

(Onderzoek van) het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid; een verslag van de Oracy Convention te Norwich 1987

0. Inleiding

Tijdens de Oracy conferentie zijn ongeveer zeventig voordrachten gehouden. Hoewel het thema mondelinge taalvaardigheid was, zijn er tijdens de conferentie ook voordrachten gehouden over onder andere communicatie via de computer en een model voor het kiezen van teksten opdat een dekkend schrijfvaardigheidscurriculum kan worden opgesteld. Onze eerste selectie voor het bijwonen van voordrachten is terug te voeren op persoonlijke interesse: voordrachten over onderzoek (in de klas) van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Voor zover dat van de aankondiging van de voordrachten af te lezen was, hebben wij zoveel mogelijk voordrachten over onderzoek bijgewoond. De selectie van voordrachten die wij gemaakt hebben voor dit verslag 1) is gebaseerd op onze institutionele achtergrond: Marjan Werts - leerplanontwikkelaar voor moedertaalonderwijs bij de SLO en Resy Delnoy - secretaris van de VALO-M; en heeft als invalshoek: welke aanbevelingen voor leerplanontwikkeling voor het vak moedertaal/Nederlands zijn uit de gepresenteerde bijdragen af te leiden.

Tijdens de Oracy conferentie is het (onderzoek van) het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid vanuit verschillende perspectieven aan de orde geweest. Het National Oracy (Assessment) Project heeft op de conferentie begrijpelijkerwijze nogal veel aandacht gekregen.

Als een belangrijke tendens op de conferentie hebben we waargenomen, dat meer onderwijs in mondelinge taalvaardigheid over het algemeen (zeer) wordt aanbevolen, maar dat er zich tegelijkertijd veel problemen kunnen voordoen bij het onderwijzen van mondelinge taalvaardigheid. Die problemen hebben vooral te maken met de complexiteit van spreken/ luisteren. Er is op gewezen dat het heel belangrijk is om goed uit te zoeken wat er aan mondelinge taalvaardigheid überhaupt onderwijsbaar is (Haueis) en op mogelijke (gewenste?) effecten van het nastreven

van bepaalde doelstellingen, vooral ook voor het naschoolse leven van leerlingen (Barnes). Wij beschrijven hieronder achtereenvolgens het National Oracy Project, de hoofdpunten van de bijdragen van Barnes en Haueis over onderwijs in mondelinge taalvaardigheid in het algemeen, en daarna een reeks onderzoeken naar deelaspecten van mondelinge taalvaardigheid, en hoe die eventueel te onderwijzen zijn. Daarna presenteren wij enkele aanbevelingen voor leerplanontwikkeling.

1. Het National Oracy Project

In verschillende lezingen is aandacht besteed aan de doelstellingen, de achtergronden en de opzet van het project. In een workshop zijn opdrachten die in het project zijn ontwikkeld, uitgevoerd en toegelicht.

Het Oracy Assessment Project maakt deel uit van het programma Assessment of Performance Unit (APU), dat tot doel heeft informatie te verschaffen over de prestaties van leerlingen en over veranderingen in de prestaties in de loop van de tijd.

In het kader van APU -waarin leerlingenresultaten worden gemeten bij taal, rekenen, natuuronderwijs en vreemde talen- startte in 1975 het Project Assessment of Language. Eveneens in 1975 verscheen "A language for life" van het Bullock Committee.

In het rapport van het Bullock committee wordt onder andere geconcludeerd, dat er behoefte is aan tests die een indicatie geven van de mate waarin de leesvaardigheid zich ontwikkelt om tegemoet te kunnen komen aan persoonlijke en sociale behoeften.

Men begon met het meten van de lees- en schrijfvaardigheid. Voor mondelinge taalvaardigheid is een feasibility-onderzoek uitgevoerd.

De doelen van het National Oracy Project zijn, samengevat:

- het vergroten van de rol van het spreken om het actieve leren te verbeteren. Er wordt naar gestreefd de interesse van de leerlingen in leren te vergroten, evenals het vertrouwen in eigen kunnen. Daartoe moeten de vaardigheden van de leerkrachten worden uitgebreid;
- instrumenten ontwikkelen om mondelinge taalvaardigheid te meten.

