

## Een domeinbepaling voor mondelinge taalvaardigheid in de bovenbouw havo en vwo

Onlangs besprak Helge Bonset (1994) in *Spiegel* ons boek over onderwijs in mondelinge taalvaardigheid (Van Gelderen & Oostdam, 1994). Een van zijn kritiekpunten is dat de verantwoording van het domein van spreek- en luistersituaties voor het onderwijs in de bovenbouw van havo en vwo te mager is. Naar de mening van Bonset hebben we te weinig gebruik gemaakt van analyses uit behoeftenonderzoek in hbo en wo en daarbij verwijst hij onder andere naar Baltzer, De Gloppe & Van Schooten (1988) en De Gloppe & Van Schooten (1990).

We zijn het met Bonset - en Lammers (1993) waarop Bonset zich baseert - eens dat de verantwoording van het domein van mondelinge taalvaardigheid in het onderwijs essentieel is. We hebben echter tegelijkertijd de indruk dat hij met zijn verwijzing naar behoeftenonderzoek de problematiek onderschat. Het afdoende legitimeren van een domein voor spreek- en luistervaardigheid is een vooralsnog onopgelost vraagstuk. Al hadden we in ons boek meer aandacht besteed aan gegevens uit behoeftenonderzoek dan had dat voor de lezer weinig meerwaarde gehad: een definitieve legitimering zou er niet gekomen zijn.

In dit artikel willen we nader ingaan op de legitimeringsproblematiek voor mondelinge taalvaardigheid. Welke situaties moeten wel en welke niet expliciet onderwezen worden? Welke argumenten zijn daarbij van belang en hoe kan men bij gebrek aan een definitieve legitimering toch acceptabele keuzes maken? We gebruiken het bovengenoemde commentaar op ons boek daarbij als belangrijkste insteek. Tot slot gaan we in op andere commentaren die raken aan de domeinbepaling: de aansluiting op de basisvorming en de problematiek van de talige heterogeniteit van de klas.

### 1. Hoe belangrijk is mondelinge taalvaardigheid?

Dat het onderwijs Nederlands (zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs) schromelijk tekortschiet op het gebied van de mondelinge vaardigheden wordt door vrijwel alle deskundigen erkend. Dat de mondelinge vaardigheden tegelijkertijd een groot maatschappelijk belang hebben, wordt ook tamelijk algemeen erkend. Toch lijkt het ons nuttig het belang van de mondelinge communicatie hier eens apart te illustreren aan de hand van een verhelderend onderzoek van Chapanis, Ochsman, Parrish & Weeks (1972). In deze studie is een vergelijking gemaakt tussen verschillende communicatievormen van paren die een

probleem moeten oplossen: vrije (mondelinge) interactie, mondelinge interactie zonder visueel contact, handgeschreven notities en getypte berichten (van ervaren en onervaren typisten). Proefpersonen waren 40 jongens in de leeftijd van 14 tot 18 jaar van high schools in Baltimore. In paren moesten zij twee verschillende taken uitvoeren: (1) een geografisch probleem oplossen (vind een arts die zo dicht mogelijk bij een gegeven huisadres woont) en (2) een apparaat volgens een gegeven instructie in elkaar zetten (een asbak-houder). Elk van de twee partners had slechts een deel van de informatie ter beschikking die nodig was om het probleem op te lossen. Alleen met behulp van de informatie van de ander kon de taak bevredigend tot een einde worden gebracht. Het belangrijkste resultaat is dat alle schriftelijke vormen van communicatie (notities, ervaren en onervaren typisten) veel meer tijd kosten dan de mondelinge. Gemiddeld had men in de mondelinge vormen (zowel de vrije interactie als de conditie zonder visueel contact) ongeveer 30 minuten nodig om het probleem op te lossen. Bij gebruik van handgeschreven notities was dit gemiddeld 55 minuten en bij de getypte boodschappen al bijna 70 minuten!

De pointe van deze uitkomst is dat mondelinge communicatie - ondanks de opkomst van allerlei gecomputeriseerde schriftelijke vormen van communicatie - niet zomaar een klein beetje, maar vaak *veel* efficiënter is als het gaat om het uitwisselen van informatie om een probleem op te lossen. Leerlingen zullen dus in hun naschoolse carrière (studie of beroep) vaak meer op mondelinge dan op schriftelijke communicatie aangewezen zijn. Bedenken we vervolgens dat uitstromers uit zowel vbo/mavo (Blok & De Glopper, 1983), als havo/vwo (De Glopper & Van Schooten, 1990) en het mbo (Jansen, 1994) bij zichzelf veel tekorten in mondelinge vaardigheid signaleren, dan is het ronduit bizar dat in het onderwijs Nederlands nauwelijks plaats is voor mondelinge taalvaardigheid.

## 2. Waarom geaarzeld?

Een verklaring die dikwijls naar voren wordt gebracht is dat er in Nederland nog nauwelijks een traditie is in het onderwijzen van mondelinge taalvaardigheid. Om die reden is er geen praktijkervaring onder leerkrachten, zijn er geen aanvaarde didactische werkvormen en bijbehorende methoden voor toetsing. Het argument dat spreekvaardigheid niet voldoende betrouwbaar en valide beoordeeld kan worden in de onderwijscontext lijkt bijvoorbeeld onuitroeibaar. Het moet maar eens gezegd worden: sommige meerkeuze toetsen voor (bijvoorbeeld) tekstbegrip die in het onderwijs worden gebruikt zijn minder betrouwbaar dan spreekvaardigheidsoordelen. Toch ziet niemand dat als een serieuze belemmering voor het onderwijzen en beoordelen van leesvaardigheid!

Lammers (1993) heeft al gewezen op de vicieuze cirkel die ontstaat. Zonder expertise op het gebied van de mondelinge vaardigheden, blijven leerkrachten bij het oude vertrouwde onderwijs, waarin leerlingen tenminste rustig, ieder voor zich, een tekst lezen of schrijven. Gepraat wordt er toch al veel te veel ...



Het gebrek aan traditie is een nogal mager excuus voor de handhaving van de status quo. Immers ook zonder traditie kan een start gemaakt worden als men het tenminste belangrijk genoeg vindt onderwijs te geven in de mondelinge vaardigheden. Sommige docenten blijken al een heel eind te zijn gevorderd (zie Goossens, 1995; Erlings & Groeneweg, 1991; Schraven & Van de Toorn, 1983; Van Seters, 1987). Bovendien kan men leren van *andermans* tradities. In sommige Angelsaksische landen bijvoorbeeld lijkt spreekvaardigheid een vanzelfsprekender rol te hebben in het (standaard-)taalonderwijs dan in Nederland het geval is<sup>1</sup>.

Bijvoorbeeld in Poole & Evans (1989) wordt inzicht gegeven in leermateriaal voor zogenaamde referentiële communicatie als instrument voor een leerlijn mondelinge taalvaardigheid op het niveau van de basisschool. Hierbij gaat het om het vergroten van de communicatievaardigheden bij het mondeling beschrijven van objecten. Bijvoorbeeld: een spreker geeft een beschrijving van een object uit een serie; de luisteraar moet achterhalen welk object bedoeld wordt. Het experimenteren met dit soort systematische leertaken is in de Verenigde Staten al enige tientallen jaren aan de gang en niet zonder succes (Dickson, 1981). Toch is er in Nederland - voorzover bekend - nog geen stap gezet om dergelijke taken in het curriculum op te nemen.

