

De impasse in het onderwijs in de mondelinge vaardigheden

1. Inleiding

Het hoeft geen betoog dat het onderwijs in spreken en luisteren er beroerd voorstaat. Maar misschien mogen we op verbetering hopen want inmiddels zijn er twee publikaties verschenen die wellicht een remedie bieden: *Spreken en luisteren in het moedertaalonderwijs* (Willems e.a. 1992) en *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. (Bonset e.a. 1992). Dat ik hier juist deze publikaties noem, is niet toevallig. Willems e.a. verdienen vermelding in verband met de voorgeschiedenis van dit rapport. Gezien de zorgelijke staat van het spreek- en luisteronderwijs werd in 1991 bij de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) een onderzoeksaanvraag ingediend door het werkoeverleg moedertaalonderwijs van Levende Talen, de VDN en de VON, en de SLO (projekt Nederlands VO I). De aanvraag werd gehonoreerd en het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS) te Nijmegen kreeg de opdracht het onderzoek uit te voeren. Daarbij moesten twee vragen beantwoord worden: 1 Welke concrete leerdoelen en vaardigheden zijn relevant voor het spreek- en luisteronderwijs in de moedertaal voor 12-16-jarigen? 2 Welke onderwijsvormen lenen zich voor het aldus gespecificeerde spreek- en luisteronderwijs? Het rapport van Willems e.a. is dus het antwoord op een verzoek vanuit de praktijk, te helpen het onderwijs in de mondelinge vaardigheden gestalte te geven. Bonset e.a. verdienen vermelding omdat zij de docent praktische ondersteuning willen bieden bij de invoering van de inmiddels in Nederland wettelijk vastgestelde kerndoelen, d.w.z. minimumdoelen voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs ('de basisvorming'). Daartoe willen ze de docent een instrument aanreiken 'waarmee hij zicht krijgt op wat een vernieuwd vak Nederlands in de basisvorming in kan houden, en hoe hij dat in zijn lespraktijk vorm kan geven' (Bonset e.a. 1992, p.13).

Wat de problemen zijn waarvoor oplossingen gevonden moeten worden, kunnen we - voor wat Nederland betreft - opmaken uit de enquêtes van Braet e.a. (1988) en Meindersma & Zaalberg (1989). Uit de enquêtes blijkt dat veel docenten eigenlijk niet weten wat ze moeten doen - en dat geldt ook voor hen die zeer gemotiveerd zijn om spreek- en luisteronderwijs te geven. Zij beklagen zich over hun gebrek aan deskundigheid, het ontbreken van geschikte oefeningen, goede methodes en adequate toetsvormen. Kortom, de docenten zitten in een impasse en om die te doorbreken, moeten er antwoorden komen op de volgende vragen.

- a Welke taaksituaties moeten er gecreëerd worden gezien de *doelen* voor het spreek- en luisteronderwijs?

- b Hoe kunnen die *taaksituaties* op een zinvolle en systematische manier in het onderwijs aan de orde gesteld worden?
- c Hoe kunnen de *vaardigheden* die voor de uitvoering van die taken vereist zijn door de docent onderwezen en door de leerlingen geleerd worden?
- d Hoe kunnen deze vaardigheden *beoordeeld* worden?

Het lijkt mij niet onredelijk te veronderstellen dat de antwoorden op deze vragen een uitweg bieden. Tezamen vormen die antwoorden immers een handelingsperspectief waarbinnen elke ervaren docent het onderwijs in spreken en luisteren vorm kan geven. Als er duidelijkheid bestaat over wat er gezien de doelen aan bod moet komen en over de manier waarop dat onderwezen en beoordeeld moet worden, dan zie ik niet in welke belemmeringen er verder nog zouden kunnen zijn.

Dat die antwoorden er nog niet zijn, schrijf ik toe aan het feit dat het spreken en luisteronderwijs eigenlijk geen traditie kent. In dit verband bedoel ik met een traditie een samenhangend geheel van kennis en inzicht: beproefde (les)methoden en toetsingsvormen, en (impliciete) opvattingen over wat wel en wat niet relevant is. Op grond van een traditie kan men prioriteiten stellen en keuzes maken. Dat betekent niet dat iedereen dan ook precies dezelfde keuzes maakt, maar wel dat er een zekere overeenstemming bestaat over wat redelijk, zinvol en haalbaar is, en wat niet. Ter illustratie verwijs ik naar het schrijfonderwijs dat wel een traditie kent en waar dan ook regelmatig commotie ontstaat over de eindexamenopgaven voor de samenvatting of de tekstverklaring. Uit teksten als 'Het havo-examen Nederlands 1993: een mislukking!' (Kleisen 1993), blijkt dat docenten zeer kritisch staan tegenover de keuze van de tekst (die is te moeilijk of te gemakkelijk, het onderwerp deugt niet, enz.) of tegenover de gestelde vragen (die zijn te triviaal, ze betreffen geen hoofdzaken maar onbelangrijke details, enz.). Zulke protesten illustreren dat een lange traditie geresulteerd heeft in opvattingen over wat relevant is en wat legitieme taken en normen zijn.

Een traditie hoeft niet gebaseerd te zijn op wetenschappelijke onderzoek en binnen de tweedeling 'praktijk' en 'retoriek' (Van de Ven 1985) moet een traditie op het niveau van de praktijk gelokaliseerd worden. De kennis die in een traditie besloten ligt, hoeft niet schriftelijk vastgelegd of overgedragen te worden. Als er in de vakliteratuur, dus op het niveau van de retoriek, overeenstemming bestaat over de manier waarop de mondelinge vaardigheden onderwezen moeten worden, dan is er nog geen sprake van een traditie. Die is er pas als zulke inzichten ook in de praktijk toegepast worden. Een traditie wordt wel zichtbaar in de vakliteratuur als deze volgens haar aanhangers bedreigd wordt door ongewenste ontwikkelingen. Voorbeelden zijn het al genoemde protest van Kleisen (1993) en de actie/werkgroep Beoordeling Samenvatting Nederlands VWO (Van Aken-van de Leur 1990).

Een traditie kan als referentiekader fungeren om nieuwe ontwikkelingen op hun merites te beoordelen. Als deze een eerste toets der kritiek doorstaan, kunnen ze in de praktijk beproefd worden en op den duur deel gaan uitmaken van de

traditie. Een traditie is per definitie conservatief en dat heeft voor- en nadelen. Het nadeel is dat ook zinvolle nieuwe inzichten niet of pas na lange tijd tot de praktijk doordringen, of dat er alleen maar lippendienst aan wordt bewezen. Het voordeel is dat een traditie zekerheid biedt. Er is een basis om op terug te vallen en dat maakt het mogelijk eens iets nieuws te proberen.

Met enig voorbehoud concludeer ik dat het spreek- en luisteronderwijs geen traditie kent. Die conclusie is gebaseerd op de al eerder aangehaalde enquêtes en het CVEN-rapport (1991). Illustratief is dat voor dit rapport voor verschillende deelgebieden (bijvoorbeeld oudere en moderne letterkunde, taalkunde, schrijven) preadviezen zijn ingewonnen, maar niet voor de mondelinge vaardigheden.¹ Het voorbehoud geldt de situatie in België omdat zowel de enquêtes als het CVEN-rapport uitsluitend betrekking hebben op het Nederlandse onderwijs.

Het ontbreken van een traditie is betreurenswaardig omdat dat tot een vicieuze cirkel leidt. Als docenten niet weten hoe ze de mondelinge vaardigheden moeten onderwijzen, zullen ze gezien het toch al volle programma er weinig aandacht aan besteden. Het gevolg is dat er geen praktijkervaring wordt opgedaan op grond waarvan men opvattingen over wat zinvol en haalbaar is, kan bijstellen. Voorstellen voor het onderwijs in en de toetsing van de mondelinge vaardigheden vallen dan ook in een zwart gat want er is geen kader om ze te beoordelen. Dit leidt ertoe dat deze voorstellen niet of nauwelijks in de praktijk worden uitgeprobeerd en daarmee is de cirkel gesloten. Men geeft geen onderwijs in spreken en luisteren omdat men niet weet hoe dat moet en voorstellen in die richting worden niet uitgeprobeerd omdat ze niet op hun waarde geschat kunnen worden. De toch al minimale traditie wordt niet verder ontwikkeld en de impasse blijft bestaan.

Is het mogelijk die impasse te doorbreken? Kennelijk is dat niet zo eenvoudig. Zo wijzen Braet e.a. (1988) erop dat er sinds het begin van de jaren zeventig al heel wat voor de mondelinge vaardigheden is gedaan. Vakdidactici besteedden er ruimschoots aandacht aan in hun handboeken, in de vaktijdschriften verschenen meer dan veertig artikelen, terwijl medewerkers van de SCO en het Cito beoordelingsmethoden ontwikkelden. Toch is er nog steeds sprake van een impasse. Of de publikaties van Bonset e.a. en Willems e.a. een uitweg bieden, hangt ervan af of zij de vragen beantwoorden omdat die antwoorden een handelingsperspectief vormen. Vanuit deze invalshoek heeft mijn bijdrage de volgende opzet.²

De vier vragen zijn niet geschikt om er de publikaties onmiddellijk aan te toetsen. Daarvoor zijn ze te veelomvattend en te weinig specifiek. Daarom werk ik ze in de paragrafen 2-5 uit door een aantal problemen van het onderwijs in spreken en luisteren te beschrijven. Elke probleembeschrijving vat ik samen in een of meer concrete vragen, in totaal zijn dat er tien. In paragraaf 6 gebruik ik die tien vragen als maatstaf. De mate waarin beide publikaties antwoorden bieden op deze vragen, geeft aan in hoeverre men de verwachting mag koesteren dat de impasse doorbroken wordt. In paragraaf 7 trek ik een conclusie.