In 1980 startte het ontwikkelen van instrumenten voor het meten van mondelinge taalvaardigheid. De ontwikkelde instrumenten hebben als voorbeelden gediend voor het Nederlandse PPON-onderzoek (Hoeksma e.a., Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. Deel IV: Technische verantwoording, SCO, Amsterdam z.j.). In 1982 en 1983 is met behulp van de ontwikkelde instrumenten de mondelinge taalvaardigheid gemeten van steeds ongeveer 1000 leerlingen in de leeftijd van 11 tot 15 jaar in Engeland, Wales en Noord-Ierland.

De instrumenten die in het Oracy Assessment Project zijn ontwikkeld voor het meten van de mondelinge taalvaardigheid, interpreteren we hier als operationalisering van de doelstellingen voor het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid. Het meten van de mondelinge taalvaardigheid vond plaats vanuit vier beginselen:

1. Het meten van mondelinge taalvaardigheid moet het hele terrein van doelen reflecteren waarvoor taal wordt gebruikt.
2. Verschillende doelen vereisen verschillende taalvarianten. Of het taalgebruik passend is, behoort daarom een belangrijk criterium te zijn bij de beoordeling van de mondelinge taalvaardigheid.
3. Luisteren behoort niet kunstmatig te worden gescheiden van spreken.
4. Toetsen voor mondelinge taalvaardigheid moeten niet alleen gericht zijn op meten, maar ze moeten zoveel als mogelijk is tot echte communicatie aanleiding geven.

We nemen hieronder de algemene doelstellingen van het Oracy Assessment Project op, waarbij toetsen zijn gemaakt, en telkens één voorbeeld van een toets daarbij

- | | |
|---|--|
| - beschrijven en specificeren | - beschrijving van een geobserveerd object om identificatie mogelijk te maken |
| - informeren/uiteenzetten | - interpreteren van een verslag van een experiment Uiteenzetten van het proces aan anderen |
| - instrueren/aanwijzingen geven | - een medeleerling instrueren hoe een experiment moet worden uitgevoerd |
| - verslag uitbrengen | - verslag uitbrengen over iets wat geleerd is en het belang daarvan aangeven |
| - vertellen | - interpreteren van een verhaal en doorvertellen aan anderen |
| - betogen/overtuigen | - interpreteren van tegenovergestelde argumenten, weergeven van de hoofdpunten van een betoog en verklaren van het standpunt |
| - gestructureerd discussiëren/samenwerking | - interpreteren en bediscussiëren van argumenten om tot overeenstemming te komen |
| - opereren van ideeën/hypothesen formuleren | - speculeren over karakteristieken van een verborgen object en het maken van een diagram daarbij. |

2. De voordrachten van Barnes en Haueis

Barnes en Haueis reflecteerden in hun voordracht op de mogelijkheden en op de inhoud van mondeling taalvaardigheidsonderwijs en gaven aan welke problemen zich daarbij kunnen voordoen.

Barnes richtte zich in zijn lezing op het verborgen leerplan.

Zijn analyse van de doelstellingen van mondeling-taalvaardigheidsonderwijs-in-ontwikkeling maakt dat curriculum wat minder verborgen. Aspecten van de culturele boodschap, die met onderwijs worden doorgegeven, stonden centraal in de lezing.

In het spreekonderwijs, zo stelde Barnes, kan men zich richten op zes niveaus:

1. het begrip van de leerling voor de situatie en voor verhoudingen
2. het onderwerp of het doel van het gesprek
3. de onderdelen van de boodschap, de kern van het betoog
4. het niveau van de speech act
5. formele criteria I: syntactisch, lexicologisch
6. formele criteria II: woordgebruik, intonatie, uitspraak.

Aanvankelijk richtte het spreekonderwijs zich vooral op de niveaus 5 en 6. Niet de inhoud, maar de vorm van de gesproken taal stond daarin centraal. Men beschouwde dat onderwijs als waarde vrij. Maar de culturele boodschap die met dat onderwijs werd doorgegeven was: aanpassing, correctheid, waardering voor de standaardtaal en normbesef.

De doelstellingen van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid van het Oracy Project vertonen een sterke overeenkomst met die van "personal and social education", waaraan het voortgezet onderwijs in Engeland de laatste jaren veel belang blijkt te hechten. In beide gevallen bestaat een sterke voorkeur voor groepswork en zelfontdekkend leren. Beide programma's bedoelen de leerlingen te leren met elkaar om te gaan en begrip te krijgen voor elkaar. De programma's brengen de leerlingen bij dat ze beslissingen moeten nemen door elkaar te overtuigen, en niet door een conflict aan te gaan.