Het gebrek aan traditie en de moeilijkheden bij beoordeling lijken dus geen doorslaggevende belemmering te vormen voor een systematische en succesvolle leerlijn mondelinge taalvaardigheid Nederlands.

### 3. Welk domein?

Een lastig punt dat in de discussie tot nu toe wat onderbelicht is gebleven, is de domeinbepaling. Hoe wordt verantwoord welke aspecten van de mondelinge communicatie een plaats krijgen in het onderwijs?

Het probleem van de domeinbepaling zou wel eens heel wat hardnekkiger kunnen zijn dan de problemen qua traditie en beoordeling. Vooral bij mondelinge taalvaardigheid speelt dit probleem een grote rol, omdat oefenvormen voor mondelinge communicatie meestal veel tijdrovender zijn dan die voor schriftelijke communicatie. Dat heeft tot gevolg dat men bij mondeling taalgebruik veel selectiever moet zijn met de soort situaties waarop het onderwijs zich richt. Kan men bij schrijven en lezen een heel scala van tekstsoorten (brieven, verhalen, informatieve stukken, betogen, gedichten et cetera) in het curriculum opnemen, bij mondelinge communicatie stuit zo een omvattende aanpak al gauw op bezwaren van praktisch-organisatorische aard. Het probleem van de domeinkeuze is natuurlijk ook van toepassing op de schriftelijke vaardigheden, maar is daar zeker minder nijpend.

We zullen de volgende manieren van legitimering de revue laten passeren:

- a) de taxonomische domeinbepaling;
- b) de maatschappelijke-behoeftebepaling;

- c) de leertheoretische transfer-benadering;
- d) de praktische/organisatorische mogelijkheden van het onderwijs;
- e) de traditionele keuze;
- f) de multimixer.

Hieronder betogen we dat er geen afdoende methode is voor legitimering van een domein van mondelinge taalvaardigheid voor het onderwijs. Elke methode op zich is te eenzijdig en kan geen recht doen aan de menigte van belangrijke factoren waarmee in het onderwijs nu eenmaal rekening gehouden moet worden. In onze ogen blijft maar één alternatief over: de multimixer (f). Dit is een eclectische methode waarin met alle genoemde soorten legitimeringsgronden (a tot en met e) gewerkt wordt, zonder dat het relatieve belang van de ene ten opzichte van de andere goed verantwoord kan worden. Maar er wordt met de belangrijkste argumenten tenminste rekening gehouden: taxonomische, maatschappelijke, leertheoretische, praktisch/organisatorische en traditionele.

### **De taxonomische domeinbepaling**

Onder een taxonomische domeinbepaling voor mondelinge communicatie verstaan we een systematische definiëring van het hele terrein van de betreffende vaardigheden. Hiertoe moet eerst de vraag beantwoord worden wat de belangrijkste parameters zijn voor de keuze van situaties waarin de vaardigheid op de proef gesteld wordt. Het kan hierbij gaan om situatieve parameters (kenmerken van de communicatieve situatie), om linguïstische parameters (kenmerken van de gebruikte taal) en om psychologische parameters (kenmerken van de soorten kennis en competentie die in het geding zijn). Het doel is een theoretisch en terminologisch raamwerk, waaraan men op eenduidige wijze kan refereren bij het maken van een selectie. Op deze wijze kan de uiteindelijke selectie goed geëvalueerd worden op volledigheid (t.a.v. de belangrijkste parameters van het domein). Ook kan men met behulp van een taxonomie een beoordeling geven van de aard en de omvang van het niet-gedekte deel van het domein. Zijn de meeste relevante parameters verdisconteerd, of heeft men slechts een minuscule deel van het domein te pakken?

Het taxonomische werk is om bovengenoemde redenen zeer nuttig en misschien zelfs onontkoombaar. We denken daarbij niet in de eerste plaats aan het theoretisch-wetenschappelijke nut, maar vooral aan de onderwijscontext. Herkenbare systematiek van leertaken en leerdoelen is voor het onderwijs altijd te prefereren boven willekeur en impliciete, onbespreekbare stellingnames.

Voorbeelden van taxonomieën voor het taalonderwijs zijn niet moeilijk te vinden. We geven hieronder een (verre van volledig) overzicht. Er zijn nog veel meer voorbeelden van taxonomieën voor (onderdelen van) het taalonderwijs te geven. Hier gaat het echter niet om volledigheid, maar om een voorbeeldsgewijze aanduiding van de werkwijze.



De Gloppe & Van Schooten (1990) maken gebruik van een taxonomie bij het onderzoek naar taalgebruikssituaties voor de vernieuwde eindexamens Nederlands. Ze baseren zich hierbij op literatuur (Britton, Burges, Martin, McLeod & Rosen, 1975; Rijlaarsdam, Wesdorp & Wolhagen, 1987), maar voegen daar ook eigen ontwerpideeën aan toe. Hun taxonomie bestaat uit vier parameters (door de auteurs als 'dimensies' aangeduid): (1) schriftelijk/mondeling, (2) receptief/productief, (3) tekstfuncties (transactioneel, poëtisch, expressief) en (4) genres (formulieren, aantekeningen, brieven en stukken).

Andere voorbeelden vinden we bij Sijstra (1991 en 1994). Sijstra deelt het hele taalonderwijs in naar vier onderscheiden competenties (linguïstisch, functioneel, strategisch en tekstueel) en een sociaal-cultureel domein. Daar worden dan vier taalgebruiksmodi mee gekruist (luisteren, spreken, lezen en schrijven). Binnen elk domein zijn specifieke taxonomieën van toepassing. Voor het domein van de functionele competentie behandelt de auteur bijvoorbeeld situatieve taxonomieën van Jakobson (1960) en Bühler (1934), maar ook de taalhandelingstheorie van Searle (1972) en functieclassificaties van Van Ek (1976) en Britton, Burges, e.a. (1975).

In Van Gelderen (1992) wordt een taxonomie gegeven van taalgebruikssituaties voor de selectie van spreektaken in het kader van peilingsonderzoek. Deze taxonomie is vooral gebaseerd op de genoemde modellen van Jakobson en Bühler. Er worden drie parameters onderscheiden voor de spreker (hoofddoel, kennis van het onderwerp en vertrouwdheid met de ontmoetingscontext), drie voor de luisteraar (belangstelling, kennis van het onderwerp en vertrouwdheid met de ontmoetingscontext), vier voor het onderwerp van communicatie (complexiteit, emotionele lading, benodigde voorbereiding en thematische vrijheid) en zeven voor de relatie tussen spreker en luisteraar in de communicatieve situatie (maatschappelijke rol, beurtwisseling, bekendheid met elkaar, genegenheid, (on)gelijkheid van status, (in)formaliteit van conventie, medium).

Er zijn twee belangrijke moeilijkheden bij de bepaling van het onderwijsdomein met behulp van een taxonomie: (1) de keuze van een taxonomie uit de vele mogelijkheden en (2) de selectie van leerstof en taken uit de vele (communicatieve) situaties die in een taxonomie gedefinieerd worden.

Bijvoorbeeld Blok (1987) zegt er met opzet vanaf gezien te hebben een taxonomie als basis voor zijn taakselectie te kiezen (o.c. 181). Hij ziet geen mogelijkheid om de keuze voor een bepaalde taxonomie voor zijn toetsmatrijs goed te funderen. Verder is hij in het algemeen somber gestemd over de mogelijkheid om taalgebruikssituaties in een taxonomie te structureren. Met name Bloks eerste punt vormt een niet te onderschatten moeilijkheid. Vanmaele (1994) geeft bijvoorbeeld als commentaar op Van Gelderen (1992) dat hij diens keus voor Bùhlers systematiek van communicatieve functies te snel gemaakt vindt. Hij dringt aan op een theoretische afweging tegen andere taxonomische voorstellen, zoals die van Halliday & Hasan (1985) met een (volgens Vanmaele) bredere situationele context of die van Moffet (1968) die ook cognitieve processen in de systematiek betreft.