2. Doelen

De vraag welke taaksituaties er gecreëerd moeten worden gezien de doelen voor het spreek- en luisteronderwijs, komt er in feite op neer welke taaksituaties gezien de kerndoelen legitiem zijn. Die zijn echter zo globaal omschreven dat talloze communicatieve situaties als taaksituatie kunnen fungeren en daaruit moet dus gekozen worden. Daarom ga ik eerst in op *de selectie van communicatieve situaties*. De kerndoelen voor spreken en luisteren betreffen het onderwijs in vaardigheden. Het begrip vaardigheid wordt echter niet altijd voldoende onderscheiden van het begrip communicatieve competentie. In *communicatieve competentie vs. taalvaardigheid* bespreek ik het belang van dit onderscheid en enkele consequenties die men daaraan zou moeten verbinden. Ten slotte stel ik het onderscheid tussen *leer- en expressieve doelen* ter discussie. Hoewel de kerndoelen geen expressieve doelen bevatten, kunnen deze een nuttige functie vervullen mits ze op de juiste manier aan de orde gesteld worden.

2.1 De selectie van communicatieve situaties

Als we willen weten welke concrete communicatieve situaties als taaksituatie in het onderwijs aan bod moeten komen, dan bieden de kerndoelen weinig houvast. Als de kerndoelen al een omschrijving van een communicatieve situatie geven, dan betreft die alleen het *soort* situatie, bijvoorbeeld kerndoel 1: 'De leerlingen kunnen in situaties met een meer formeel karakter aan een dialoog deelnemen met het oog op ...'. Het probleem met zulke formuleringen is dat er talloze situaties zijn die 'een meer formeel karakter' hebben: inlichtingen inwinnen bij een instantie, je beklag doen over een slecht uitgevoerde reparatie, een interview afnemen, een getuigenverklaring afleggen, consultatie- of sollicitatiegesprekken, enzovoort. Om uit dit veelvoud aan situaties een beredeneerde keuze te maken, zijn er criteria nodig die niet uit de kerndoelen afgeleid kunnen worden en die ook niet zonder meer voor de hand liggen. Een docent die in zijn onderwijs communicatieve situaties aan de orde wil stellen die recht doen aan dit kerndoel, wordt dus geconfronteerd met een keuzeprobleem.

Dit keuzeprobleem doet zich ook voor bij kerndoelen die geen situatie, maar een vaardigheid specificeren, bijvoorbeeld kerndoel 4: 'De leerlingen kunnen intensief luisteren en doelgericht luisteren'. Er zijn tal van situaties te bedenken waarin intensief of doelgericht luisteren van belang is en ook hier zijn criteria nodig om daaruit een keuze te maken.

Het voorgaande vat ik samen in de vraag:

1 Wordt er recht gedaan aan het keuzeprobleem?

2.2 Communicatieve competentie vs. taalvaardigheid

Een probleem van het onderwijs in de mondelinge vaardigheden is dat spreken en luisteren ambigue begrippen zijn. Als we het over 'spreken' of 'luisteren' hebben, dan kunnen we daar vaardigheden mee bedoelen, maar ook aspecten van de communicatieve competentie. Omdat ik elders (Lammers 1991) deze problematiek al uitvoerig aan de orde heb gesteld, volsta ik hier met een summiere schets.

Bij spreken en luisteren als vaardigheid is er een normatief perspectief in het geding; het begrip vaardigheid impliceert individuele verschillen (Meuffels 1982). Omdat niet elke leerling zonder meer een voldoende prestatie levert, heeft het onderwijs als taak de prestaties van de leerlingen op het vereiste niveau te brengen. Bij spreken en luisteren als onderdeel van de communicatieve competentie, ontbreekt dat normatieve perspectief. Het begrip communicatieve competentie, zoals gedefinieerd door Hymes (1972), houdt in dat elke taalgebruiker over het vermogen beschikt in allerlei situaties adequaat te communiceren:

'... a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishments by others.' (Hymes 1972, p.277)

Deze communicatieve competentie wordt tijdens de eerste socialisatie verworven en de relevante regels en normen voor wat 'appropriate' is, worden ontleend aan de communicatieve gemeenschap waarbinnen het kind opgroeit. Met andere woorden, deze competentie betreft het spreken en luisteren in situaties die tot de leefwereld behoren. Het begrip leefwereld komt grofweg overeen met het privé domein van de leerling (het gezin en de peer group). In die leefwereld spreekt een leerling zijn *moedertaal* en het moge duidelijk zijn dat hier geen taak voor het onderwijs is weggelegd. De Nederlandse samenleving is immers een multiculturele samenleving en dat betekent dat in een doorsnee klas leerlingen zitten die verschillende moedertalen spreken. Die kunnen variëren van het standaardnederlands tot een dialect en van het Sranang tot het Turks. Het behoort vanzelfsprekend niet tot de doelen van het onderwijs in het Nederlands al deze communicatieve competenties op een bepaald niveau te brengen. Dit betekent overigens niet dat deze verschillen in communicatieve competentie genegeerd kunnen worden. Een leerling die van huis uit het standaardnederlands spreekt, heeft het gemakkelijker dan een allochtone leerling. In het onderwijs moet men daarom rekening houden met de verschillen in communicatieve competentie.

De implicatie is dat de communicatieve situaties die in het onderwijs aan de orde gesteld worden, het 'openbare leven' moeten betreffen: gesprekken met een werkgever, collega, arts of decaan. In het openbare leven - de pendant van het begrip leefwereld - spelen communicatieve situaties die een beroep doen op de

mondelinge vaardigheden een belangrijke rol. D e situaties kunnen met recht in het onderwijs aan de orde gesteld worden. Communicatieve situaties die ontleend zijn aan de leefwereld van de leerlingen en waarin zij handelen op basis van hun communicatieve competentie, kunnen niet zonder meer in het onderwijs geïntroduceerd worden. Een voorbeeld is een lessuggestie ter oefening van het *luisteren-beoordelen-reageren*, een onderdeel van de deelvaardigheid 'informatie uitwisselen' (Bonset e.a. 1992, p.167). Zij stellen voor leerlingen in moeilijke situaties te leren reageren via het rollenspel waarbij als mogelijke gesprekssituatie wordt genoemd: 'leerling met ouders die vinden dat hij dit jaar nog maar met hen op vakantie moet'. Dit lijkt mij een hachelijke opdracht omdat er in een multiculturele klas ongetwijfeld leerlingen zitten voor wie dit geen moeilijke, maar een ondenkbare situatie is. Los daarvan zal de manier waarop leerlingen in zo'n situatie luisteren-beoordelen-reageren in hoge mate bepaald worden door hun communicatieve competentie, c.q. door de regels en normen die binnen de desbetreffende communicatieve gemeenschap gelden. Kortom, deze opdracht kan resulteren in een interessante les taalbeschouwing waarbij verschillende cultureel bepaalde overtuigingsstrategie n vergeleken worden. Als oefening van een deelvaardigheid is zij niet geschikt omdat het voor een vaardigheid vereiste normatieve kader niet geformuleerd kan worden zonder in etnocentrisme te vervallen³.

De beschreven problemen vat ik in twee vragen samen:

- 2 *Wordt er een onderscheid gemaakt tussen communicatieve competentie en taalvaardigheid?*
- 3 *Wordt er rekening mee gehouden dat leerlingen met uiteenlopende communicatieve competenties aan het onderwijs deelnemen?*

2.3 Leer- en expressieve doelen

Bij een taaksituatie als bijvoorbeeld het sollicitatiegesprek wordt een totaalvaardigheid geoefend die in principe beoordeeld kan worden. Hoewel het niet eenvoudig is in abstracto de eisen te formuleren waaraan een goed sollicitatiegesprek moet voldoen, denk ik dat in concrete gevallen een (globale) beoordeling tot de mogelijkheden behoort. Dat is niet altijd het geval en dat geldt met name voor oefeningen die het karakter van een verkenning hebben. Een voorbeeld is de lessuggestie voor het *technisch spreken* waarbij leerlingen zinnen of tekstjes moeten nazeggen of oplezen met een bepaald volume, in een bepaalde stemming, op een bepaalde toon, in een bepaald tempo, enzovoort (Bonset e.a. 1992, p.134). Zo'n oefening is geschikt om leerlingen onvermoede en onbenutte mogelijkheden van hun stem te laten ontdekken. Maar of een leerling enthousiast of deftig (toon), boos, blij of teleurgesteld (stemming) moet spreken, mag niet door de docent Nederlands bepaald worden. Zulke kwesties betreffen 'existentiële categorieën' die in het onderwijs wel besproken maar niet genormeerd kunnen worden (vgl.

Lammers 1983). Met andere woorden, een leerkracht kan een leerling wel duidelijk maken dat hij nogal monotoon spreekt en hem voorstellen wat meer variatie aan te brengen, maar hij kan niet zeggen 'Je moet niet zo monotoon (of enthousiast, boos, teleurgesteld, enz.) praten'.