De observatie dat "de politiek" enerzijds meer aandacht wil voor correcte spelling en grammatica (back to basics) en anderzijds het programma voor personal en social education sterk propageert, heeft Barnes ertoe gebracht te analyseren wat voor een soort leerling het huidige mondelinge taalvaardigheidsonderwijs en het personal en social education programma zou kunnen opleveren.

Barnes zegt dat in de huidige situatie het onderwijs de leerlingen moet voorbereiden op de wereld van arbeid enerzijds en werkeloosheid anderzijds. Er zullen in de nabije toekomst veel meer banen nodig zijn in de dienstverlening dan in de industrie. Werkende jongeren worden in hun werk verder gesocialiseerd, bij werkloze jongeren is dat niet het geval. Het onderwijs neemt

die taak voor een deel over. Als in het onderwijs de prioriteiten verschuiven van externe controle naar het internaliseren van zelfcontrole, maken de leerlingen zich die eigenschap eigen en hebben ze geen externe controle meer nodig. Het leren omgaan met elkaar, het respecteren van de mening van anderen is in de dienstverlening van groot belang. Voor moderne bedrijven zijn leidinggevers nodig die in kleine groepen kunnen werken, die in staat zijn beslissingen te nemen en anderen te overtuigen. Het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid komt aan de genoemde maatschappelijke eisen tegemoet.

De voorkeur van Barnes gaat uit naar mondeling taalvaardigheidsonderwijs waarbij -in tegenstelling tot hetgeen in het Oracy Project wordt nagestreefd- de nadruk wordt gelegd op de niveaus een en twee. Het gaat daarbij om interactiviteit, reageren op ideeën, in staat zijn anderen te ondersteunen en bijvallen, overtuigingskracht, zelfcontrole en assertiviteit, om verschillende perspectieven aan elkaar te relateren en om een samenvatting te geven. Voor alles vindt Barnes dat duidelijk moet zijn welke keuzen ten grondslag liggen aan een bepaald soort (mondeling) taalvaardigheidsonderwijs.

Haueis stelt dat het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid zich noodzakelijkerwijze moet beperken tot bepaalde aspecten, omdat het alledaagse spreken een moeilijk te beheersen zaak is. Het onderzoek naar mondelinge taalvaardigheid daarentegen richt zich steeds meer op dat alledaagse spreken en de discrepantie tussen mondeling taalgebruik op school en daarbuiten, zoals uit het hierna volgende verslag moge blijken.

Haueis kiest voor een didactisch perspectief en hij stelt dat het vrijwel zeker is dat onderwijs in mondelinge taalvaardigheid niet het mondeling taalgebruik van de leerlingen in de alledaagse communicatie zal kunnen verbeteren, omdat het heel problematisch is te interveniëren in praktijken die routines geworden zijn. Haueis wijst in dit verband op de theorieën van Gal'perin en Leontiev en naar de -povere- resultaten van het grammaticaalsonderwijs met betrekking tot taalgebruik voor empirische evidentie. Onderwijzen en leren op school is duidelijk gebonden aan welbewust te beheersen zaken, en het alledaagse spreken is dat nu juist niet. Het onderwijs moet zich daarom noodzakelijkerwijs beperken tot bepaalde aspecten van de mondelinge taalvaardigheid. Als een belangrijk te onderwijzen thema noemt Haueis in dit kader het onderwijzen van strategieën om de positie te verbeteren van "slachtoffers" van bepaalde communicaties, zoals bijvoorbeeld mistificaties, double-binds, zoeken naar een zondebok. Strategieën dus die kunnen leiden tot verandering van onbevredigende communicatiepatronen. De te hanteren strategieën zijn ingedeeld in drie groepen: strategieën om metacommunicatief te werk te gaan, strategieën om het eigen gedrag te veranderen, en strategieën

om de wijze van interactie te veranderen. Een bewuste toepassing van deze strategieën is afhankelijk van inzicht in de structuur van het communicatiepatroon dat moet worden veranderd. Een cognitieve benadering is daarvoor noodzakelijk. Metacommunicatie kan worden opgevat als een poging om inzicht te verwoorden in interactiepatronen. Daarbij moet bedacht worden dat metacommunicatieve uitingen zowel kunnen wijzen op inzicht als op vooroordelen en ook nog op een twijfelachtige perceptie. In didactisch onderzoek zouden onderwijssituaties gecreëerd moeten worden die inzicht geven in de structuur van verstoorde communicatiepatronen. Haueis ging vervolgens in op problemen die zich voordoen bij het analyseren van mondelinge communicatie. Dat onderdeel gaat evenwel buiten het kader van dit verslag.