Dat er veel taxonomische systemen voor het taalonderwijs ontwikkeld zijn, blijkt uit het overzicht van Sijstra (1991). Dit overzicht maakt tevens duidelijk dat expliciete criteria om in een gegeven situatie voor de ene en niet voor de andere taxonomie te kiezen niet op voorhand te geven zijn. Vaak lijken subjectieve (en niet geëxpliciteerde) voorkeuren de doorslag te geven. Lang niet altijd is duidelijk in welk opzicht verschillende taxonomieën van elkaar verschillen. Gaat het om dezelfde parameters die alleen met een andere naam worden aangeduid? Zijn verscheidene parameters in een ander model in één parameter samengevat? (Zoals bijvoorbeeld bij de modellen van Bühler en Jakobson.) Of gaat het om theoretisch fundamenteel verschillende beschrijvingssystemen? In het laatste geval is een directe vergelijking van de taxonomieën niet mogelijk. We hebben dan te maken met verschillende paradigma's: de parameters van het ene model beschrijven een andere wereld dan die van het andere. Zoiets lijkt bijvoorbeeld het geval bij vergelijking van situatieve modellen, zoals die van Bühler en Jakobson, met cognitieve modellen, zoals bijvoorbeeld die van Gagné en Briggs (1974)<sup>2</sup>.

Behalve de moeilijkheid van de keuze uit verschillende soorten taxonomieën is er bij complexe domeinen als mondelinge communicatie nog het grote probleem van de leerstof- en taakselectie. Een taxonomie is immers een neutrale beschrijving van een (leer)gebied volgens een bepaalde selectie van parameters. Dit levert met name voor mondelinge taalvaardigheid een zeer groot aantal situaties op. Het model van Van Gelderen (1992) bijvoorbeeld, bestaat uit 17 parameters die in theorie allemaal met elkaar gekruist kunnen worden. Als we bedenken dat per parameter vaak vele waarden gekozen kunnen worden, dan wordt duidelijk dat het aantal resulterende communicatieve situaties onafzienbaar groot is. Een intern criterium voor het relatieve belang van de gedefinieerde taalgebruikssituaties waarop het leergebied van toepassing is bevat de taxonomie niet. Maar het onderwijs moet prioriteiten stellen, zeker in het geval van de tijdrovende werkvormen voor mondelinge taalvaardigheid. In dit opzicht laat de taxonomische benadering het onderwijs volkomen in de kou staan.

Volgens ons moet een zinvolle domeinafbakening voor mondelinge taalvaardigheid daarom precies omgekeerd beginnen, namelijk door eerst de prioriteiten voor het onderwijs vast te stellen en deze pas daarna te definiëren in systematische termen: kenmerken van doelen en situaties van mondelinge taalvaardigheid die in het onderwijs centraal moeten staan. Eerst moet dus bedacht worden welke soorten (mondelinge) taalgebruikssituaties zo *belangrijk* en *moeilijk* voor de meeste leerlingen zijn dat het onderwijs er aandacht aan moet geven.

### **De maatschappelijke-behoeftebepaling**

Legitimering van het domein voor het onderwijs in mondelinge vaardigheden door te wijzen op specifieke maatschappelijke behoeften ligt erg voor de hand. Onderwijs leidt immers op voor het leven. De behoefte aan vaardigheden voor mondelinge communicatie van leerlingen in hun naschoolse carrière is dus een belangrijk criterium. Zoals gezegd, wijst Bonset in zijn kritiek op onze domeindefinitie



vooral op onderzoek dat deze maatschappelijke behoefte in kaart probeert te brengen.

Bochardt (1985) (waarop de relevante bevindingen van Baltzer e.a. (1988) gebaseerd zijn) heeft een enquête uitgevoerd om de tekorten in taalvaardigheid van eerstejaars studenten in het hoger onderwijs in kaart te brengen. Onder de vijf door studenten als *belangrijkst* ervaren taalvaardigheidstaken zijn er twee gericht op mondelinge vaardigheden (de draad van een les of college volgen en aantekeningen maken tijdens een les of college). Onder de vijf door studenten als *moelijkst* ervaren taken zijn ook twee mondelinge (een spreekbeurt/referaat houden over een praktijkopdracht die je hebt uitgevoerd en een spreekbeurt/referaat houden over een boek/artikel<sup>3</sup>).

Blok & De Glopper (1983) namen een gelijksoortige vragenlijst af bij leerlingen vbo en mavo (een tot vijf jaar na het behalen van het diploma). De onderzoekers stelden op basis van de antwoorden een tekort top-vijftien samen van de bevraagde taalgebruikssituaties. Hierin komen situaties voor waarvan de ex-leerlingen aangeven dat hun taalvaardigheid tekort schiet, terwijl ze een goede beheersing belangrijk vinden. Zeven van de vijftien situaties hebben betrekking op mondelinge vaardigheden (mondeling informatie vragen over ingewikkelde kwesties, voor jezelf opkomen in conflictsituaties met hoger geplaatsten, een zakelijk gesprek voeren of onderhandelen, werkoverleg met hoger geplaatsten, uitleg vragen en vragen beantwoorden bij een cursus of opleiding, mondeling tentamen afleggen, gesprek voeren met huisarts, specialist of maatschappelijk werker).

Jansen (1994) heeft onlangs een vergelijkbaar onderzoek uitgevoerd onder oud-leerlingen van het meao. Met name in de eerste maanden van de beroepspraktijk vindt hij veel tekorten op het gebied van de mondelinge vaardigheden. Zijn tekort top-vijf van taalgebruikssituaties bevat zelfs uitsluitend mondelinge situaties (het voeren van een zakelijk gesprek, het doen van mededelingen in het belang van uit te voeren werkzaamheden of om een klant van dienst te zijn, het telefonisch uiten en behandelen van een klacht, het deelnemen aan een werkbespreking, het voeren van een telefonisch gesprek).

Het belang van dit soort gegevens voor het bepalen van leerdoelen voor mondelinge communicatie is evident. Het onderwijs zal zich terdege moeten realiseren wat de specifieke behoeften van uitstromende leerlingen zijn in studie of beroep. Er doen zich echter ernstige moeilijkheden voor bij de 'vertaling' van de behoeftegegevens naar het onderwijs.

Laten we ons beperken tot de gegevens van de eerstejaars studenten<sup>4</sup>. Ons boek richt zich immers op de bovenbouw van havo en vwo en het studeren aan universiteit en hogeschool is voor de meeste leerlingen van dit niveau het belangrijkste perspectief. Afgaand op de onderzoeksresultaten, zou het onderwijs zich vooral moeten richten op het luisteren naar colleges, het maken van aantekeningen daarvan en het houden van referaten over praktijkopdrachten. De eerste

moelijkheid die zich voordoet, is het vinden van een zinvolle manier om de betreffende taalgebruikssituaties in het onderwijs te oefenen. Men kan denken dat dit geen groot probleem is, immers in havo en vwo moet vaak ook naar uiteenzettingen van leerstof geluisterd en over praktijkopdrachten gepraat worden, dus daar kan goed op ingespeeld worden.