Het onderscheid tussen beide soorten taaksituaties (sollicitatiegesprek vs. technisch spreken) kan verhelderd worden met behulp van Eisners (1969) begrip-penpaar 'instructional' en 'expressive objectives'. Idealiter ligt aan een les waarin het sollicitatiegesprek geoefend wordt een 'instructional objective' ten grondslag:

'Instructional objectives are objectives which specify unambiguously the particular behavior (skill, item of knowledge, and so forth) the student is to acquire after having completed one or more learning activities. [...] With an instructional objective the teacher as well as the children (if they are told what the objective is) are likely to focus upon the attainment of a specific array of behaviors. The teacher in the instructional context knows what to look for as an indicator of achievement since the objective unambiguously defines the behavior.' (Eisner 1969, p.14-15)

'Instructional objectives' definiëren dus op ondubbelzinnige wijze de te beheersen vaardigheid of de te leren kennis, zijn convergent en impliceren een norm. Ik duid ze hier aan met het begrip 'leerdoel'. 'Expressive objectives' daarentegen definiëren een onderwijsleersituatie, zijn expressief en impliceren geen norm:

'An expressive objective does not specify the behavior the student is to acquire after having engaged in one or more learning activities. An expressive objective describes an educational encounter: It identifies a situation in which children are to work, a problem with which they are to cope, a task in which they are to engage; but it does not specify what from that encounter, situation, problem, or task they are to learn. An expressive objective provides both the teacher and the student with an invitation to explore, defer, or focus on issues that are of peculiar interest or import to the inquirer. An expressive objective is evocative rather than prescriptive.' (Eisner 1969: 15-16)

'Expressive objectives', hier aangeduid als 'expressieve doelen', zijn relevant voor de affectieve ontwikkeling van een leerling. Ze zijn erop gericht hem duidelijkheid te verschaffen over de manier waarop hij zichzelf presenteert, zijn positie in de peer-group, over de positie van zijn (sub)cultuur in onze samenleving en over zijn aspiraties. Die duidelijkheid is van invloed op de motivatie van een leerling en als zodanig van belang voor de verdere ontwikkeling van cognitieve vaardigheden. In het onderwijs verdienen daarom niet alleen leer- maar ook expressieve doelen een plaats. Dat het daarbij van belang is ze zo helder mogelijk te onderscheiden, illustreer ik aan de hand van het onderwijs in taalvariatie.

In een multiculturele samenleving wordt aan het onderwijs deelgenomen door leerlingen die tot verschillende communicatieve gemeenschappen behoren. Dat betekent dat niet alle leerlingen van huis uit het standaardnederlands spreken en onder die omstandigheden is een les 'taalvariatie' op zijn plaats. Volgens Bonset e.a. (1992, p.219) moet een leerkracht daarbij een positieve attitude tegenover taalvariëteiten hebben: 'Hij moet ervan uitgaan, en zijn leerlingen ook duidelijk maken, dat dialecten en standaardtaal gelijkwaardig zijn als expressie- en communicatiemiddel, ook al worden ze sociaal verschillend gewaardeerd.'⁴ In deze formulering ligt exact de paradox besloten waarmee een leerkracht hier geconfronteerd wordt. Op grond van zijn positieve attitude zal een leerkracht enerzijds de leerlingen stimuleren de eigen taal en culturele achtergrond te waarderen. Maar anderzijds zijn die verschillen in sociale waardering er wel degelijk en gezien het belang van de standaardtaal voor de beheersing van taalvaardigheden moet daar ook op gewezen worden (vgl. Edwards 1985, een verhelderende illustratie is te vinden in Kroon 1993). Gezien deze paradox moet er een onderscheid tussen leren en expressieve doelen gemaakt worden. Informatie over de (on)gelijkwaardigheid van standaardtaal en dialect (c.q. vreemde talen), is 'harde' informatie die als leerdoel aan bod kan komen. Het gaat hier om leerstof waarbij getoetst kan worden of de leerlingen die begrepen hebben. Maar dit is op zichzelf nog niet voldoende. Als men het hier bij laat, worden de verschillen in sociale waardering van taalvariëteiten als het ware gesanctioneerd waardoor de dialectsprekende en allochtone leerlingen met een probleem blijven zitten. Daarom moet deze kwestie ook als expressief doel aan de orde gesteld worden. Door dit probleem buiten een prestatiegeoriënteerd kader te plaatsen, ontstaat de mogelijkheid met allochtone en autochtone leerlingen te reflecteren op de functies van taalgebruik in de eigen leefwereld en in het openbare leven, op kwesties als assimilatie, aanpassing en kritiek. Opvattingen over zulke zaken kunnen en mogen niet als 'prestatie' beoordeeld worden en daarom moeten ze als expressief doel aan bod komen.

4 Wordt er een onderscheid gemaakt tussen leer- en expressieve doelen?

3. Taaksituaties

Ter oefening van de mondelinge vaardigheden moeten er in het onderwijs taaksituaties gecreëerd worden. De eisen waaraan de beschrijving van een concrete taaksituatie moet voldoen, kunnen maar in zeer beperkte mate uit de kerndoelen worden afgeleid omdat deze, zoals al opgemerkt, alleen het soort situatie definiëren. De belangrijkste eis die men aan een beschrijving kan stellen, is dat deze een leerling voldoende informatie verschaft om gericht te kunnen handelen, en de leerkracht voldoende informatie om dat handelen te kunnen beoordelen. Ik licht dit toe met een voorbeeld.

In communicatieve situaties buiten het onderwijs waar reële belangen in het geding zijn, bijvoorbeeld een sollicitatiegesprek, ontlenen de gesprekspartners

informatie aan het doel van het gesprek en aan de situatie. Wie de gesprekspartners zijn, de formaliteit van het gesprek en dergelijke, zijn aspecten op grond waarvan gespreksstrategieën gekozen, toegepast en bijgesteld worden. Als men het sollicitatiegesprek in het onderwijs wil oefenen, is het dus van belang dat de opdracht een goede omschrijving van het doel en de communicatieve situatie bevat, zodat de leerling daarop zijn bijdragen kan afstemmen en de leerkracht deze kan beoordelen. Anders gezegd, de taaksituatie moet zo transparant zijn dat leerling en leerkracht precies weten waar ze aan toe zijn. Deze algemene eis kan op verschillende manieren uitgewerkt worden, bijvoorbeeld aan de hand van Eisners (1969) opmerkingen over leerdoelen. Ik heb hier gebruik gemaakt van Van Gelderen (1991) omdat zijn formulering al is toegespitst op de mondelinge vaardigheden. Zijn eisen betreffen weliswaar functionele toetsdoelen maar met enkele wijzigingen lijken ze mij ook van toepassing op taaksituaties.

1. De opdracht bevat een goede omschrijving van de *communicatieve situatie* zodat de leerling weet met welke factoren hij rekening moet houden bij de taakuitvoering.
2. In de opdracht wordt het specifieke *communicatieve doel* zodanig beschreven dat de leerling precies weet wat hij verondersteld wordt te bereiken.
3. De bovenstaande beschrijvingen van situatie en doel doen een duidelijk beroep op situaties die de leerling uit het *openbare leven* kent.
4. De beoordeling van de prestatie heeft betrekking op alle gedragingen die van belang zijn voor de *geslaagdheid* van de communicatie zoals in de *opdracht* gedefinieerd is of uit deze definitie direct valt af te leiden, en ook niet méér dan dat.

Deze eisen gelden niet zonder meer voor de oefening van deelvaardigheden omdat daarbij de oefensituatie vaak geen 'complete' communicatieve situatie is en het doel geen 'echt' communicatief doel. Om een leerling toch de nodige duidelijkheid te verschaffen, moeten bovengenoemde eisen dus aangepast worden en dat kan mijns inziens als volgt.

1. De opdracht bevat een goede omschrijving van de *oefensituatie*, zodat de leerling weet aan welke (spel)regels hij zich moet houden bij de taakuitvoering.
2. De opdracht wordt zo geformuleerd dat de leerling weet of hij verondersteld wordt een bepaalde *prestatie te leveren* (leerdoel) of dat hij verondersteld wordt bepaalde *aspecten van een vaardigheid te verkennen* (expressief doel).
3. Uit de bovenstaande beschrijvingen van situatie en doel kan de leerling afleiden wat *het belang van de oefening* is voor een vaardigheid die hij uit het openbare leven kent.
4. Als er een prestatie geleverd moet worden dan heeft de beoordeling ervan betrekking op alle gedragingen die van belang zijn voor de *geslaagdheid* van

de taak zoals in *de opdracht* gedefinieerd is of uit deze definitie direct valt af te leiden, en ook niet méér dan dat.

Een probleem van een geheel andere orde is hoe taaksituaties op een systematische manier in het onderwijs aan de orde gesteld kunnen worden. Die systematiek kan tot uitdrukking komen door dwarsverbanden met andere vaardigheden te leggen om de eventuele mogelijkheden tot transfer zo goed mogelijk te benutten. Maar minstens zo belangrijk is de verdeling van de stof over de leerjaren. Hiervoor zijn criteria vereist die een ordening naar moeilijkheidsgraad mogelijk maken. Dat hier haken en ogen aan vastzitten, illustreer ik met een voorbeeld uit Willems e.a. (1992, p.67-69). Zij stellen voor de monoloog in het eerste leerjaar onder meer te oefenen door een leerling voor een groepje medeleerlingen een spreekbeurt over een voorbereid onderwerp te laten houden aan de hand van aantekeningen of uit het hoofd. In het tweede leerjaar kan de monoloog geoefend worden door een groep medeleerlingen deelgenoot te maken van een 'oral interpretation' (het voorlezen van een literair werk). Het valt ten eerste te betwijfelen of de eerste oefening, die het gemakkelijkst zou moeten zijn, dat ook inderdaad is.

