

Toetsing van mondelinge taalvaardigheid

Hugo de Jonghe

Vlaanderen kan Nederland zijn centrale toetsontwikkeling bij het CITO benijden; in Vlaanderen komt de last van de toetsing vrijwel helemaal op de schouders van de leraren terecht. Aan de andere kant moeten we niet vergeten dat toetsing in Vlaanderen ook anders verloopt dan in Nederland: er is bij ons geen eindexamen, geen centrale toetsing. Er is alleen maar een toetspraktijk van de leraren in de scholen, in een toetsingskader dat door allerlei reglementen wordt geregeld: niet meer dan zoveel tijd (in de onderbouw komt dat neer op een zestal weken per jaar), met een weging van vakken volgens de urenverdeling op het rooster, met de verplichting om de toetsing af te stemmen op de onderwijsdoelen in de centraal opgestelde leerplannen en onder het toezicht van de onderwijsinspectie.

Problemen zijn er te over. Het grootste zorgpunt is wellicht de toetsing van de taalvaardigheid in al haar aspecten: er zijn traditioneel allerlei toetsingsprocedures ontstaan die de taalvaardigheid nauwelijks recht laten wedervaren, terwijl de onderwijspraxis zelf nog laboreert aan verouderde vormen van leerstofoverdracht die voor de ontwikkeling van taalvaardigheid maar weinig mogelijkheden bieden. Een paar sprekende voorbeelden. Een: in tal van scholen wordt het proefwerk *schrijven* (summatieve toetsing dus) nog altijd zgn. 'buiten de reeks' georganiseerd, d.i. zowat halfweg een trimester, midden in het leerproces dus, vaak als de leerlingen nog maar één schrijfofdracht achter de rug hebben. Twee: een dochter van me kwam thuis met de mededeling dat ze in de Duitse les iets heel erg leuks hadden mogen doen: ze hadden een kort toespraakje mogen houden. Nadeel: 'er stonden punten op'. Drie: ik heb het meegemaakt dat een leerling bij

summatieve toetsing van spreekvaardigheid in de vorm van spreekbeurten aan de leraar vroeg wat hij ondertussen moest doen. Vier: er is een methode op de markt waarin leesvaardigheid zonder meer gelijkgesteld is met de vaardigheid in hardop voorlezen.

Aan de andere kant wordt de leraren maar weinig houvast geboden. In de regel krijgen ze eerder te horen wat ze niet dan wat ze wel horen te doen. **Leerplannen en schoolboeken** blijven mistig als ze het over evaluatie hebben.

Invalshoeken: positiebepaling

Bij het onderwijs Nederlands zijn veel verschillende mensen betrokken en die komen ieder op zijn manier aan de praat. Vaak is dat evenwel een praten voor de eigen club. Tussen onderwijsverstrekkers en onderwijs-

stuurders verloopt de communicatie niet altijd even goed. In de eerste plaats komen natuurlijk de onderwijsverstrekkers zelf: degenen die vanaf de kleuterschool tot en met het hoger onderwijs het Nederlands als moedertaal of als tweede taal onderwijzen. Met de onderwijsstuurders bedoel ik al diegenen die aanwijzingen verstrekken over hoe de onderwijsverstrekkers het best te werk kunnen gaan. Een soort walpersoneel, maar dan wel met een duidelijk hogere status (in eigen ogen althans).

Hoe gevarieerd de grote groep van de onderwijsverstrekkers ook is, toch moet het walpersoneel in dat opzicht niet voor hen onderdoen. Er zijn onderzoekers, ontwikkelaars van leerplannen, schoolboeken en toetsen, opleiders, begeleiders en inspecteurs. En daarnaast zijn er nog degenen die zich met een poot in een of meer van de aangehaalde gebieden met theorievorming bezighouden.

Het is voor mij duidelijk dat een strenge scheiding van al die categorieën de kwaliteit van het verstrekte onderwijs niet ten goede komt. Ik kan me niet goed begeleiders voorstellen die niet flink wat klaspraktijk hebben gehad. Bij de ontwikkelaars (van schoolboeken bijvoorbeeld) is klaspraktijk eerder regel dan uitzondering, gelukkig maar, hoewel die praktijk in een aantal gevallen niet voldoende door onderzoek en theorievorming beïnvloed lijkt te zijn. Dat de invloed van onderzoek op de onderwijsverstrekking niet zonder problemen verloopt, is ons allen voldoende bekend. Daar staat weer tegenover dat het voor het veld van de onderwijsverstrekkers niet erg aannemelijk is dat onderzoekers zich vaak over hun werkzaamheden uitlaten zonder zelf op enige praktijkervaring te kunnen bogen. Ik deel die zorg. Maar ik deel ook de zorg van hen die begeleiders en onderzoekers zich te nadrukkelijk op de produktie van leermiddelen zien werpen.