Het lijkt echter niet zo eenvoudig te liggen. Luisteren naar uiteenzettingen op school in een klas met 30 leerlingen heeft slechts weinig gemeen met het luisteren naar colleges op universiteit of hogeschool met een gehoor van 300 - en soms nog meer - studenten. Allerlei aspecten van de communicatieve situatie in het hoger onderwijs wijken sterk af van het voortgezet onderwijs: de voorkennis van de luisteraars en sprekers, het doel en de mogelijkheden van de interactie, en de aard en complexiteit van de onderwerpen die ter discussie staan. Bijvoorbeeld de inhoud van een college of een praktijkopdracht van universitair niveau zal in havo/vwo onmogelijk nagebootst kunnen worden. Daarom is het de vraag in hoeverre de geconstateerde moeilijkheden van eerstejaars studenten wel op het niveau van hun taalvaardigheid oplosbaar zijn. Aannemelijk is dat hun *gebrek aan (voor)kennis* over de onderwerpen van communicatie en de *geringe mogelijkheid* voor directe interactie een zo belangrijke rol spelen, dat zelfs de vaardigste spreker/luisteraar nog voor problemen komt te staan. Als men dus vaardigheden voor taalgebruikssituaties uit de behoefte-onderzoeken wil onderwijzen, lijkt het verstandig dit over te laten aan de instellingen waarin de tekorten ontstaan. Deze zijn veel beter dan het algemene voortgezet onderwijs in staat een diagnose te stellen en oefensituaties te creëren die op een realistische - en op de specifieke tekorten toegesneden - wijze zijn vormgegeven.

Ook de maatschappelijke-behoeftebepaling is - op zichzelf - dus geen afdoende legitimering van een domein voor onderwijs in de mondelinge vaardigheden. De tamelijk smalle en specifieke situaties waarin naschoolse tekorten gesignaleerd worden, lenen zich niet goed voor een directe opname in het curriculum. Er is behoefte aan bredere situatie-definities, waarin vaardigheden geoefend worden die in *verschillende* contexten van pas komen.

### **De transfer-benadering**

Indien men kan aanduiden wat de overeenkomstige vaardigheden zijn die in diverse mondelinge taalgebruikssituaties toegepast moeten worden, dan heeft men een waardevol argument voor de keuze van een beperkt aantal taalgebruikssituaties in het onderwijs. De gedachtengang komt erop neer dat het niet per se noodzakelijk is leerlingen te onderwijzen in elke (moeilijke en belangrijke) communicatieve situatie uit hun naschoolse leven. Door ze te oefenen in een klein aantal situaties waarin de belangrijkste vaardigheden aan bod komen, zullen de leerlingen in staat zijn ook in nieuwe - en enigszins afwijkende - situaties hun vaardigheden toe te passen. Het woord 'transfer' verwijst naar de overdracht van kennis en vaardigheden van de ene naar de andere situatie.

Eigenlijk is de transfergedachte praktisch gezien onontkoombaar voor alle onderwijsdomeinen. Of het nu gaat om geschiedenis, gymnastiek, wiskunde of



Nederlands, altijd zal het onmogelijk zijn leerlingen in het totale domein van relevante kennis en taken te onderwijzen. Voor elk domein geldt dat men slechts basiselementen kan aanbieden, waarvan gehoopt wordt dat deze door de leerlingen gebruikt worden om zelfstandig een verdere expertise in studie en beroep op te bouwen. Transfer van kennis en vaardigheid naar nieuwe niet-onderwezen contexten en taken is dus een basisaanname van het onderwijs.

Een basisaanname is echter nog geen goede legitimering van gemaakte inhoudelijke keuzes. Alles staat of valt met de vraag of men gegronde redenen heeft te verwachten dat bepaalde situaties inderdaad een beroep doen op overeenkomstige (basis-)vaardigheden. Voor mondelinge communicatievaardigheid is de situatie in dit opzicht niet erg hoopgevend.

Gemeenschappelijke basisvaardigheden voor mondelinge communicatie in verschillende situaties zijn slechts op een abstract niveau te definiëren: het gebruik van het articulatorisch apparaat (niet bepaald een voor de hand liggend doel voor het voortgezet onderwijs), het begrijpen en gebruiken van de taal en de daarin besloten linguïstische middelen (in essentie niet verschillend van de schriftelijke communicatie), het decoderen, interpreteren en gebruiken van akoestische signalen (basisvaardigheden die kinderen in het begin van de basisschool al heel aardig beheersen) en het begrijpen en gebruiken van non-verbale middelen van communicatie (oogcontact, gebaren, mimiek).

De opsomming van deze 'basisvaardigheden' biedt nauwelijks uitkomst. Ze zijn zo algemeen geformuleerd dat ze geen houvast voor een domeindefinitie in het voortgezet onderwijs geven. De moeilijkheden beginnen bij het aanduiden van het *niveau* waarop de basisvaardigheden moeten worden beheerst. Bijvoorbeeld: hoe groot moet de kennis en vaardigheid op het gebied van de linguïstische middelen van het Nederlands zijn voor een zinvol gebruik in verschillende situaties? Ook de vraag hoe de basisvaardigheden *ingezet* moeten worden in verschillende situaties blijft vooralsnog onbeantwoord. En een antwoord op die vraag is nu juist waar het onderwijs het meest behoefte aan heeft.

In hoeverre er sprake is van basisvaardigheden op een voor het voortgezet onderwijs meer concreet en relevant niveau is op zijn zachtst gezegd onduidelijk. Bij onderlinge vergelijking van communicatieve situaties lijken de verschillen vaak veel groter dan de overeenkomsten. In correlatiestudies worden slechts zeer zwakke verbanden gevonden tussen de prestaties die leerlingen op verschillende communicatieve taken leveren. Illustratief is het door het Cito uitgevoerde peilingsonderzoek aan het eind van de basisschool (PPON). Hierin zijn 21 verschillende spreektaken afgenomen. De gemiddelde correlatie op een globale score voor kwaliteit (communicatieve effectiviteit) voor deze taken bedroeg .24 (Rijlaarsdam, Van den Bergh & Zwarts, 1991). Bij de taakselectie in dit onderzoek is gestreefd naar een systematische verdeling over taalfuncties (bijvoorbeeld argumenteren, beschrijven, informatie doorgeven). Prestaties op de taken met eenzelfde taalfunctie bleken echter zo zwak te correleren, dat het functie-onderscheid als mislukt moest worden beschouwd (Zwarts & Rijlaarsdam, 1991, p.

181). In de peiling halverwege de basisschool is vrijwel dezelfde conclusie getrokken (Sijstra, 1995, p. 169). Hier ging het om 13 spreektaken, verdeeld over vier taalfuncties met een gemiddelde intercorrelatie van .30. Voorzover er basisvaardigheden zijn voor de onderzochte taken voor mondelinge communicatie, hebben deze kennelijk erg weinig gewicht bij de concrete uitvoering. Taakspecifieke aspecten wegen nogal zwaar, ook al heeft men te maken met taken waarin gelijksoortige functies vervuld worden.