Ten slotte zijn er nog de praktische problemen. Het is niet eenvoudig 'echte' communicatieve situaties, zoals het sollicitatiegesprek, in het onderwijs te reconstrueren. Van leerlingen kan niet zonder meer verwacht worden dat zij met succes de rol van werkgever op zich nemen en Bonset e.a. (1992, p.174) reserveren deze dan ook voor de leerkracht. Dit beperkt de mogelijkheid alle leerlingen aan bod te laten komen. Ook bij de oefening van deelvvaardigheden kunnen zich zulke praktische, organisatorische problemen voordoen, om nog maar te zwijgen over de rompslomp die het gebruik van allerlei audiovisuele apparatuur met zich meebrengt.

- 5 *Is de beschrijving van de taaksituatie zo transparant dat leerling en leerkracht weten waar ze aan toe zijn?*
- 6 *Worden er criteria voor de planning van de stof gegeven?*
- 7 *Wordt er aandacht besteed aan het probleem van de praktische uitvoerbaarheid?*

4. Vaardigheden

Voor het onderwijs in de mondelinge vaardigheden is een lastig probleem dat het onduidelijk is wat we ons nu precies moeten voorstellen bij de begrippen spreken en luistervaardigheid, wat de constituerende elementen zijn. Is bijvoorbeeld de woordenschat van bepalend belang? Dat zou kunnen maar het is ook mogelijk dat bij het luisteren een beperkte woordenschat gecompenseerd wordt door de betekenis uit de context af te leiden en bij het spreken door omschrijvingen te

gebruiken. Voor zulke kwesties zouden we te rade kunnen gaan bij disciplines zoals de psycholinguïstiek, de sociolinguïstiek, de (cognitieve) psychologie of de conversatie-analyse. Het probleem is echter dat de onderzoeksresultaten van dergelijke disciplines gewoonlijk weinig relevantie hebben voor het onderwijs. De doelen die wetenschappelijke onderzoekers nastreven, dienen niet zonder meer de belangen van leerkrachten. Ik licht dit toe met een voorbeeld.

Een onderzoeker die claimt dat de factor woordenschat van belang is voor de luistervaardigheid, moet die claim met onderzoeksresultaten staven. Zo zal hij aannemelijk moeten maken dat deze factor constituerend is voor de luistervaardigheid, en dat een beperkte woordenschat niet gecompenseerd kan worden. Met andere woorden, het kan meer of minder waar zijn dat de factor woordenschat van belang is voor de luistervaardigheid en een onderzoeker is verplicht aannemelijk te maken waarom zijn descriptie op dit punt adequaat is, c.q. dat deze empirisch gefundeerd kan worden.

Een onderzoeker die hierin slaagt, kan tevreden zijn, maar voor de onderwijspraktijk is het belang van deze kennis beperkt. Een leerkracht die op grond van zo'n onderzoek in het kader van de luistervaardigheid aandacht wil besteden aan de woordenschatuitbreiding, moet ook weten hoe groot die woordenschat dan precies moet zijn en welke woorden deze moet bevatten. Bovendien moet hij, om de beschikbare lestijd zo goed mogelijk te verdelen, ook weten hoe belangrijk de woordenschat is in verhouding tot andere factoren zoals bijvoorbeeld het kunnen onderscheiden van hoofd- en bijzaken of het maken van gevolgtrekkingen. Dit houdt in dat de theoretische beschrijving van het begrip luistervaardigheid een hiërarchische structuur moet vertonen waarbij de plaats van een specifieke factor in de hiërarchie (hoog-laag) aangeeft hoe belangrijk die factor voor de uitvoering van de vaardigheid is. Voor de mondelinge vaardigheden zijn zulke structuurbeschrijvingen nog nauwelijks voorhanden en dat leidt tot problemen in het onderwijs. Mijns inziens geldt dat zowel voor hen die een holistische benadering voorstaan als voor hen die het belang van het onderwijs in deelvaardigheden benadrukken. Ik licht dit kort toe.

Voor het onderwijs in de mondelinge vaardigheden is slechts een beperkt aantal uren beschikbaar. Om die tijd effectief te gebruiken, zal ook een docent die voor een holistische benadering kiest de mogelijkheden tot transfer optimaal moeten benutten. Maar daarvoor is op zijn minst toch enig inzicht in de samenhang tussen vaardigheden vereist. Pas als hij weet wat bijvoorbeeld de overeenkomsten en verschillen tussen de vaardigheid in het deelnemen aan een dialoog en die in het deelnemen aan een polyloog zijn, kan een docent bepalen of beide vaardigheden geoefend moeten worden of dat oefening van één vaardigheid volstaat. De vraag naar de samenhang tussen de polyloog en de dialoog kan echter alleen beantwoord worden als bekend is welke structuur aan beide vaardigheden ten grondslag ligt. Alleen dan kan bepaald worden of ze elkaar in voldoende mate overlappen of dat het om twee te onderscheiden vaardigheden gaat die ook afzonderlijk onderwezen moeten worden.

Het gebrekkige inzicht in de structuur van vaardigheden heeft ook consequenties voor hen die het belang van het deelvaardigheidsonderwijs benadrukken. Het daaraan ten grondslag liggende idee is dat de oefening van deelvaardigheden een positief effect heeft op het onderwijs in complexere totaalvaardigheden. Dat kan een uitstekende benadering zijn, maar zij veronderstelt wel een visie op de samenhang tussen deel- en totaalvaardigheden, al was het alleen maar om aan de leerlingen het belang van deelvaardigheidsoefeningen duidelijk te kunnen maken.

Voor de onderwijsbaarheid van vaardigheden is verder nog de verhouding tussen declaratieve en procedurele kennis van belang. Hier zitten verschillende problemen aan vast. Voor zover aanwezig, heeft theoretische kennis de vorm van expliciete uitspraken over allerlei factoren en processen die van belang zijn voor een vaardigheid. Zulke declaratieve kennis kan van belang zijn voor de docent, maar is zij ook van belang voor de leerling? Voor de leerling gaat het er immers om dat hij een bepaalde vaardigheid leert beheersen. Dat is geen declaratieve maar procedurele kennis. Deze problematiek leidt tot vragen als 'Welke declaratieve kennis over vaardigheden wordt er aangeboden of bekend verondersteld?' en 'Wordt aannemelijk gemaakt dat deze kennis ook inderdaad van belang is voor het beheersen van een vaardigheid?'

- 8 *Is er een visie op de samenhang tussen vaardigheden en op de samenhang tussen deel- en totaalvaardigheden?*
- 9 *Wordt aandacht besteed aan de verhouding tussen declaratieve en procedurele kennis?*

5. De beoordeling

Als het om de beoordeling gaat, bieden de kerndoelen weinig houvast omdat ze zo globaal geformuleerd zijn dat er met geen mogelijkheid uit afgeleid kan worden welke normen men moet aanleggen om te bepalen of het doel bereikt is. Opvallend is in dit verband kerndoel 2: 'De leerlingen kunnen in klas- of schoolverband aan een polyloog deelnemen met het oog op [...] het bereiken van een voor hen aanvaardbaar resultaat.' Dit doel vereist de inbreng van leerlingen bij het vaststellen van een norm. Want om te kunnen bepalen of dit doel bereikt is, zal een docent vóór de toetsing met zijn leerlingen moeten bespreken wat zij verstaan onder 'een voor hen aanvaardbaar resultaat'. Gebeurt dit niet, dan zal een leerling die in een discussie het onderspit heeft moeten delven en die toch zijn voldoende wil veiligstellen, desgevraagd natuurlijk onmiddellijk verklaren dat het resultaat voor hem aanvaardbaar is.

Kortom, zoals vanouds is de beoordeling van de mondelinge vaardigheden een probleem waarvoor vooralsnog geen oplossing in zicht is. Met Bonset e.a. (1992, p.183) ben ik van mening dat het alleen maar reflecteren op spreken en luisteren, en het niet beoordelen voor een cijfer dat meetelt voor het rapportcijfer, geen

oplossing is. Zoals Bonset e.a. terecht opmerken, leidt dit tot statusverlies en een (verdere) marginalisering van het spreek- en luisteronderwijs. Een 'holistische' beoordeling lijkt mij evenmin een acceptabele oplossing. Als daarmee bedoeld wordt dat de mondelinge vaardigheden in hun totaliteit beoordeeld kunnen worden, dan doet men geen recht aan de mogelijke verschillen die er kunnen bestaan tussen vaardigheden als spreken en luisteren. Als daarmee bedoeld wordt dat men een vaardigheid als spreken globaal kan beoordelen, dan blijft onduidelijk waar dat oordeel op gebaseerd is met het risico dat per beoordeling op verschillende aspecten gelet wordt. Om tot een enigszins redelijke beoordeling te komen, moeten mijns inziens in ieder geval de volgende problemen opgelost worden.

Het eerste betreft de verscheidenheid aan vaardigheden. Zolang niet duidelijk is in hoeverre vaardigheden elkaar overlappen, ligt het voor de hand elke vaardigheid afzonderlijk te beoordelen en zijn evenzovele toetsvormen vereist voor het deelnemen aan een dialoog met een meer formeel karakter, het deelnemen aan een polyloog, het houden van een monoloog, het uitvoeren van een mondelinge instructie, enzovoort. Hier is de generaliseerbaarheid van oordelen dus het probleem: wie het een beoordeelt, weet nog maar weinig of niets over het ander.