3. Onderzoek naar mondelinge taalvaardigheid

Het onderzoek naar gesproken taal in de klas waarop het Oracy Assessment Project zich zou kunnen baseren, was bij de start van het project nog niet erg gevorderd. Voor 1970 richtte het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid zich in eerste instantie op het beheersen van de standaardtaal. Dat veel leerlingen moeite hadden met het gebruik van die standaardtaal werd toegeschreven aan hun sociale of regionale herkomst. Het onderzoek betrof voornamelijk de schooltaal-thuistaal problematiek. De thuistaal bleek dan vaak "restricted" of "poor" genoemd te worden. Het onderzoek was niet of nauwelijks georiënteerd op wat er zoal gebeurt bij het uitwisselen van communicatie. Belangrijk is in dit verband Wilkinsons "Oracy is a condition of learning" uit 1965 waarin een zwaar accent wordt gelegd op het communicatieve aspect bij spreken/luisteren. In verschillende latere onderzoeken en analyses werd de aandacht gericht op de kloof tussen de conceptuele kaders van leerkrachten en leerlingen, op wat er gebeurt rondom "een beurt krijgen/geven" en op de interactie. De onderzoeken met betrekking tot de interactie plaatsen de schooltaal-thuistaal-problematiek in een heel ander daglicht. Barrett geeft het probleem als volgt weer: "There are a lot of dead concepts in school. What, for example does intelligence mean?" Zij deed onderzoek bij leerkrachten en bij leerlingen van 5, 7, 11 en 15 jaar. Ze interviewde leerkrachten en observeerde in klassen. Haar bevindingen formuleerde ze in een aantal "harde" uitspraken:

- Spreekvaardigheid heeft minder met taal van doen dan met ervaring, verwachting, de gelegenheid om ervaringen uit te wisselen etc.

- Het onderwijs draagt een concept over van wat leren is. Dat concept is bij 5-jarigen nauwelijks anders dan bij 15-jarigen.
- Het verborgen curriculum ontkent de vaardigheden van heel veel leerlingen. Ze noemt drie veronderstellingen in dit verband.
 1. Op school worden de individuele manieren van denken ontkend.
 2. De realiteit wordt zeer ingeperkt: alternatieve betekenissen worden vaak ontkend.
 3. Er wordt gedaan of er maar één taal en één werkelijkheid is.

Die veronderstellingen van Barrett lijken bevestigd te worden door het onderzoek naar het taalgebruik van jonge kinderen thuis en op school (het Plymouth-project) van Hughes. De leerkrachten in dit project geloofden nog sterk in de deficiëntietheorie. Het onderzoek betrof een viertal aannames van die theorie, namelijk:

1. arbeiderskinderen falen op school, omdat ze te weinig taalontwikkeling hebben als ze op school komen;
2. arbeiderskinderen krijgen thuis een te beperkt taalaanbod;
3. arbeiderskinderen kunnen geholpen worden als ze al vroeg naar de kleuterschool gaan;
4. de ouders zouden zich met hulp van kleuterleidsters moeten scholen in beter taalgebruik.

30 Leerlingen, 15 middle class en 15 arbeiderskinderen werden 's morgens op school en 's middags thuis gevolgd. Alle gesprekken werden opgenomen en geanalyseerd. De uitkomst was verrassend. Uit de protocollen van de gesprekken op school bleek dat het taalgebruik daar helemaal niet zo rijk was. De gesprekken werden gedomineerd door de leraar, de leerlingen gaven slechts weinig respons. De kenmerken van de thuistaal waren daarentegen: de kinderen spreken langer en vaker en hun taalgebruik is relatief gecompliceerd. Ze vragen veel meer en de conversatie is ingebed in het echte leven, er zijn minder sociale verschillen. Conclusie: school en thuis zijn verschillende werelden, waarin verschillende concepten van de werkelijkheid heersen.