Om deze redenen moeten we concluderen dat de transfer-benadering helaas ook geen oplossing biedt voor de selectie uit het domein van mondelinge communicatie. Toch is het verstandig de gedachtengang niet ongebruikt te laten. Bij de selectie die in het onderwijs wordt gemaakt, zal goed gekeken moeten worden naar mogelijkheden om overeenkomstige elementen in verschillende taalgebruikssituaties aan te duiden. Bijvoorbeeld situaties waarin sprekers gedurende langere tijd ononderbroken aan het woord zijn (referaten) zullen ongetwijfeld qua mondelinge vaardigheid meer met elkaar gemeen hebben dan met situaties waarin sprekers elkaar voortdurend kunnen afwisselen en onderbreken (vrije discussies). In feite raakt dit idee aan de doelen van de taxonomische domeinbepaling, waarmee de cirkel gesloten kan worden: de parameters van een taxonomie geven aan langs welke lijnen, volgens onze intuïties, transfer van vaardigheden verwacht mag worden.

### **De mogelijkheden van het onderwijs**

Wanneer men de keuze van leerdoelen voor mondelinge taalvaardigheid alleen baseert op de praktische mogelijkheden van het onderwijs, dan ziet men uiteraard af van een legitimering met een beroep op een theoretische basis. Het komt er op neer dat men eerst nagaat in hoeverre doelen in de onderwijscontext realiseerbaar zijn en daarna pas kiest voor bepaalde leerdoelen. Het voordeel van deze 'Realpolitik' zal duidelijk zijn: er wordt gestreefd naar een zo haalbaar mogelijke invoering van een nieuw domein in het onderwijs. De relevantie van dit type legitimering voor een domein voor mondelinge vaardigheden in het onderwijs is evident. Sommige soorten communicatieve situaties - journalistieke interviews, toespraken voor een gemêleerd publiek, discussies tussen experts op een bepaald vakgebied, sollicitatiegesprekken, colleges op een universiteit, et cetera - zijn in de onderwijscontext nauwelijks op een realistische wijze vorm te geven. In het onderwijs zal men meestal sterk gebonden blijven aan oefensituaties in de schoolklas. Slechts in uitzonderlijke situaties is men in staat ook communicatieve oefeningen buiten school in het onderwijs te betrekken (bijvoorbeeld door leerlingen echte deskundigen over een bepaald onderwerp te laten ondervragen, met het oog op een werkstuk of referaat). Een taxonomisch gedefinieerd leerdomein zal voor het overgrote deel bestaan uit dergelijke buitenschoolse communicatieve situaties. Door de praktische mogelijkheden in het onderwijs tot uitgangspunt te nemen, wordt men bij voorbaat van een groot selectieprobleem verlost: wat niet kan, kan niet!



Het nadeel van een legitimering die uitsluitend gebaseerd is op de praktische beperkingen in het onderwijs is echter ook evident: door de afwezigheid van een taxonomische basis en een gebrekkige reflectie op de maatschappelijke behoeften en mogelijkheden voor transfer zal men voor mondelinge taalvaardigheid gauw met te weinig (of met het verkeerde) tevreden zijn. Veelal zal men sterk in de buurt blijven van wat in het onderwijs al gebruikelijk is. Dat is immers veel haalbaarder dan radicale veranderingen. Bovendien is een puur praktische legitimering erg kwetsbaar. De domeinbepaling is immers theoretisch zwak gefundeerd. Daardoor zal men weinig weerstand kunnen bieden tegen modegrillen die van jaar tot jaar een andere wind door het onderwijs laten waaien. Soms zullen plotseling andere soorten communicatieve situaties voor mondelinge vaardigheden belangrijk gevonden worden. Soms ook zal het belang van mondelinge vaardigheden (die ook nog zo veel onderwijstijd eisen!) weer in twijfel getrokken worden. Voor de opbouw van een stevige traditie op het gebied van onderwijs in mondelinge vaardigheden is dit uiteraard erg ongunstig.

### **De traditionele keuze**

Een legitimering op basis van de bestaande tradities in het onderwijs komt erop neer dat men uitgaat van de historisch gegroeide verhouding tussen mondelinge en schriftelijke vaardigheden in het onderwijs. Het mondelinge domein krijgt hierin een lage prioriteit toebedeeld (zie Kuhlemeier & Van den Bergh, 1989 p. 246). De belangrijke onderdelen van het curriculum Nederlands - zowel in termen van tijdsbesteding, als in termen van status en belang bij de bepaling van schoolvoorordeningen (toetsing) - zijn allemaal gericht op de schriftelijke vaardigheden: leesvaardigheid (in allerlei specifieke onderwijskundige varianten, zoals technisch, begrijpend, studerend, kritisch, voorspellend et cetera), schrijfvaardigheid (in te delen in diverse vakonderdelen, zoals spelling, stelsvaardigheid, zakelijk schrijven, creatief schrijven), traditionele grammatica en literatuur. Het onderdeel 'spreken en luisteren' daarentegen, bestaat op veel scholen alleen in theorie en wordt niet ondersteund door een systematische leerlijn. De meeste scholen hebben in het schoolonderzoek ook geen aparte plaats ingeruimd voor spreekvaardigheid (zie Van der Geest, Braet & Oostdam, 1988).

Volgens de traditionele benadering is mondelinge communicatie iets dat in het onderwijs voornamelijk *spontaan* plaatsvindt, tijdens leerstofoverdracht en andere vormen van klassikale interactie. Het is hooguit een middel, maar nauwelijks een zelfstandig doel van instructie. Veel docenten voelen zich op het gebied van de mondelinge communicatie niet op hun gemak, omdat door de spontane aard van gesproken taal vormelijke criteria voor correct taalgebruik moeilijk toepasbaar zijn. Duidelijke maatstaven voor 'goed' en 'fout' taalgebruik, zoals bij de schriftelijke communicatie (spelling, syntaxis en idiomatische correctheid), zijn niet gedefinieerd in de mondelinge communicatie. De beoordeling van de gesproken taal vereist andere criteria, die meer gericht zijn op de communicatieve

functie dan op linguïstische correctheid (zie Van Gelderen, 1992). Een enkele keer komt een meer geplande vorm van mondelinge communicatie in het curriculum aan bod: de beroemde/beruchte spreekbeurt (vgl. Kuhlemeier & Van den Bergh, 1989; Sijstra, 1995; Zwarts & Rijlaarsdam, 1991). Ook bij deze vorm ligt een beoordeling op correctheidscriteria niet voor de hand.

Een traditionele legitimering van het domein voor mondelinge taalvaardigheid zal zich op de status quo baseren. Men kan bijvoorbeeld proberen spreektaken te ontwerpen die met vormelijke criteria beoordeeld kunnen worden. Iets dergelijks is het geval met enkele van de spreektoetsen die het Cito heeft ontworpen voor lbo/mavo (zie Van Gelderen, 1991).

Met spreekbeurten is in het onderwijs een zekere traditie opgebouwd. Door hierop voort te borduren, bijvoorbeeld door een meer uitgewerkte leerlijn en didactiek voor de spreekbeurt te ontwerpen, kan men profiteren van de reeds bestaande ervaring op dit gebied.

Dit is zeker een voordeel van de traditionele keuze, maar weegt volstrekt niet op tegen het nadeel van een ontbrekende legitimering van maatschappelijke en theoretische aard. Het feit dat men in vroeger tijden weinig belang toekende aan het onderwijs in mondelinge communicatie, kan geen grond zijn om nu alleen de spreekbeurt op te kalefateren. Reflectie op de soorten vaardigheden en taalgebruikssituaties die in de monoloog geoefend moeten worden, is noodzakelijk. De uitwerking die in ons boek gegeven wordt van het referaat als werkvorm en leerdoel in de bovenbouw is een voorbeeld hoe de traditie van de spreekbeurt als basis gebruikt kan worden. Maar daarnaast moet worden afgewogen wat het belang is ten opzichte van meer dialogische situaties, bijvoorbeeld het gezamenlijk oplossen van een probleem, het uitwisselen van argumenten, of het omgaan met andermans zienswijzen in een discussie.