Een tweede probleem is dat het niet zonder meer duidelijk is welke specifieke gedragingen een indicatie vormen voor de mate waarin een vaardigheid beheerst wordt. Waarop moet gelet worden bij de beoordeling van bijvoorbeeld de deelname aan een polyloog? De kwantiteit van de gespreksbijdragen of de kwaliteit? En wat bepaalt de kwaliteit? Is een nauwkeurig verwoorde emotionele reactie, recht uit het hart, meer of minder waard dan een beargumenteerde opmerking die kennelijk alleen gemotiveerd wordt door de behoefte een punt te scoren?

Als er al een oordeel tot stand is gekomen, dan is een volgend probleem dat van de becijfering. Welke prestatie levert een voldoende op en welke niet? Wat zegt het verschil tussen een zes en een zeven over het verschil in prestatie? De becijfering is niet alleen in principe een lastig probleem (vgl. Meuffels 1993) maar ook in concreto, want uit de kerndoelen valt nauwelijks af te leiden welk prestatieniveau men in de respectievelijke leerjaren mag verlangen. Volgens kerndoel 2 moeten leerlingen aan een polyloog kunnen deelnemen met het oog op het weergeven van een eigen mening. Maar wat is 'deelnemen aan'? Levert het één keer naar voren brengen van een mening een voldoende op of moet een leerling zich voortdurend in de discussie mengen? En wat is 'het weergeven van een eigen mening'? Zeggen wat je van iets vindt of een beargumenteerd standpunt verwoorden?

Ten slotte zijn er nog de praktische problemen. Als er voor een van de bovenstaande problemen in principe een oplossing gevonden is, hoeft dat nog niet te betekenen dat die ook praktisch uitvoerbaar is. Een belangrijke beperking is hier de vluchtigheid van de prestatie. Deze doet zich vooral gelden als er meer leerlingen tegelijkertijd beoordeeld moeten worden, zoals bij de polyloog. Tenzij een leerkracht beschikt over de audiovisuele middelen om de prestaties van de leerlingen vast te leggen zodat hij ze later nog eens kan beoordelen, moet de

beoordeling simultaan geschieden. Een tweede belemmering is dat er maar een beperkte hoeveelheid tijd beschikbaar is. Alleen al het beoordelen van alle leerlingen op hun vaardigheid in het houden van een monoloog vergt veel tijd, om nog maar te zwijgen over de tijd die nodig is om alle andere vaardigheden te toetsen.

10 Wordt er aandacht besteed aan generaliseerbaarheid, indicatoren, becijfering en praktische uitvoerbaarheid als aspecten van de beoordelingsproblematiek?

6. Een handelingsperspectief voor het onderwijs in spreken en luisteren?

Ter bepaling van de gedachten recapituleer ik nog even de lijn van het betoog. In de inleiding is gesteld dat de impasse in het spreek- en luisteronderwijs toegeschreven kan worden aan het ontbreken van een traditie. De implicatie is dat vier wezenlijke vragen nog niet beantwoord zijn. Die antwoorden zijn zo belangrijk omdat ze tezamen de leerkracht een handelingsperspectief bieden. Aangezien het veelomvattende vragen zijn, heb ik ze uitgewerkt in tien, meer concrete vragen (in de conclusie kom ik nog terug op de gelijkwaardigheid van deze vragen). Hier neem ik de proef op de som door na te gaan of de antwoorden op deze vragen ontleend kunnen worden aan de publikaties van Bonset e.a. of Willems e.a. Als dat het geval is, beschikt een leerkracht over een handelingsperspectief dat hem in staat stelt het onderwijs in spreken en luisteren gestalte te geven. In dit verband is het van belang wat er bedoeld wordt met 'een antwoord kunnen ontleenen aan'. Het lijkt me nuttig hier enkele gradaties aan te brengen.

In het ideale geval wordt een probleem onderkend, expliciet besproken en van een pasklare oplossing voorzien. Het lijkt me niet reëel dit ideaal tot norm te verheffen. Voor een bespreking van de mogelijke gradaties verplaats ik me in de positie van een leerkracht die niet weet hoe hij het onderwijs in spreken en luisteren moet aanpakken. Uit de enquêtes van Braet e.a. (1988) en Meindersma & Zaalberg (1989) blijkt dat sommige leerkrachten dan de conclusie trekken dat zij niet deskundig genoeg zijn. Het lijkt mij voor hen bemoedigend als zij uit Bonset e.a. of Willems e.a. kunnen opmaken dat het hier niet in de eerste plaats om een gebrek aan deskundigheid gaat als wel om een lastig, voor het onderwijs in de mondelinge vaardigheden specifiek probleem. Mits voldoende uitgewerkt, kan zo'n probleemschets hen bovendien op het spoor van een oplossing zetten.

Een andere gradatie ligt besloten in 'een probleem onderkennen'. Ik licht dit toe met een voorbeeld. Hiervoor heb ik betoogd dat taaksituaties zo transparant beschreven moeten worden dat leerling en leerkracht weten waar ze aan toe zijn. Welke conclusie moeten we nu trekken als Bonset e.a. of Willems e.a. dit probleem niet expliciet aan de orde stellen maar er wel naar handelen door allerlei mogelijke taaksituaties op een transparante manier te beschrijven? Hebben ze het probleem dan onderkend of niet? Omdat deze vraag niet te beantwoorden is,

breng ik een nuance aan. Expliciete bespreking van een probleem verdient de voorkeur, maar is geen strikt noodzakelijke voorwaarde. Door consequent het goede voorbeeld te geven, wordt - zij het impliciet - duidelijk gemaakt hoe een probleem benaderd moet worden.

Met deze gradaties in gedachten, ga ik hieronder na in hoeverre de publikaties van Bonset e.a. en Willems e.a. antwoorden bieden op de gestelde vragen.⁵

1 Wordt er recht gedaan aan het keuzeprobleem?

Wat Bonset e.a. betreft, is hier van belang dat de auteurs de leerstof indelen in basisvaardigheden (de vaardigheden die de meeste leerlingen na het basisonderwijs beheersen), deelvaardigheden en totaalvaardigheden. Een leerkracht die Bonset e.a. gebruikt, moet dus keuzes maken ten aanzien van deze drie categorieën. De auteurs stellen dat er wat de basisvaardigheden betreft eigenlijk niets te kiezen valt. Als ze beheerst worden, hoeft men er geen aandacht aan te besteden; als dat niet zo is, kan men niet verder (p.33). Ten aanzien van de deelvaardigheden zijn de keuzemogelijkheden beperkt: men kan niet ongestraft stappen overslaan (p.33). Wat de totaalvaardigheden betreft wordt er een gedeeltelijke oplossing voor het keuzeprobleem geboden. De auteurs herleiden de kerndoelen tot twaalf totaalvaardigheden (drie voor spreken, vier voor luisteren en vijf voor gesprekken voeren) die corresponderen met evenzovele concrete communicatieve c.q. taaksituaties. Voor bijvoorbeeld spreken zijn dat vertellen en samenvatten, instructie geven en het presenteren van een boek. De auteurs leggen niet uit waarom nu juist deze vaardigheden zijn gekozen maar hun selectie lijkt mij alleszins redelijk. Dat neemt niet weg dat het maar een gedeeltelijke oplossing is want gezien de beschikbare tijd moet een leerkracht uit die twaalf vaardigheden nog een nadere keuze maken. Bonset e.a. stellen dat daarbij op de transfermogelijkheden gelet moet worden (p.33).

Als een leerkracht eenmaal besloten heeft een bepaalde (deel)vaardigheid in het onderwijs aan de orde te stellen, dan moet hij nog een keuze maken uit de mogelijke lessuggesties. Voor bijvoorbeeld 'Vertellen en samenvatten' worden tien suggesties geboden. Om daaruit te kiezen kan een leerkracht een beroep doen op de paragraaf 'Essentie vertellen en samenvatten'. De daar geboden informatie kan als referentiekader voor zijn keuze fungeren.

Willems e.a. noemen in totaal 212 activiteiten of oefeningen om de 22 doelen of de 39 subdoelen te bereiken. Er is geen een-op-een verhouding tussen activiteiten en communicatieve situaties. Maar ook als deze overlapping verdisconteerd wordt, gaat het nog steeds om een groot aantal situaties. De auteurs besteden geen aandacht aan het probleem hoe hieruit een keuze gemaakt kan worden.

2 Wordt er een onderscheid gemaakt tussen communicatieve competentie en taalvaardigheid?

Bonset e.a. noch Willems e.a. stellen dit onderscheid expliciet aan de orde. Bonset e.a. ontleen voor een aantal oefeningen situaties aan de leefwereld van de leerling en in die gevallen wordt er dus impliciet een beroep gedaan op de communicatieve competentie (bijvoorbeeld p.136, 139, 164, 167, 176, 177).

Bij Willems e.a. doet zich nogal eens het probleem voor dat uit de beschrijving van een oefening niet valt op te maken of de desbetreffende situatie in de leefwereld of in het openbare leven moet worden gesitueerd zodat onduidelijk blijft of nu op de communicatieve competentie of op een vaardigheid een beroep wordt gedaan. Bijvoorbeeld: 'De leerlingen moeten -op basis van factoren zoals register, toon en spreeknelheid - houdingen en gevoelens van sprekers en de relatie tussen de sprekers afleiden' (p.105). Voor de overige gevallen geldt dat een beperkt aantal situaties aan de leefwereld wordt ontleend. Zo moeten leerlingen, om het fantaseren te oefenen, worden aangemoedigd verhaaltjes te vertellen aan jonge kinderen (p.41).

3 Wordt er rekening mee gehouden dat leerlingen met uiteenlopende communicatieve competenties aan het onderwijs deelnemen?