Het onderzoek heeft verder nog tien kinderen op weg van school naar huis gevolgd en dan blijkt dat kinderen in hun omgang met elkaar weer een ander concept van de werkelijkheid hanteren. De kinderen leven in feite dus in drie aparte werelden, waarin drie verschillende gebieden van waarden en normen gelden. De vaardigheden die een kind zich in de conceptuele kaders van het gezin of de peer-group eigen maakt, wordt door het hidden curriculum van de school vaak ontkend. Hughes illustreert dat met een voorbeeld van een 5-jarige zigeunerjongen "Sunny Boy". Thuis leeft hij in een sterk orale cultuur, waarin traditionele

verhalen verteld worden. Hij is een geboren verteller en roept regelmatig "would you come and listen to my story". Op school wordt hij geacht stil te zijn en te luisteren. Thuis wordt hem geleerd zin te geven aan zijn werkelijkheid, aan wat er in de klas gebeurt, kan hij geen zin geven (winkeltje spelen zonder geld) "don't make sense". Thuis wordt hij uitgedaagd en geacht zelf beslissingen te nemen, op school wordt hij geacht te gehoorzamen en opdrachten uit te voeren. Hij blijkt echter in staat die conceptuele kaders te scheiden en te onderscheiden. Hij kan aan de klasgenoten onder andere door middel van story-telling uitleggen wat de school van hen wil en "make sense" zin geven aan een opgedragen taak binnen de schoolse context. Dat hij zelfs oog heeft voor de werkelijkheid van de onderzoekers blijkt als hij hen uitlegt dat een bepaalde leerling wel praat, maar "after you have gone"!

Als kinderen met elkaar spelen, maken ze zich vaak complexe vaardigheden eigen. Als voorbeeld daarvan noemde Grugeon de speelplaatsspelletjes van kleine meisjes. Als ze op school komen zijn ze nog ongeletterd en nog niet toegerust om hun sociale wereld te organiseren. Ze blijken echter heel snel van andere kinderen de speelliedjes te leren, hoewel het daarbij gaat om hooggestructureerde, heel complexe orale vormen. Die speelliedjes hebben een functie in het socialisatieproces van meisjes: het is een snelle manier om vrienden te maken, "om erbij te horen". Ze gaan over hoe kleine meisjes zichzelf zien en hun verwachtingen voor de toekomst. Die liedjes hebben veel gemeenschappelijke kenmerken. Heel belangrijk daarbij is het refrein als geheugensteun. In die liedjes zijn alledaagse woorden en woorden uit sprookjes door associaties verbonden. Ze zijn dynamisch en interactief: liedjes veranderen door nieuwe invloeden: als er buitenlandse kinderen komen, worden er aspecten toegevoegd. "A sailor went to India" elementen uit popsongs en schlagers worden er "als vanzelf" in opgenomen.

Van Peer toont aan dat aftelversjes kinderen de kans geven iets te leren over machtsverhoudingen in sociale groepen. Aftelversjes zijn functioneel, interactioneel, zeer gestandaardiseerd, het rijm bepaalt de rol in het spel, en wordt spel op zich. Als spel op zich, kenmerkt het zich door de structuur, melodie en het ritueel, het heeft veel suspense en er is een mogelijkheid om te ontsnappen. Aftelversjes worden gedaan om de rollen in een ander spel te verdelen. Elk spel heeft een verliezer nodig. Die verliezer mag zich echter niet het slachtoffer voelen, want dan is hij niet geïnteresseerd in het spel. Hij moet dus niet door anderen, eventueel met geweld worden aangewezen, maar door het lot bepaald. Dan kan er niet gespeeld worden. Bij de aftelversjes kan gemanipuleerd worden, men kan uittellen bij wie men uit wil komen. Daarom zijn er versjes die eindigen op een vraag, de aangeduide geeft een

-voor de uittikker niet bekend- antwoord wat doorgeteld wordt. Daardoor wordt eventuele manipulatie tegengegaan.