### **De multimixer**

De nogal speelse benaming 'multimixer' hebben we hier gekozen om aan te geven dat het hier een legitimeringsprincipe betreft waaraan geen systematische gedachtengang ten grondslag ligt. In tegenstelling tot alle voorgaande argumenten wordt niet van te voren een bepaalde denkwijze vastgelegd. In plaats daarvan probeert men met de multimixer alle denkwijzen (en de daarin geïmpliceerde prioriteiten voor het onderwijs) op een zinvolle manier in de selectieprocedure te betrekken. Dit is uiteraard geen simpele onderneming en het resultaat zal naar alle waarschijnlijkheid verschillen al naar gelang de uitvoerder.

De voordelen ervan wegen volgens ons echter ruimschoots op tegen de nadelen. In ieder geval wordt expliciet rekenschap gegeven van de belangrijkste consequenties van het selectieproces. De discussie blijft open en alternatieve voorstellen, waarin de belangen anders afgewogen zijn, kunnen naar voren gebracht worden. Voor elk van de genoemde legitimeringen (taxonomische, praktisch/organisatorische et cetera) zullen dan eveneens expliciete argumenten aangedragen worden. Aangezien er geen methode is om een definitieve keuze voor een domein van



mondelinge communicatie te legitimeren, zal de discussie daarover altijd blijven doorgaan. De multimixer geeft in ieder geval de belangrijkste aandachtspunten voor de deelnemers aan die discussie.

De keuzes uit ons boek over mondelinge taalvaardigheid voor de bovenbouw havo/vwo illustreren onze toepassing van de multimixer als legitimeringsmethode. We kiezen daarbij voor de uitwerking van drie 'hoofdgerechten' voor mondelinge taalvaardigheid: referaat, debat en discussie. In de bovenbouw zal men moeten kiezen voor een van de drie, omdat voor alle drie geen tijd beschikbaar is. Wel kan men uit de vaardigheden die nodig zijn voor referaat, debat en discussie een of meer 'bijgerechten' kiezen. Enerzijds is deze opzet gebaseerd op de voorstellen van de CVEN (1991), maar anderzijds geven we ook tal van argumenten waarom deze selectie uit het domein van alle relevante taalgebruikssituaties - ondanks zijn tekortkomingen - zo gek nog niet is. Daarbij hebben we twee uitgangspunten gesteld: (1) de geselecteerde situaties moeten breed genoeg gedefinieerd zijn om *relevant* te zijn voor het huidige en naschoolse leven van de meeste leerlingen; (2) de geselecteerde situaties moeten zulke *hoge eisen* stellen aan de mondelinge taalvaardigheid, dat men niet kan verwachten dat leerlingen deze vanzelf (in hun schoolse of buitenschoolse taalverwervingsproces) aanleren.

Argumenten van taxonomische, praktisch/organisatorische, maatschappelijke en leerpsychologische aard worden door ons vervolgens geëxpliciteerd (zie Van Gelderen & Oostdam 1994, hoofdstukken 2 en 3). Ook geven we aan welke soorten communicatieve situaties niet gedekt worden in onze selectie, ook al zijn die relevant en moeilijk voor de betreffende leerlingen (vraaggesprekken met deskundigen om informatie te vergaren, sollicitatie-gesprekken en telefoongesprekken met officiële instanties). Alleen het argument dat er met het referaat al de nodige ervaring is opgedaan in het onderwijs en het daarom een plek verdient in het curriculum ('de traditionele keuze') staat niet expliciet in ons boek. Dat lijkt ons geen ernstig gemis, want voor het opnemen van monologische vaardigheden die bij het referaat worden geoefend, pleiten ook allerlei andere argumenten van maatschappelijke, taxonomische en leerpsychologische aard, die wel geëxpliciteerd zijn.

Al met al zijn we van mening dat we - zo goed als mogelijk - voldaan hebben aan de verplichting onze keuze uit het domein van mondelinge taalgebruikssituaties te verantwoorden. Indien anderen tot een andere keuze komen, dan zijn we uiteraard erg benieuwd naar hun argumentatie. Vooralsnog is er bij ons beste weten echter geen alternatief voorstel gedaan.

#### 4. Tot slot

We willen hier de gelegenheid te baat nemen in te gaan op enkele commentaren op ons boek die gerelateerd zijn aan de domeinspecificatie.

In de eerste plaats gaat het om de aansluiting van het domein van de bovenbouw op dat van de basisvorming. Bonset (1994) beweert dat we eigenlijk niet

aansluiten op de kerndoelen van de basisvorming. Verder - in relatie tot de tweejarige bovenbouw in havo, terwijl we voor onze leerlijn *drie* jaar nodig hebben - spreekt hij er zelfs van dat wij "achteloos een jaar basisvorming annexeren" (p. 94). We hadden volgens Bonset een aangepaste (tweejarige) leerlijn voor de bovenbouw van het havo moeten presenteren in plaats van vast te houden aan identieke leerlijnen voor havo en vwo<sup>5</sup>. In zijn conclusie (p. 95) heet het dat de aansluiting van de leerlijn die wij voorstellen op de basisvorming "absoluut onvoldoende" is.

We vinden dat Bonset de zaak onnodig en op nogal formalistische gronden op de spits drijft. In plaats van op de inhoud van het onderwijs, let hij op de door wetgevers gekozen termen en scheidslijnen. Geen voor de hand liggende stellingname voor een leerplanontwikkelaar, vinden wij. Dat er in feite een grote *overlap* bestaat tussen de leerlijn die we voor de bovenbouw voorstellen en de inhoud van de kerndoelen van de basisvorming lijkt hem te ontgaan. Omdat we een boek voor de *bovenbouw* schreven hebben we er voor gekozen zo min mogelijk een wissel te trekken op het onderwijs dat in de basisvorming genoten wordt. Zo is te vermijden dat docenten in de bovenbouw zeggen: "bij ons is aan die voorwaarden niet voldaan, dus beginnen we er maar helemaal niet aan".

Een blik op de kerndoelen voor spreken en luisteren van de basisvorming leert het volgende. Kerndoel 1 stelt dat leerlingen in formele situaties aan een *dialoog* moeten kunnen deelnemen om informatie te krijgen, een mening te geven of een gesprekspartner tot handelen te bewegen. In kerndoel 2 wordt gesproken over een *polyloog* (groepsgeprek) met grotendeels dezelfde doelen en in kerndoel 3 is sprake van een korte *monoloog* voor een bekend publiek om een persoonlijke belevenis te vertellen of een situatie te beschrijven. Er is niet veel verbeeldingskracht nodig om te zien dat oefenvormen waarin aan deze kerndoelen gewerkt wordt *dezelfde* kunnen zijn als de oefenvormen voor referaat (monoloog), debat (dialoog) en discussie (polyloog) die wij voor de bovenbouw voorstellen<sup>6</sup>. We hebben dus niet "achteloos een jaar basisvorming geannexeerd" voor de bovenbouw! We hebben juist - noodgedwongen weliswaar - gebruik gemaakt van de *overeenkomst* tussen de kerndoelen en de doelen die we voor de leerlijn in de bovenbouw van het havo voorstellen. In plaats van te ageren tegen "annexatie" zou Bonset juist blij moeten zijn met deze mogelijkheid om kunstmatige breuklijnen tussen onder- en bovenbouw van het voortgezet onderwijs weg te vlakken.