Bonset e.a. stellen deze kwestie wel expliciet aan de orde maar merkwaardig genoeg beperken ze zich hierbij tot de standaardtaal- en de dialectsprekers. Zo stellen ze dat de leerkracht een positieve attitude moet hebben tegenover taalvarieteiten: 'Hij moet ervan uitgaan, en zijn leerlingen ook duidelijk maken, dat dialecten en standaardtaal gelijkwaardig zijn ...' (p.214), en '... vooral met het bestaan van dialecten moet in het onderwijs rekening gehouden worden' (p.219). Dat lijkt me nogal sneu voor de allochtone leerlingen. Het argument van de auteurs dat zij '... geen kans zien een praktische didactiek voor het Nederlands te schrijven die beide groepen leerlingen - allochtonen en autochtonen - voldoende recht zou doen' (p.11), is gezien het grote aantal allochtone leerlingen uitermate zwak.

Bij Willems e.a. komt enkele keren impliciet aan de orde dat leerlingen met uiteenlopende communicatieve competenties aan het onderwijs deelnemen. Zo merken de auteurs op dat de docent moet uitleggen 'dat het ene dialect niet «waardevoller» is dan het andere, maar dat - afhankelijk van de situatie - soms een niet-standaardtaaldialect en soms een standaard-dialect gesproken dient te worden ...' (p.35), en noemen ze een activiteit: 'De klas bestudeert jargon en dialect in literatuur, films en t.v.-programma's' (p.35). Het lijkt mij dat zulke opmerkingen geen oplossing bieden voor de problemen van een in talig opzicht heterogene klas.

4 Wordt er een onderscheid gemaakt tussen leer- en expressieve doelen?

Bonset e.a. noch Willems e.a. stellen dit onderscheid expliciet aan de orde. Bij Bonset e.a. is in een aantal gevallen een taaksituatie gebaseerd op een expressief doel, bijvoorbeeld als de leerlingen over hun ervaringen met reclame moeten praten (p.159) of moeten bespreken waar de grens ligt tussen discussies en ruzies (p.176).

Willems e.a. presenteren een groot aantal taaksituaties waaraan een expressief doel ten grondslag ligt. Bijvoorbeeld: 'Zelfvertrouwen tonen bij het spreken voor een groep' (p.30), 'De leerling moet vijf gevoelens noemen die hij heeft gehad sinds hij wakker werd' (p.42) of 'De klas bestudeert emoties in de literatuur' (p.43).

5 Is de beschrijving van de taaksituatie zo transparant dat leerling en leerkracht weten waar ze aan toe zijn?

Bonset e.a. geven over het algemeen summiere lessuggesties waarbij heel wat zelfwerkzaamheid van de leerkracht verwacht wordt voor deze een oefening heeft die voldoet aan de eisen voor transparantie. Een beschrijving als 'Bekijk en bespreek video-opnamen van sollicitatiegesprekken met de leerlingen' (p.173), biedt weinig houvast (en het lijkt me ook niet eenvoudig om aan video-opnamen van sollicitatiegesprekken te komen). Vrijblijvend zijn de steeds terugkerende suggesties een aspect voortdurend te oefenen, of alles nog eens te oefenen: 'Oefen het aandacht bij de informatie houden bij alle te beluisteren tekstsoorten (4.4.2.7 t/m 4.4.2.10)' (p.153), 'Oefen alle aspecten van het gesprekken voeren (4.4.3.2 t/m 4.4.3.5) in het kader van sollicitatiegesprekken' (p.174). De drie voorbeeldlessen (p.178-182) worden uitgebreider beschreven en voldoen beter aan de eisen voor transparantie.

Ook Willems e.a. maken het de leerkracht niet eenvoudig. Beschrijvingen in één zin zoals 'De leerlingen stellen vragen aan een panel' (p.40), 'Zelf-analyse van taal/communicatie op band' (p.44), 'De leerlingen volgen een nieuwsbericht' (p.110) zijn eerder regel dan uitzondering. Daarnaast is de gegeven toelichting nogal eens weinig adequaat. Voor de subvaardigheid 'Kritisch oordelen als toehoorder en kijker en constructieve kritiek leveren' wordt als oefening genoemd: 'De leerlingen moeten naar aanleiding van spreekbeurten van medeleerlingen positieve kritiek/feedback leveren en één ding noteren dat verbeterd zou kunnen worden' (p.113). Ik ga er maar even van uit dat het genoteerde 'ding' ook onder de aandacht van de spreker gebracht wordt, maar constructieve kritiek is natuurlijk niet hetzelfde als het geven van positieve kritiek en noemen van een aspect dat verbeterd kan worden. Constructieve kritiek is uitleggen hoe je iets beter kunt doen.

6 Worden er criteria voor de planning van de stof gegeven?

Bonset e.a. bespreken zes dimensies die van belang zijn voor de complexiteit van de leerstof (p.24-26). Op grond hiervan geven ze bij elke (deel)vaardigheid onder het kopje 'opbouw' steeds aan welke stof in welk leerjaar aan bod kan komen.

Willems e.a. bieden op het eerste gezicht wel degelijk aanknopingspunten voor de planning van de stof. Ze geven niet alleen aanzetten voor het ordenen van doelen en activiteiten naar moeilijkheidsgraad (p.53-64, p.121-124) maar doen ook voorstellen voor de verdeling van vaardigheden over de leerjaren (p.65-70, p.125-130). Bij nadere inspectie blijken deze bladzijden nauwelijks zinnige informatie te bevatten. De 'aanzetten' behelzen niet meer dan een opsomming van zeer uiteenlopende en ongelijksoortige factoren. De verdeling van de spreekvaardigheden over de leerjaren heeft een cumulatief karakter. Voor het eerste jaar worden 22 vaardigheden genoemd die in het tweede en derde jaar herhaald moeten worden want voor die jaren worden alleen enkele toevoegingen en wijzigingen vermeld. Als alle vaardigheden eigenlijk al in het eerste leerjaar aan bod moeten komen, dan lijkt mij dat er van een verdeling van de stof over de leerjaren nauwelijks sprake is. De verdeling van de luistervaardigheden is niet cumulatief. Voor de drie leerjaren worden er respectievelijk 28, 9 en 12 vaardigheden vermeld die al met al een merkwaardige opsomming vormen. Zo moeten de leerlingen in leerjaar 1 onder meer de relaties tussen ideeën vaststellen door te bepalen om welk type logische volgorde het gaat (Dat lijkt me een zware opgave voor twaalfjarigen). In leerjaar 2 moeten ze op passende wijze een emotioneel antwoord uitstellen (Hoe lang moet dat uitstel duren en waarom is het beter niet onmiddellijk, maar na enige tijd zo'n antwoord te geven?). In leerjaar 3 moeten ze beoordelen of er voldoende details worden gegeven (Wordt hier van de leerlingen niet verwacht dat ze als CITO-medewerkers in de dop de spreekvaardigheid beoordelen?).

7 Wordt er aandacht besteed aan het probleem van de praktische uitvoerbaarheid?

Bonset e.a. stellen dit probleem niet expliciet aan de orde, maar over het algemeen lijken hun lessuggesties me heel goed uitvoerbaar. Soms stappen ze wel erg gemakkelijk over dit probleem heen, bijvoorbeeld als ze voorstellen de leerstof van andere vakken als oefenstof te gebruiken (p.156-158), en soms slaan ze de plank mis. Een voorbeeld is: 'Geef leerlingen een radio die ze tien seconden aan mogen zetten; laat vervolgens de vragen beantwoorden en verder luisteren om de antwoorden te controleren' (p.150). De vragen waar het hier om gaat zijn onder meer 'Naar wie of wat luister ik eigenlijk?' en 'Waarom wordt er gesproken?' (p.149). Als leerlingen na tien seconden luisteren, dus op grond van hooguit drie à vier zinnen, die vragen kunnen beantwoorden, dan kunnen ze ook de honderd meter in elf seconden lopen. Bovendien vergt het beantwoorden van de vragen -

vier in totaal - enige tijd. Als er inmiddels een ander programma op de radio is, wordt de controle van de antwoorden natuurlijk een lastige kwestie.

Willems e.a. besteden af en toe aandacht aan dit probleem maar doen dat op een weinig verhelderende wijze. Zo wordt bij de oefening 'De leerlingen volgen de mondelinge aanwijzingen/instructies die gegeven worden op' opgemerkt: 'Voorbereiding en toediening van de luistertaak moeten gemakkelijk zijn en niet te veel tijd kosten (bijvoorbeeld wat kopieerwerk betreft). Wanneer een bepaalde activiteit te veel papier, uitrusting etc. vergt, dan is het de investering niet waard; de oefening is dan niet «cost-effective»' (p.110). Het is mij niet duidelijk waarom deze opmerking juist hier gemaakt wordt.