Maclure deed onderzoek naar het informele praten van 5- en 6-jarigen tijdens activiteiten in de klas. Het tot dan verrichte onderzoek naar interactief taalgebruik in kleine groepen liet een nogal pessimistisch beeld zien. Jonge kinderen zouden niet in staat zijn taakgericht te praten, en als dat wel het geval is dan is de taal voornamelijk gericht op de organisatie van het materiaal. Taal van een wat hoger niveau zoals verklaringen geven, vragen stellen en beantwoorden, komt vrijwel niet voor.

Maclure komt tot een andere conclusie. Bij het informele praten maakt zij onderscheid tussen informatieve taal, taal bedoeld om elkaar te begrijpen en om dingen uit te leggen en "chats", taaluitingen gericht op saamhorigheid, informeel en minder gestructureerd dan de informatieve taal. Uit haar onderzoek bleek dat de kinderen veel informatieve taal gebruiken en ook veel "chats". Als leerlingen samenwerken aan een taak, waarin ze geïnteresseerd zijn, dan is hun taalgebruik taakgericht en is er wel degelijk sprake van vragen stellen, verklaringen geven etc. Als de taak hen onverschillig laat komen er andere gesprekken, vooral veel "chats".

Er bleek ook uit dat de transmissie van thuistaal naar schooltaal op dit aspect onproblematisch verloopt. In de thuistaal is er veel interactie met ouderen, die de kinderen snel begrijpen en ze verder helpen. Voor gesprekken met de leraar geldt dat ook.

Het informatief praten in een peer-group stelt andere eisen, de taal van een peer-group is moeilijk: er is nog geen gedeelde ervaring, minder veiligheid, minder ondersteuning in de interactie en de onderwerpen zijn niet vertrouwd. Toch blijken de meeste leerlingen die taal vrij snel te beheersen.

Ook het onderzoek van Mercer lijkt, zij het op een andere manier, de veronderstellingen van Barrett te bevestigen. Het onderzoek betrof de constructie van kennis door klasgesprekken. Het onderzoek had betrekking op de vraag hoe leerkrachten en leerlingen een gesprek opbouwen. Hoe leerkrachten nieuwe topics aanbrengen, hoe ze nagaan of de leerlingen het besprokene begrepen hebben en of ze proberen erachter te komen wat de leerlingen al van het onderwerp weten.

Het leergesprek is een middel om schoolse kennis over te dragen en om samenhang te brengen in de ervaringen van de verschillende leerlingen. Bij een leergesprek is het van belang dat de leerlingen aangemoedigd worden om te leren door te spreken, dat ze geholpen worden om met meer succes te communiceren. De leerkrachten kunnen van de gesproken taal van de kinderen meer te weten komen over wat kinderen weten en hoe ze denken. De kennis die door middel van een leergesprek wordt overgedragen is sociaal en communicatief, het betreft niet de persoonlijke

kennis, het gaat immers om schoolse kennis waarin door het samen erover praten samenhang gebracht wordt. Die samenhang ligt vast, in onderwijskundige grondregels, een serie sociale conventies en cognitieve voortgang. Samenhang van kennis kan echter ook mentaal zijn en intersubjectief tot stand komen, dat blijkt bij de meeste leerlingen het geval te zijn. De leerkracht gaat veelal uit van een vaste samenhang, de topics die hij inbrengt berusten vaak op cognitieve voortgang, na het ene onderwerp volgt in een schoolse context "logischerwijze" het andere. Daardoor ontstaat vaak spanning en onbegrip. De leerkracht stelt een vraag en verwacht daarop een bepaald antwoord, de leerlingen antwoorden van alles maar komen niet tot het door de leerkracht gewenste antwoord. Er is volgens Mercer veel meer studie en onderzoek nodig om de mechanismen die bij het klassegesprek een rol spelen en die het overdragen van kennis belemmeren te achterhalen.

4. Het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid

Spreeken moet niet alleen getoetst, maar vooral ook onderwezen worden, was de teneur van veel bijdragen op de conferentie. Over de manier waarop dat spreken onderwezen zou moeten worden, ging ook een aantal lezingen.

Een leerkracht (Hutchinson) brengt verslag uit van de manier waarop zij spreekonderwijs geeft in haar klas. Anderen presenteren een model dat de leerkrachten moet helpen hun spreekonderwijs vorm te geven (Keenan/Fountain) en weer anderen vertellen hoe zij bij het schrijfonderwijs mogelijkheden ontdekten om tegelijkertijd ook spreekonderwijs te geven.