Mijn positie in dit debat is de volgende: ik wortel in de onderwijspraxis, in hoofdzaak als leraar Nederlands in ASO, TSO en HTO, als vakdocent en didacticus in het PHO en als docent taalbeheersing aan de universiteit en in bedrijfscontext. Daarnaast heb ik diensten verleend in de onderwijsbegeleiding en in de leerplanaanmaak en heb ik me één keer in het ontwikkelwerk begeven. U moet dat weten voor een goed begrip van wat ik over toetsing bij mondelinge taalvaardigheid mee kan delen. Ik zie mezelf als iemand die door reflectie op eigen en andermans praxis én op basis van de resultaten van andermans onderzoek tot enige theorievorming bij wil dragen. Aanzetten tot een nog te voeren discussie, meer niet.

De dwang van de onderwijskunde

In het onderwijs van het Nederlands hebben niet alleen de direct betrokkenen en het al genoemde walpersoneel hun zegje. Daarnaast is er de bij wijlen duidelijk hoorbare claim van de algemeen onderwijskundigen, die zich bovendien ook nog graag als een hoger echelon willen profileren.

Benevens het vele goede en bruikbare dat zij aandragen, is er ook een en ander dat tot verwarring en zelfs tot ontsporing aanleiding kan geven. Het is maar moeilijk om in algemene zin over onderwijs te praten, zonder daar concrete vakleerinhouden bij te betrekken. Zo kunnen we vaststellen dat te ijverig gebruik van een term als *leerstof* gemakkelijk tot overaccentuering van cognitie leidt, wat onvermijdelijk de *vaardigheden* in het gedrang brengt.

Met het onderdeel *evaluatie* van de onderwijscyclus gaat het net zo. Niemand twijfelt aan de zin van evaluatie, maar onder de dwang van de algemene onderwijskunde legt men het evaluatiemoment te zeer als

een afsluitend onderdeel van de onderwijs-cyclus vast. Als summatieve evaluatie, toetsing dus. Daardoor loopt men ook in de val van de bevestiging van overgeërfde proefwerk- en examineerpraktijken: op het einde van een bepaalde periode (trimester, semester of jaar) wordt beslag gelegd op een paar weken schooltijd voor de organisatie van summatieve toetsen voor alle schoolvakken. Daar zijn en blijven dan rigoureuze regels voor opgesteld, o.m. wat cijfertoekenning betreft. Heb je een vak van zoveel uur in de week, dan beschik je over zoveel maal zoveel 'punten'. Het is niet moeilijk om in te zien dat een dergelijk systeem gauw averechts gaat werken, doordat het onderwijs in belangrijke mate op het evaluatiesysteem afgestemd raakt. De toets staat dan niet langer in dienst van het leerproces, maar gaat zelf het uitzicht van het leerproces bepalen. Met vaardigheden zoals spreek- en luistervaardigheid kom je dan gauw in de problemen.

Toetsdoelen

Bij toetsing kunnen heel verschillende vragen aan de orde zijn. Eén daarvan betreft het eindexamen: heeft de leerling de beoogde leerdoelen bij de afsluiting van de onderwijscyclus in voldoende mate bereikt? Onderverstaan: als dat zo is, kan hij/zij naar een volgende cyclus doorschuiven of komt hij/zij in aanmerking voor het diploma (selectieve evaluatie). Een andere vraag betreft de instap (meting van de beginsituatie): beschikt de leerling over de nodige kennis en vaardigheden, eventueel ook attitudes om met enige kans op succes een bepaalde onderwijscyclus te doorlopen?

Weer een andere vraag is deze: welke vorderingen geeft de leerling op een bepaald ogenblik tijdens het doorlopen van een leer-cyclus te zien? Onderverstaan: hoe moet het onderwijs-leerproces in zijn verdere verloop worden bijgestuurd? Met deze laatste

vraag zitten we op het terrein van de formatieve en van de procesevaluatie.