8 Is er een visie op de samenhang tussen vaardigheden en op de samenhang tussen deel- en totaalvaardigheden?

Bonset e.a. besteden aandacht aan de samenhang tussen vaardigheden door drie vormen van transfer te beschrijven: van voorkennis naar leersituatie, van de ene leersituatie naar de andere, van geleerde kennis en vaardigheden naar toepassings-situaties (p.21-24). Hier is vooral de tweede vorm van belang die de auteurs uitwerken in een schema dat met name de transfermogelijkheden binnen de deelvaardigheden duidelijk maakt. Daarover zijn de auteurs mijns inziens iets te optimistisch. Het naast elkaar zetten van gelijksoortig geformuleerde categorieën in een schema, betekent nog niet dat er dan ook daadwerkelijk transfer kan plaatsvinden. Zo worden de deelvaardigheden 'informatie overdragen' (spreken), 'aandacht bij de informatie houden' (luisteren) en 'informatie uitwisselen' (gesprekken voeren) op één lijn gezet omdat deze deelvaardigheden allemaal als kern de eigenlijke informatieoverdracht hebben: 'het vormen of begrijpen van woorden, zinnen, en tekst' (p.22). Dit lijkt mij een te eenvoudige voorstelling van zaken. Die kern is geen kern want meteen al gespleten ('vormen of begrijpen'). De verschillen tussen deze deelvaardigheden zijn veel groter dan de overeenkomsten en het wekt dan ook geen verbazing dat de auteurs bij de uitwerking ervan (p.138-140, 152-153) geen transfermogelijkheden noemen. Aan de samenhang tussen deel- en totaalvaardigheden besteden ze aandacht door bij elke deelvaardigheid onder het kopje 'essentie' kort het belang ervan voor de totaalvaardigheid aan te geven. Een sterk punt is dat voor de oefening van deelvaardigheden vaak een 'complete' communicatieve situatie als context fungeert, hetgeen de transfer van deel- naar totaalvaardigheid bevordert.

Willems e.a. gaan op de samenhang tussen vaardigheden nauwelijks in. Het blijft bij gratuite opmerkingen. Zo bevelen ze aan spreken en luisteren geïntegreerd aan te bieden en niet als geïsoleerde vaardigheden te oefenen (p.69-70), en wijzen ze erop dat 'de leerlingen zich bepaalde luistervaardigheden ook eigen kunnen maken door het uitvoeren van andere dan *luisteroefeningen*' (p.99). Een visie op de samenhang tussen vaardigheden ontbreekt. De opsommingen van activiteiten om de doelen of subdoelen voor respectievelijk spreken en luisteren te bereiken, zijn zo ongelijksoortig dat ze nauwelijks met elkaar in verband te

brengen zijn. De specificatie van totaal- in deelvaardigheden maakt een willekeurige indruk. Zo worden er bij de 13 doelen (annex vaardigheden) voor spreken 11 subdoelen onderscheiden terwijl er bij de 10 doelen voor luisteren maar liefst 39 subdoelen worden opgesomd.

9 Wordt er aandacht besteed aan de verhouding tussen declaratieve en procedurele kennis?

In de bespreking van hun uitgangspunten stellen Bonset e.a. dat in het algemeen de reflectie op leertaken de leerlingen leerwinst oplevert (p.15). Dit uitgangspunt wordt niet alleen toegepast bij de onderdelen 'reflecteren', ook de onderdelen 'oriënteren' en 'voorbereiden' bevatten een substantiële reflectieve component. Voor die reflectie wordt geen kennis aangeboden. In principe genereren de leerlingen hun eigen kennis door gerichte vragen te beantwoorden. Over het algemeen zijn dat zinnige vragen maar sommige zijn te moeilijk en er zijn ook opdrachten waarvan de zin me ontgaat. Zo moeten leerlingen in het eerste leerjaar zich op het luisteren voorbereiden door onder meer de vraag te beantwoorden 'Heeft die tekstsoort speciale kenmerken waar ik op moet letten of die kunnen helpen bij het luisteren?' (p.149). Het lijkt me niet reëel van twaalfjarigen te verwachten dat ze tekstenkenmerken kunnen identificeren en in verband kunnen brengen met luisterstrategieën. In het kader van de vaardigheid 'presenteren van een boek' wordt de lessuggestie gegeven: 'Bespreek met leerlingen situaties waarin voorgelezen wordt' (p.147). Van deze opdracht ontgaat mij de zin omdat ik niet begrijp hoe de gegenereerde kennis bijdraagt aan een betere beheersing van deze vaardigheid.

Willems e.a. besteden geen aandacht aan deze kwestie hoewel er wel declaratieve kennis wordt verondersteld. Zo moeten de leerlingen het begrip 'register' kennen, want onder meer op grond daarvan moeten ze relaties tussen de sprekers afleiden (p.105). Verder moeten ze weten dat bij minder dan 15-20 oogknipperingen per minuut de kans groot is dat de aandacht verslapt en men zich overgeeft aan dagdromen, en dat 'Het lichaam van de toehoorder moet bewegen en reageren op de spreker' (p.89). Die kennis is vereist om het afdwalen van de aandacht te voorkomen: 'Zij leren ... dat ze 15-20 oogknipperingen per minuut moeten maken en lichaamsbewegingen dienen te gebruiken om de aandacht weer op de spreker te richten' (p.100).

10 Wordt er aandacht besteed aan generaliseerbaarheid, indicatoren, becijfering en praktische uitvoerbaarheid als aspecten van de beoordelingsproblematiek?

Bonset e.a. noemen het probleem van de *generaliseerbaarheid* wel (p.183) maar bieden geen oplossing.

Willems e.a. gaan kort in op het probleem van de *generaliseerbaarheid* door te stellen dat de prestaties in een groot aantal verschillende situaties beoordeeld moeten worden (p.46, 117), maar een reële oplossing wordt niet geboden.

Bonset e.a. gaan niet expliciet in op het probleem van de *indicatoren* maar noemen wel enkele, zeer globaal omschreven criteria.

Willems e.a. gaan niet expliciet op dit probleem in maar geven in een bijlage wel een reeks criteria aan de hand waarvan bepaald kan worden of spreekdoelen als duidelijk en expressief spreken, ordelijke presentatie van ideeën, non-verbale communicatie, en dergelijke bereikt zijn. Op deze criteria valt nogal wat af te dingen. Zo is bijvoorbeeld voor het duidelijk en expressief spreken het criterium: 'Gebruikt de spreker de juiste toonhoogte? (Is de gebruikte toonhoogte effectief, saai of té dramatisch?)' (p.135). Hier kan ik me alleen iets bij voorstellen als er met 'toonhoogte' intonatie wordt bedoeld.

Aan het probleem van de *becijfering* wordt door Bonset e.a. noch Willems e.a. aandacht besteed.

Bonset e.a. besteden enige aandacht aan het probleem van de *praktische uitvoerbaarheid* en geven incidenteel een suggestie voor een oplossing. Dat een leerkracht echter weinig praktische oplossingen aan Bonset e.a. kan ontleen, blijkt ook uit het gegeven dat zij aan de gehele toetsingsproblematiek slechts drie bladzijden besteden.

Willems e.a. wijzen erop dat een bandopname van een spreekprestatie het voordeel heeft dat deze meerdere keren beluisterd kan worden (p.46). Verder besteden zij geen aandacht aan het probleem van de praktische uitvoerbaarheid.

7. Conclusie

Bieden de publikaties een handelingsperspectief op grond waarvan de impasse in het spreek- en luisteronderwijs doorbroken kan worden? Voor het uiteindelijke oordeel is niet alleen relevant in hoeverre de antwoorden op de vragen in de publikaties te vinden zijn.

Ten eerste doet ook de gelijkwaardigheid van de vragen er toe. Voor sommige vragen geldt dat het antwoord duidelijk moet zijn vóór een leerkracht ertoe bewogen kan worden het spreken en luisteren te onderwijzen (de *conditio sine qua non*-vragen). Voor andere vragen geldt eerder dat de antwoorden van belang zijn omdat men daarmee de kwaliteit van het al gegeven onderwijs kan verbeteren.

De *conditio sine qua non*-vragen betreffen het keuzeprobleem, de uiteenlopende communicatieve competenties van de leerlingen, de transparantie van taaksituaties en de beoordeling. Als een leerkracht bijvoorbeeld geen oplossing voor het probleem van de verschillende competenties wordt geboden, is een voor de hand liggende reactie 'Dit is allemaal wel prachtig, maar hoe doe ik dat met mijn allochtone leerlingen?', en vervolgens besluit hij dan maar helemaal niets te doen. Voor de andere vragen zijn soortgelijke reacties te bedenken. Over het algemeen heeft het ontbreken van een antwoord op een *conditio sine qua non*-vraag een verlamrend effect.

Dat geldt niet of in mindere mate voor de overige vragen, bijvoorbeeld die naar het onderscheid tussen communicatieve competentie en taalvaardigheid. Hoe belangrijk deze kwestie ook is, zij hoeft niet per definitie een verlamrend effect op het handelen van de leerkracht te hebben. Als deze een aan de leefwereld van de leerlingen ontleende 'moeilijke' situatie in het onderwijs aan de orde stelt (zie 2.2 hierboven), kan dit tot een minder geslaagde les leiden omdat de leerlingen (on)bewust de zaak saboteren. Informatie over deze kwestie is van belang om herhaling te voorkomen maar het ontbreken ervan hoeft een leerkracht er niet van te weerhouden zo'n les eens te proberen.

Ten tweede is van belang hoe men de impasse taxeert waarin het onderwijs in spreken en luisteren momenteel verkeert. Hebben leerkrachten alleen nog maar een duwtje in de rug nodig om dit vakonderdeel een nieuwe kans te geven of zijn ze er met geen stok meer toe te bewegen? Ik ben pessimistisch gestemd over de bereidheid van leerkrachten of secties nog veel energie in de mondelinge vaardigheden te steken. Bijvoorbeeld omdat Couzijn (1993) meldt dat een nascholingscursus over spreek- en luistervaardigheidsonderwijs in de basisvorming slechts vier docenten en twee medewerkers van een lerarenopleiding trok.