Bij het onderwijs in het spreken gaat het er volgens Hutchinson om activiteiten te organiseren waarin verschillende contexten, genres en functies van mondelinge communicatie aan de orde komen. Ze doet dat door de leerlingen taken te geven. Die taken hebben de volgende kenmerken: ze zijn duidelijk omschreven, hebben een welbepaald doel, zijn erop gericht dat de leerlingen zich betrokken voelen, ze doen een beroep op kennis, ervaringen en verwachtingen van de leerlingen en moeten een duidelijk resultaat opleveren.

Een voorbeeld van zo'n opdracht: op een morgen komen de leerlingen (14-16-jarigen) in de klas en treffen er geen leerkracht aan. Alleen een briefje met de mededeling dat alle volwassenen door een geheimzinnig virus zijn getroffen en dat de leerlingen daarom moeten zorgen dat de noodzakelijke activiteiten gewoon doorgaan. De leerlingen moeten dus overleggen en samenwerken.

Het evalueren van de opdracht gebeurt aan de hand van vijf p's:

- prenotification
- preparation
- proces
- participation
- putting it on record.

Voor de leerlingen zijn de evaluatiecriteria verwerkt in een schema waarin ze opmerkingen moeten maken. De evaluatie is erop gericht de kinderen te helpen eigen criteria te ontwikkelen. Ze krijgen bijvoorbeeld de opdracht over een bepaald commentaar met anderen te praten. De leerkracht leidt uit de evaluatie af welke activiteiten in een volgende opdracht accent moeten krijgen. Omdat continuïteit in dit onderwijs een belangrijke rol speelt, gebeurt de evaluatie altijd schriftelijk.

Keenan en Fountain ontwierpen een model voor oracy skills gebaseerd op het transmissiemodel van Wilkinson en op een model van de universiteit van Massachussets, gebaseerd op interactie en wederkerigheid.

operational model of oracy skills

| | | | |
|----------|----------|----------------|---------|
| feedback | delivery | organization | empathy |
| | content | language usage | |

adaption

Het model gaat uit van de luistervaardigheid vanuit het perspectief van de spreker. Men probeert van elke vaardigheid een definitie en een beschrijving te geven.

Delivery: de manier waarop een gesproken boodschap wordt uitgedrukt (volume, articulatie, e.d.).

Organization: het kader van de gepresenteerde informatie. De boodschap in zijn geheel en het belang van elk afzonderlijk onderdeel daarvan.

Content: de eigenlijke boodschap, dat wat men probeert over te brengen (hoeveelheid en mate van accuratesse van de informatie).

Language usage: woordkeus, inclusief vocabulair en dialect, variatie in grammaticale structuur.

Bij het model hoort een evaluatieschema voor het beoordelen van elk van de vier dimensies. Dat evaluatieschema bevat drie referentiepunten die op een continuüm worden aangegeven.

- Limiting level: de spreker wordt gekenmerkt door een spreekgedrag dat afleidt van het onderwerp en het begrip van de boodschap belemmert.
- Developing level: het spreekgedrag is adequaat maar heeft verfijning.

- Enhancing: het spreekgedrag bevordert de communicatie en ondersteunt het begrijpen van de boodschap.

Wat er nog ontbrak was een beschrijving van wat er gedaan moet worden om een spreker, die op een limiting level zit, te helpen zijn spreekgedrag te verbeteren.

Men is daarom gaan kijken naar de opleidingen voor leraren, met daarbij als de voornaamste vragen: welk leraarsgedrag verhoogt de prestaties van de leerlingen en welk gedrag verbetert het gedrag van de leerling? Een programma voor beginnende leraren leverde de ontdekking op dat er een sterke relatie bestond tussen leraarsgedrag en de prestaties en het gedrag van de leerlingen. Er werd geconcludeerd dat oracy skills van cruciaal belang zijn voor het leraarsgedrag.

Meeks wilde haar leerlingen ertoe brengen hun schriftelijk werk te reviseren. Ze merkte dat de leerlingen minder weerzin hadden om dat te doen als ze met elkaar over hun werk konden praten. Ze trainde de leerlingen aan de hand van voorbeelden in de volgende technieken:

- a. revisie
- b. vragen stellen
- c. regels van het groepswerk.