We vinden het zeer wenselijk wanneer delen van de leerlijn voor referaat, debat en discussie - in overeenstemming met de bovengenoemde kerndoelen - niet alleen voor het havo, maar ook voor het vwo reeds in de onderbouw aan bod komen. Sterker nog: zelfs in het basisonderwijs zijn delen van de door ons genoemde leerdoelen en oefenvormen van toepassing, als we de kerndoelen van het basisonderwijs daarop nakijken. Daarin is onder meer sprake van "uitbrengen van verslag, iets uitleggen, ervaringen, meningen en waarderungen weergeven en deelnemen aan een formeel gesprek" (Kerndoel 2, Commissie Herziening Eindtermen, 1990). Dat we in ons boek een voorzichtige strategie hebben gekozen (door ons te beperken tot de bovenbouw) zal inmiddels duidelijk zijn.



Een laatste punt waarop we nog kort willen reageren, is de kwestie van de *heterogeniteit* binnen de klas. Het is niet uitgesloten dat in het onderwijs rekening gehouden moet worden met groepen leerlingen waarvoor het domein van mondelinge communicatie niet op een identieke wijze kan worden gedefinieerd. Zowel op het vlak van de maatschappelijke, als op het vlak van de leerpsychologische legitimering kunnen er belangrijke verschillen bestaan tussen groepen leerlingen in één klas.

Bonset stipt dit punt aan in zijn bespreking, met de bemerking dat we geen aandacht besteden aan de talige heterogeniteit. Hij wijst erop dat de CVEN een potentieel probleem voor allochtone leerlingen heeft signaleerd. Het signaleren van een *potentieel* probleem is echter heel iets anders dan weten dat een bepaald probleem bestaat. Ook Bonset realiseert zich dat, want hij erkent dat "men zich kan afvragen hoe groot die talige heterogeniteit in feite is in de bovenbouw van havo en vwo" (p. 93). Zonder kennis over de specifieke behoefte aan ondersteuning van allochtone leerlingen, vinden we het ongewenst om - voor de vuist weg - wat voor te stellen. Bovendien is het nog maar zeer de vraag of specifieke ondersteuning voor allochtone leerlingen op het gebied van de mondelinge communicatie wel op het niveau van de *leerlijn* moet worden aangepakt. Zelfs voor het basisonderwijs en de basisvorming is deze vraag in kringen van specialisten op het gebied van Nederlands als tweede taal heftig in discussie, zoals onlangs is gebleken op de conferentie van de Nederlandse Taalunie, onder de veelzeggende titel "Het verschil voorbij?". Laarveld & Boland (1994) laten zich door deze onzekerheden echter niet uit het veld slaan en stellen in hun commentaar op ons boek als vanzelfsprekend vast dat de leerlijn mondelinge taalvaardigheid voor allochtone leerlingen in de bovenbouw aangepast moet worden.

We hebben het SLO-leerplan voor spreken en luisteren voor de basisvorming (Boland, Bonset & Verbeek, 1993) er op nageslagen om te zien op welke wijze daar het probleem van de talige heterogeniteit wordt aangepakt. In dit leerplan - en in de bijgevoegde voorbeeldlessen - wordt in het geheel geen aandacht geschonken aan de talige heterogeniteit. Dat is een opvallend gemis. Over verschillen in taalvaardigheid tussen Nederlandse en allochtone leerlingen in het *basisonderwijs* en de *onderbouw* van het voortgezet onderwijs is immers uit onderzoek al veel meer bekend dan in de *bovenbouw* (zie Hacquebord, 1989; Tesser & Vierke, 1993, Verhoeven & Vermeer, 1992; Zwarts, 1990). In ieder geval weten we dat allochtone leerlingen in de onderbouw een duidelijke achterstand hebben op het gebied van woordenschat in het Nederlands, leesvaardigheid en syntactische en idiomatische kennis.

Het leidt geen twijfel dat het probleem van de talige heterogeniteit onder ogen moet worden gezien. Of dit echter consequenties moet hebben voor de leerlijn die wij voor de bovenbouw voorstellen, valt te betwijfelen. Vooralsnog zijn we van mening dat de talige heterogeniteit geen belemmering is voor onderwijs waarin de mondelinge communicatie in zo reëel mogelijke situaties geoefend wordt, als een middel om gedachten, argumenten en gevoelens tot uitdrukking te brengen. Apart

woordenschat- of idioom-onderwijs - waar Laarveld & Boland (1994) op aandringen - moet niet daarvoor in de plaats gesteld worden, zeker nu nog helemaal niet is vastgesteld dat allochtone leerlingen daarmee gebaat zijn! Evenals Nederlandse leerlingen, zullen ook allochtone leerlingen zich moeten bedienen van compensatie-strategieën als ze zich in een discussie of referaat begrijpelijk willen maken.

Mondelinge communicatie is niet het foutloos formuleren van complexe zinnen, met stilistische variaties en fraaie wendingen, maar het bereiken van communicatieve doelen, desnoods met omwegen en herformuleringen. Dát is het primaire doel van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Al het overige is luxe, waarmee de meeste leerlingen - zo interpreteren we de genoemde behoefte-onderzoekingen - niet gediend zijn.

## Noten

1. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het bestaan van de 'Speech Communication Association' en uit een relatief grote hoeveelheid (toegepaste en wetenschappelijke) Engelstalige literatuur over onderwijs in de mondelinge vaardigheden. In Amerikaanse 'High Schools' bestaat een zekere traditie in het houden van debatwedstrijden. Echter: in de meeste Amerikaanse scholen is vermoedelijk - net zo min als in Nederland - een echt curriculum voor onderwijs in de mondelinge vaardigheden gerealiseerd (vgl. Hanf Buckley, 1995).
2. De modellen van Bühler en Jakobson zijn gebaseerd op het onderscheid tussen zender, boodschap en ontvanger in de communicatieve situatie. Het model van Gagné & Briggs onderscheidt algemene leerdoelen in vijf hoofdtypen: intellectuele vaardigheden, cognitieve strategieën, verbale informatie, motorische vaardigheden en attitudes.
3. Deze situatie werd tegelijkertijd als een van de vijf *minst* belangrijke aangeduid.
4. We gaan hier vooral in op de genoemde resultaten van Bochart (1988), ook al leveren de Glopper & Van Schooten (1990) eveneens relevante gegevens over tekorten aan mondelinge vaardigheden van uitstromers uit havo en vwo. Hun tekortenlijstje bestaat echter uit tamelijk abstracte aanduidingen (bijvoorbeeld: "beschouwende toespraak", "beschouwende monoloog tegen een onbekende", "argumentatief gesprek met onbekende", p. 41) en is daarom moeilijk vergelijkbaar met de concretere situaties van Bochart.
5. Dit is een interessant voorbeeld hoe een argument van een bepaalde soort (namelijk praktisch/organisatorisch) als dwingend wordt voorgesteld, terwijl een afweging tegen een andere soort (namelijk maatschappelijke argumenten) eigenlijk noodzakelijk is. Hebben leerlingen van havo-niveau genoeg aan minder onderwijs in mondelinge vaardigheden dan vwo-leerlingen? We zijn zeer benieuwd naar de argumenten daarvoor!
6. Voor het referaat stellen we bijvoorbeeld voor (op pagina 32 van ons boek) te beginnen met laagdrempelige oefenvormen waarin leerlingen in korte beurten



iets vertellen over leerstof die in het onderwijs aan de orde is geweest, of aan te sluiten op sociale en culturele activiteiten in en buiten de school. Essentie is dat leerlingen met weinig voorbereiding (hooguit een uur huiswerk) een praatje houden voor een kleine groep geïnteresseerden. Het lijkt ons duidelijk dat dergelijke oefenvormen volledig in overeenstemming zijn met zowel de tradities als de kerndoelen in de onderbouw.

