maar alle 'mindere' sprekers (bedoeld zijn dus vooral onderinstromers en zwakke Nederlandstalige sprekers). Het is toe te juichen dat men bereid is geweest de eigen veronderstellingen, in het licht van onderzoeksresultaten en kritiek uit de praktijk bij te stellen. De andere kant van de medaille is dat de doelgroep niet alleen verbreed, maar ook vervaagd is. Wie zijn precies die 'mindere' sprekers, die extra ondersteuning nodig hebben en waaruit moet die ondersteuning bestaan? Het gevaar is aanwezig dat, door het benadrukken van taalmiddelen, docenten criteria gaan gebruiken die niet uit de inhoud, maar vooral uit de vorm van het taalgebruik worden afgeleid. Zo zou de cirkel op tragische wijze gesloten worden: taalmiddelenonderwijs voor leerlingen die naar de zin van de taalpuritein teveel *jamaars* en *nou eh's* gebruiken, waardoor er onvoldoende tijd is voor oefening in het houden van referaten en/of discussies. Dat is de dood in de pot van het onderwijs in mondelinge communicatie.

## Noten en literatuur

- 1 Het betreft onderzoek naar de moeilijkheid en belangrijkheid van situaties waarin uitstromers uit het voortgezet onderwijs op hun mondelinge vaardigheden aangewezen zijn (Bochardt 1985; Blok & De Gloppe 1983; Jansen 1994; De Gloppe & Van Schooten 1990).
- 2 In het advies voor het examenprogramma (VOGN 1995) wordt gesproken over: 'inhoudelijk en vormelijk adequaat reageren op...' (p. 23). Deze formulering staat zowel bij het referaat (voordracht) als bij de discussie, maar heeft een ander vervolg bij de twee toetsvormen. Bij het referaat wordt gereageerd op 'vragen en kritiek', zonder verdere toelichting van de betekenis van 'vormelijk'. Bij de discussie wordt gereageerd op 'bijdragen van andere deelnemers' en hier wordt een lijst van aandachtspunten aan toegevoegd. Al deze aandachtspunten hebben betrekking op de essentiële – op de inhoud gerichte – discussievaardigheden die ik al genoemd heb. Bij geen van de aandachtspunten wordt gerefereerd aan het gebruik van (meer of minder) formele taalmiddelen.

- Blok, H. & K. De Gloppe, *Taal voor het leven. Mening van oudleerlingen lbo en mavo over hun taalgebruik*. Harlingen, Flevodruk, 1983.
- Bochardt, I., *Taalvaardigheid in het hoger onderwijs. Een enquêteonderzoek onder eerstejaars studenten*. Amsterdam, SCO, 1985.
- Bossers, B., *Taalproblemen van allochtone scholieren in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. Enschede, SLO, 1995.
- 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, blz. 506-512, 1988.
- Gelderen, A. van, *De evaluatie van spreekvaardigheid in communicatieve situaties. Globale beoordeling en gedetailleerde analyse van spreekprestaties van 11- en 12-jarigen*. Amsterdam, SCO, 1992.
- Gelderen, A. van, 'Prediction of global ratings of fluency and delivery in narrative discourse by linguistic and phonetic measures. Oral performances of students aged 11-12 years' in: *Language Testing*, 11 (3), blz. 291-319, 1994.
- Gelderen, A. van & R. Oostdam, *Mondelinge taalvaardigheid Nederlands. Referaat, debat en discussie in de bovenbouw van havo en vwo*. Bussum, Coutinho, 1994.
- Gelderen, A. van & R. Oostdam, 'Een domeinbepaling voor mondelinge taalvaardigheid in de bovenbouw havo en vwo' in: *Spiegel*, 13 (1), blz. 41-59, 1995.
- Gloppe, K. de & E. van Schooten, *De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo*. Amsterdam, SCO, 1990.
- Jansen, J., *Taalgebruik in de economische en administratieve beroepenvelden. Een onderzoek onder oud-leerlingen van het MEAO t.b.v. een vernieuwd programma Nederlands*. Leiden, RUL, 1994.
- Laarveld, K. & J. Boland, 'Kan didactiek zonder leerlingen?' in: *Moer* • 6, blz. 330-334, 1994.
- Laarveld, K., *Discussieprestaties van NT2-leerders in de bovenbouw van havo en vwo*. Enschede, SLO, 1996.
- Lammers, H., 'De impasse in het onderwijs in de mondelinge vaardigheden' in: *Spiegel*, 11 (3), blz. 9-35, 1993.
- Leene, W., *Spreken en luisteren in de tweede fase. De gedocumenteerde groepsdiscussie op het Pierson College in Den Bosch*. Enschede, SLO, 1995.
- Miedema, M. & Th. Meestringa, 'Taalmiddelen bieden sprekers houvast' in: *Moer* • 4, blz. 192-196, 1996.
- Nattinger, J.R. & J.S. DeCarrico, *Lexical phrases and language teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1992.
- VOGN (Vakontwikkelgroep Nederlands), *Advies Examenprogramma havo en vwo Nederlands*. Den Haag, Stuurgroep Profiel Tweede Fase, 1995.