Op grond van deze overwegingen kom ik tot de conclusie dat het zeer twijfelachtig is of leerkrachten in Bonset e.a. de informatie vinden die hen een uitweg uit de impasse biedt. Op zichzelf zit deze publikatie goed in elkaar omdat er op basis van een aantal zinnige uitgangspunten een coherente visie op het onderwijs in de mondelinge vaardigheden wordt gepresenteerd. Maar er blijven te veel problemen liggen. De beoordelingsproblematiek is onvoldoende uitgewerkt. De auteurs lopen met een grote boog om de allochtone leerlingen heen, hetgeen geen enkele leerkracht zich kan veroorloven. En er wordt te veel aangeboden en dan ook nog in een te weinig uitgewerkte vorm. Als het om de praktische gebruiksmogelijkheden gaat, kan een ontmoedigde leerkracht door lezing van Bonset e.a. in zijn afwijzende houding bevestigd worden. Het wordt hem wel erg gemakkelijk gemaakt te concluderen dat dit de zoveelste opsomming van aardige lessuggesties is, maar dat hij nu nog steeds niet weet hoe hij in een beperkt aantal uren die stof op een zinnige manier kan aanbieden én beoordelen. Zo'n conclusie is mijns inziens de consequentie van de gekozen benadering: een veelomvattende schets van allerlei mogelijkheden waarbij de auteurs de leerkracht kennelijk niet willen bevoogden door voor hem beslissingen te nemen. Ik vraag mij af of deze aanpak geschikt is om het spreek- en luisteronderwijs uit het slop te halen. Voor het onderwijs in lezen, schrijven en fictie, waarvoor al handelingsperspectieven bestaan, is zo'n benadering waarschijnlijk wel geëigend. Voor het onderwijs in de mondelinge vaardigheden verdient een gerichte benadering de voorkeur. Daarbij zou binnen een globaal geformuleerd kader - en dat kan aan Bonset e.a. ontleend worden - een beperkt aantal taaksituaties uitgewerkt moeten worden in transparante lesvoorstellen. Op die manier wordt het ook mogelijk recente theoretische inzichten, bijvoorbeeld op het gebied van de beoordeling (Van Gelderen 1992), te verwerken. Dat zo niet onmiddellijk alle kerndoelen bestreken worden, is van later

zorg. Een beperkt aantal helder beschreven lessen kan het begin zijn van een mooie traditie.

Over Willems e.a. kan ik kort zijn. Van deze publikatie verwacht ik geen enkel heil. Het is zo'n onsamenhangend geheel van citaten uit en parafrases van de literatuur dat ik alleen maar kan concluderen dat het onderzoek in de fase van de materiaalverzameling is blijven steken. De auteurs maken niet duidelijk waarom de genoemde leerdoelen en vaardigheden relevant zijn voor het spreek- en luisteronderwijs aan twaalf- tot zestienjarigen. Het wordt evenmin duidelijk waarom de voorgestelde onderwijsvormen zich daartoe lenen. Willems e.a. beroepen zich er weliswaar regelmatig op dat de aangehaalde auteurs er verschillende meningen op nahouden, maar dat mag geen argument zijn de verwarring dan maar te laten voortbestaan. Willems e.a. zijn er niet in geslaagd het verzamelde materiaal op een zinvolle manier te ordenen of te bewerken, daarvoor hebben ze kennelijk te weinig affiniteit met het onderwijs in het Nederlands.⁶

Noten

1. De hiervoor gegeven verklaring luidt: 'omdat binnen de taalbeheersing maar weinig specifieke aandacht bestaat voor mondelinge vaardigheden, werd over deze vaardigheden geen preadvies gevraagd' (CVEN-rapport 1991, p.15). Dat kennelijk ook 'buiten de taalbeheersing' geen advies gevraagd kon worden, beschouw ik als een indicatie voor het ontbreken van een traditie.
2. Mijn bijdrage is dus niet bedoeld als een recensie van Bonset e.a en Willems e.a. Daarvoor verwijs ik naar respectievelijk Witte (1993) en Smits (1993).
3. Dat de auteurs hier het oefenen van een vaardigheid beogen en een normatief perspectief impliceren, blijkt uit de opmerking: 'Een gesprek verloopt slecht wanneer de een niet goed luistert naar de ander, wanneer er van de hak op de tak wordt gesprongen en allerlei opmerkingen onbeantwoord blijven liggen' (Bonset e.a. 1992, p.165). Waar het hier om gaat is dat bij deze opdracht het van de hak op de tak springen of het onbeantwoord laten van opmerkingen geen indicaties van een tekortschietende taalvaardigheid zijn, maar voorbeelden van gespreksstrategieën die in bepaalde communicatieve gemeenschappen legitiem zijn. Zo kan het onbeantwoord laten van een opmerking een adequaat middel zijn om het gezichtsverlies van een van de gesprekspartners te beperken (vgl. Brown & Levinson 1987) teneinde het gesprek gaande te houden. En dat is zeker in 'moeilijke situaties' een belangrijk aspect van de gespreksvoering.
4. Ik kom later nog op het probleem terug dat de allochtone leerlingen, die geen dialect maar een andere taal spreken, hier buiten beschouwing blijven.
5. Het rapport van Willems e.a. bestaat uit twee delen. Deel I beschrijft de resultaten van een literatuurstudie. Deel II beschrijft twee onderwijsprojecten in Engeland en Wales waarin speciale aandacht wordt besteed aan mondelinge

vaardigheden. Omdat het er hier om gaat of leerkrachten in deze publikatie de informatie kunnen vinden die hen helpt uit de impasse te komen, beperk ik me tot deel I. Het lijkt me niet redelijk van leerkrachten te verlangen dat ze die destilleren uit een beschrijving van twee onderwijsprojecten in Engeland en Wales. Withagen e.a. (1993) is een beschrijving van het *National Oracy Project*, dat ook in deel II aan de orde komt.

6. Ik vraag me dan ook af waarom deze onderzoeksoopdracht aan het ITS is verleend. Het lijkt me dat de SLO of de SCO veel beter is toegerust om zo'n onderzoek uit te voeren.

Bibliografie

- Aken-Van de Leur, A. van, Compromis CEVO-Actie/Werkgroep Beoordeling samenvatting Nederlands VWO, In: *Moer*, 1990/1, p. 33-34.
- Bonset, H., M. de Boer & T. Ekens (1992), *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Muiderberg: Coutinho.
- Brown, P. & S.C. Levinson (1987), *Politeness*. Cambridge: CUP.
- Braet, A., E. van der Geest & R. Oostdam (1988), Het zal wel altijd een stiefkindje blijven, In: *Levende Talen*, 434, p. 505-512.
- Couzijn, M. (1993), Wel goed maar ook gek: over de gelaten houding van de docent Nederlands, In: *Levende Talen*, 476, p. 48-50.
- CVEN-rapport (1991), *Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamen programma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o.* Den Haag: SDU Uitgeverij.
- Edwards, J. (1985), *Language, society and identity*. Oxford: Blackwell.
- Eisner, E.W. (1969), Instructional and expressive educational objectives, In: W.J. Popham e.a. *Instructional objectives*. Chicago: Rand McNally, p. 1-18.
- Gelderen, A. van (1991), Functionele spreekvaardigheid? CITO-spreektoetsen getoetst, In: *Moer* 1991/1, p. 14-21.
- Gelderen, A. van (1992), *De evaluatie van spreekvaardigheid in communicatieve situaties*. Amsterdam: SCO. Dissertatie UvA.
- Hymes, D.H. (1972), On communicative competence, In: J.B. Pride & J. Holmes (eds). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin education, p. 269-293.
- Kleisen, W. (1993), Het havo-examen Nederlands 1993: een mislukking!, In: *Levende Talen*, 483, p. 493-494.
- Kroon, S. (1993), Yaş günün kutlu olsun: reageren op meertaligheid, In: P. van den Hoven e.a. (red.). *Taal in onderwijs en organisatie*. Utrecht: CLL, p. 87-94.
- Lammers, D.H. (1983), Bespreking van F. Schultz von Thun *Hoe bedoelt u?*, In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 5, 3, p. 223-231.
- Lammers, D.H. (1991), *Taal in tweevoud. Communicatieve competentie, taalvaardigheid en het onderwijs in het Nederlands*. De Lier: ABC. Dissertatie RUU.

- Meindersma, Y. & A. Zaalberg (1989), Mondeling monddood?, In: *Moer*, 1989/3, p. 98-106.
- Meuffels, H.L.M. (1982), *Studies over taalvaardigheid*. Amsterdam. Dissertatie UvA.
- Meuffels, B. (1993), Cijfers en cijferschalen, In: *Spiegel*, 11, 1, p. 49-69.
- Smits, J. (1993), Bespreking van M. Willems, V. Withagen & M. Oud-de Glas, *Spreken en luisteren in het moedertaalonderwijs*, In: *Levende Talen*, 481, p. 354-356.
- Ven, P.H. van de (1985), Een geschiedenis van het moedertaalonderwijs I, In: *Spiegel*, 3, p. 7-34.
- Willems, M., V. Withagen & M. Oud-de Glas (1992), *Spreken en luisteren in het moedertaalonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Withagen, V., M. Oud-de Glas & M. Willems (1993), Het National Oracy Project: spreek- en luisteronderwijs in Engeland, In: *Levende Talen*, 481, p. 320-325.
- Witte, T. (1992), De maakbaarheid van communicatief moedertaalonderwijs; recepten voor de kerndoelen Nederlands in de basisvorming, In: *Spiegel*, 11, 2, p. 57-77.

(manuscript binnengekomen 10 december 1993)

(manuscript aanvaard 17 december 1993)