## Bibliografie

- Baltzer, J., Glopper, K. de, Schooten, E. van (1988) *Taalvaardigheid in het hoger onderwijs*, Amsterdam: SCO
- Blok, H. (1987) *Taal voor alledag; feiten en meningen over het taalgebruik van lbo- en mavo-leerlingen in alledaagse situaties*, Den Haag: SVO.
- Blok, H. & De Glopper, K. (1983) *Taal voor het leven; meningen van oudleerlingen lbo en mavo over hun taalgebruik*, Harlingen: Flevodruk.
- Bochardt, I. (1985) *Taalvaardigheid in het hoger onderwijs; een enquête-onderzoek onder eerstejaars studenten*, Amsterdam: SCO.
- Boland, J., Bonset, H. & Verbeek, J. (1993) *Spreken en luisteren in de basisvorming; een leerplan*, Enschede: SLO
- Bonset, H. (1994) Beweging in de impasse, *Spiegel*, 12 (3), 89-96.
- Britton, I. Burgess, T., Martin, N., McLeod, A. & Rosen, H. (1975) *The development of writing abilities (11-18)*, London: Macmillan.
- Bühler, K. (1934) *Sprachtheorie*, Jena: Fischer.
- Chapanis, A., Ochsman, R., Parrish, R. & Weeks, G. (1972) Studies in interactive communication: I The effects of four communication modes on the behavior of teams during cooperative problem-solving, *Human Factors*, 14 (6), 487-509.
- Commissie Herziening Eindtermen (1990) *Advies kerndoelen voor de basisvorming in basisonderwijs en voortgezet onderwijs*, Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- CVEN (1991) *Het CVEN-rapport; eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde vwo en havo*, Den Haag: Sdu.
- Dickson, W.P. (1981) Referential communication activities in research and the curriculum: a meta-analysis. In W.P. Dickson (ed.) *Children's oral communication skills*, New York: Academic Press.
- Ek, J.A. van (1976) *The threshold level for modern language learning in schools*, Groningen: Wolters-Noordhoff-Longman.
- Erlings, S & Groeneweg, W. (1991) *Longitudinaal spreek- en luisteronderwijs voor de basisvorming; syllabus met lesmateriaal*, Amsterdam: ILO.
- Gagné, R.M. & Briggs, L.J. (1974) *Principles of instructional design*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Geest, E. van der, Braet, A. & Oostdam, R. (1988) Het zal wel altijd een stiefkind blijven; over de benarde positie van de mondelinge vaardigheden op de bovenbouw van havo-vwo, *Levende Talen*, 434, 506-512.
- Gelderens, A. van (1991) Functionele spreekvaardigheid? CITO-spreektoetsen getoetst, *Moer*, 1, 14-21.
- Gelderens, A. van & Oostdam, R. (1994) *Mondelinge taalvaardigheid Nederlands; referaat, debat en discussie in de bovenbouw van havo en vwo*, Bussum: Coutinho.
- Gelderens, A. van (1992) *De evaluatie van spreekvaardigheid in communicatieve situaties; globale beoordeling en gedetailleerde analyse van spreekprestaties van 11- en 12-jarigen*, Amsterdam: SCO.
- Glopper, K. de & Schooten, E. van (1990) *De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo*, Amsterdam: SCO.
- Goossens, H. (1995) Opiniërende gesprekken in de bovenbouw havo-vwo, *Moer* (2), 44-52.
- Hacquebord, H. (1989). *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*, Dordrecht: Foris.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985) *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- Hanf Buckley, M. (1995) Oral language: a curriculum yet to come, *English Journal*, 84 (1), 41-45.
- Jakobson, R. (1960) Linguistics and poetics, In: T.A. Sebeok (ed.), *Style in language*, Cambridge, Ma: M.I.T. Press.
- Jansen, J. (1994) *Taalgebruik in de economische en administratieve beroepenvel-den; een onderzoek onder oud-leerlingen van het MEAO t.b.v. een vernieuwd programma Nederlands*, Leiden: RUL.
- Kuhlemeier, J. & Van den Bergh, H. (1989) *De proefpeiling Nederlands; een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*, Arnhem: CITO.
- Laarveld, K. & Boland, J. (1994) Kan didactiek zonder leerlingen? *Moer* (6), 330-334.
- Lammers, H. (1993) De impasse in het onderwijs in de mondelinge vaardigheden, *Spiegel*, 11 (3), 9-35.
- Moffet, J. (1968) *Teaching the universe of discourse. A theory of discourse. A rationale for English teaching used in a student-centered language arts curriculum*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Poole, M.E. & Evans, G.T. (1989) Learning some oral referential communication strategies in classroom settings, *Journal of Curriculum Studies*, 21 (6), 537-551.
- Rijlaarsdam, G.C.W., Bergh, H. van den & Zwarts, M. (1992) Incidentele transfer bij produktieve taalopdrachten; een aanzet tot een baseline, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17, 1, 55-66.



- Rijlaarsdam, G.C.W., Wesdorp, H. & Wolfhagen, H.A.P. (1987) *Domeinbeschrijving en toetsplan voor de periodieke peiling van Nederlandse taal in het basisonderwijs*, Arnhem: CITO.
- Schraven, A. & Toorn, K. van de (1983) De discussie als onderdeel van het schoolonderzoek, *Levende Talen*, 386, 528-532.
- Seters, J. van (1987) Zelfbediening in Zierikzee; discussievaardigheid met leerlingjury's in het schoolonderzoek, *Moer*, 5-6, 56-67.
- Searle, J. (1972) What is a speech act? In: P.P. Giglioli (ed.) *Language and social context*, Harmondsworth: Penguin.
- Sijstra, J. (1991) *Doel en inhoud van taalonderwijs; de ontwikkeling van een model voor domeinbeschrijvingen van taalonderwijs*, Arnhem: Cito.
- Sijstra, J. (1994) *Taal voor iedereen; raamplan voor een geïntegreerde NT1/NT2-methode voor de basisschool*, Den Bosch: KPC.
- Sijstra, J. (red.) (1995) *Verantwoording van de taalpeiling halverwege het basisonderwijs 1989*, Arnhem: Cito.
- Vanmaele, L. (1994) Boekbespreking: A. van Gelderen, De evaluatie van spreekvaardigheid in communicatieve situaties, *Pedagogische Studiën*, 71, 473-478.
- Tesser, P. & Vierke, H. (1993). De prestaties van de ovb-doelgroep leerlingen in 1990: stand van zaken na de tweede meting. *Pedagogische Studiën*, 70, 122-134.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1992). Woordenschat van leerlingen in het basisonderwijs, *Pedagogische Studiën*, 69, 218-234.
- Zwarts, M. (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*, Arnhem: Cito.
- Zwarts, M. & Rijlaarsdam, G. (1991) *Verantwoording van de taalpeiling einde basisonderwijs 1988*, Arnhem: CITO.

(manuscript binnengekomen 9 juni 1995)

(manuscript aanvaard 22 september 1995)