Die training werd met behulp van band en video regelmatig herhaald. Deze werkwijze bleek effectief. Door over teksten te praten, naar elkaar te luisteren en door vragen stellen, wordt die ontwikkeling gestimuleerd.

Het project waarvan Jackson verslag deed, was evenals dat van Meeks, gericht op het verbeteren van de schrijfvaardigheid van (in dit geval jonge) kinderen. De deelnemende leraren constateerden echter dat door de aanpak van het project ook de mondelinge taalvaardigheid van de kinderen sterk verbeterde. Men was van oordeel dat bij het schrijfonderwijs datgene wat de kinderen op school schreven geen enkele inhoud had en nauwelijks communicatief was. Terwijl het schrijfonderwijs eigenlijk de kinderen zou moeten helpen hun ervaringen te organiseren. Dat probeerde men te bereiken door de kinderen te laten praten over de dingen die zij de moeite waard vinden. Men ontdekte dat de kinderen op een andere manier over onderwerpen spraken dan de volwassenen. De volwassenen gaan actief, systematisch en creatief met de onderwerpen om. Die strategieën worden door de kinderen niet overgenomen. Hun gesprekken zijn veelal asymmetrisch, de onderwerpen die de kinderen ter sprake brachten zijn voor de kinderen wel van belang, maar hadden weinig algemene betekenis en daardoor vond er geen uitbouw plaats. Daarom werden gezamenlijke activiteiten georganiseerd, waarover dan samen werd gesproken. De leerkrachten stelden zich daarbij bescheiden op, hun taak was vooral de kinderen het gevoel te geven dat wat ze al weten waardevol is en dat ze een bijdrage leveren aan het leerproces.

Bij het schrijfonderwijs gaat het erom de kinderen te laten ervaren dat de schrijftaal andere mogelijkheden biedt dan de spreektaal. Daarbij moet gebruik gemaakt worden van wat een kind al weet van taal, zoals bijvoorbeeld de verhaalconventies. De kinderen moeten goed weten wat er van hen verwacht wordt als ze gaan schrijven en aan de schrijfprodukten moet voldoende aandacht worden besteed.

5. Aanbevelingen voor leerplanontwikkeling

Uit onze selectie van presentaties tijdens de Oracy Conferentie hebben wij onderstaande aanbevelingen voor leerplanontwikkeling afgeleid.

1. Leerplanontwikkeling voor mondelinge taalvaardigheid dient mede te worden gebaseerd op een sociaal-culturele analyse van -schoolse en naschoolse- doelstellingen.
2. Bij het bevragen van de haalbaarheid van doelstellingen van mondelinge taalvaardigheid dient het aspect "beïnvloedbaarheid van routines" een belangrijke rol te spelen.
3. Leerplanontwikkeling voor mondelinge taalvaardigheid dient zich te verdiepen in en rekening te houden met verschillen in de concepten van de werkelijkheid die kinderen hebben, zeker in verband met de grote variatie in culturele achtergronden die in een klas kan optreden.

Noot

1. Voor een aantal voordrachten hebben wij gebruik kunnen maken van geluidscassettes van Frans Daems

Lijst van verwerkte voordrachten:

1. Gill Barrett, "What is language development? a critical appraisal of our understanding"
2. Douglas Barnes, "Some socio-political considerations"
3. Greg Brooks, "Materials for the assessment of oracy in Britain"
4. John Dixon, "Oral exchange: an historical review of the developing frame"
5. Tom Gorman/Greg Brooks, "National monitoring of oracy performance in Britain"
6. Elizabeth Grugeon, "Looking at children's residual orality"

7. Eduard Haueis, "Knowledge on oracy from a didactic point of view"
8. Martin Hughes, "Early language at home and at school"
9. Carolyn Hutchinson, "Pupil assessment of group discussion"
10. Bill Jackson, "Talking through writing"
11. Donna Keenan/Cheryl Fountain, "Oracy Assessment Tool Project"
12. Keith Kirby, "The National Oracy Project"
13. Maggie Maclure, "Off the record: informal talk during classroom activities at ages 5-6"
14. Lynn Meeks, "Children's talk becomes writing in peer response group"
15. Neil Mercer, "The construction of knowledge through classroom discourse"
16. Willy van Peer, "Form and function of children's rhymes"
17. Andrew Wilkinson, "Argument as an act of mind"
18. Gordon Wells, "Teacher-student conferencing: an aid to active learning"