Proefwerktoetsing en vaardigheden

Vaardigheden zoals luister- en spreekvaardigheid zijn uiteraard **alleen toetsbaar** in situaties waarin de beoogde vaardigheid daadwerkelijk wordt gedemonstreerd. Nu geven sommige vaardigheden aanleiding tot het ontstaan van een produkt dat min of meer blijvend is en dat los van de situatie analyseerbaar is: het brood van de bakkersleerling, het werkstuk van een leerling-architect, de samenvatting van een leerling bij een schoolexamen Nederlands. Andere produkten zijn vluchtig, tenzij ze b.v. met elektronische middelen worden vastgelegd: de vertolking van een Mozart-sonate op de piano, een toespraak voor leeftijdsgenoten. Weer andere zijn niet eens vastlegbaar en zelfs niet waarneembaar, omdat ze geen ander produkt opleveren dan bewustzijns-toestanden ten gevolge van neuro-fysiologische processen: **het tekstbegrip dat bij lezen of bij luisteren tot stand is gekomen en dat alleen indirect na te trekken is.** Daarbij dreigt onvermijdelijk het gevaar dat de analyse van het responsiegedrag interfereert met de indirecte meting van het tekstbegrip: je moet bijvoorbeeld *schrijven* om te laten zien dat je goed kunt *luisteren* of *lezen*, wat onvermijdelijk aanleiding geeft tot validiteitsproblemen.

LUISTEREN

Wat luisteren en lezen betreft, ontlopen de toetsingsproblemen en -mogelijkheden elkaar niet al te zeer. Ik verwaarloos daarbij maar even situaties waarin het luisteren als activiteit in een dialogische of polylogische situatie geïntegreerd is. Mijn aanbeveling voor summatieve toetsing moet daarom

zijn: luistertoetsen door middel van samenvatting, multiple choice of open vragen. Daarbij wordt naar opgenomen materiaal geluisterd: video- of audio-tapes. De aandacht wordt door middel van een inleidend gesprek in 'normaal-functionele' zin gericht. Meer nog dan bij lezen is men bedacht op receptieproblemen: slecht horende leerlingen zijn moeilijker te detecteren dan slecht ziende.

SPREKEN

Met spreken ligt het veel moeilijker: dertig leerlingen kunnen gezamenlijk wel op hun luistervaardigheid maar niet op hun spreekvaardigheid getoetst worden. Dat is in de onderwijspraxis probleem nummer één. Traditioneel werd het opgelost door de leerlingen tegen het einde van een onderwijsperiode een voor een met een toespraakje te laten opdraven. Neem er vijf per uur, dan kom je met een klas van dertig al aan zes uur. Bovendien kun je je leerlingen niet allemaal over hetzelfde laten praten. Traditionele oplossing: een onderwerp naar keuze, waardoor een allegaartje tot stand kwam met jaar na jaar telkens weer hetzelfde soort onderwerpen, en waarbij al gauw bleek dat leerlingen kwamen voorlezen wat ze in het beste geval nog zelf hadden geschreven. Overigens wordt er dan alleen gesproken voor de toets, in een situatie die mijlen ver van elke mogelijke normaal-communicatieve situatie af staat. Behalve praktische bezwaren zijn er ook onoverkomelijke toetstechnische: objectiviteit, betrouwbaarheid en validiteit zijn niet te bereiken, om maar die drie te noemen. Let wel: hiermee wil niet gezegd zijn dat het leren houden van een toespraak geen zinvol onderwijsdoel is of kan zijn, alleen dat het als evaluatiemiddel voor spreekvaardigheid in een ruime zin niet geschikt is.

Ik wil er daarom voor pleiten om spreekvaardigheid in het geheel niet summatief te toetsen. Wat er dan wel moet gebeuren, is

een andere vraag. Om daarop te antwoorden moet ik eerst een ietwat ruimer kader schetsen.

Toetsing en toegepaste onderwijsmethodes

Toetsing houdt niet alleen verband met doelstellingen, maar ook met de toegepaste onderwijsmethodes. Dat laatste verliest men wel eens uit het oog.

De dwang die van een sterk abstraherend onderwijsmodel als dat van Van Gelder uitgaat, is groot. Men ziet het onderwijsproces te lineair, als opgebouwd uit vijf opeenvolgende stappen: **beginsituatie, doelstellingen, leerinhouden, werkvormen, evaluatie**. Eigenlijk kan men er alleen zeker van zijn dat het proces van een begin naar een eindsituatie leidt. Wat daar tusschenin zit, volgt niet zo stapsgewijs op elkaar. Alleen mensen die echt in het onderwijs staan, kunnen daarvan op de hoogte zijn. Ten minste: als ze zelfstandig programmerende leraren zijn, en niet van buiten af geprogrammeerde robot-uitvoerders.

Frontale leerstofoverdracht is wat anders dan door de leraar geleide werkzaamheden waarbij de leerlingen zelf inzichten en ervaringen opdoen en handelend zelf tot grotere vaardigheid in dat handelen komen. Bij frontale leerstofoverdracht grijpt men vlugger naar het middel van periodieke summatieve toetsing; in het geval van voortdurend tot zelfwerkzaamheid gestimuleerde leerlingen heeft de leraar vanzelf al oneindig veel meer kansen om zijn leerlingen tijdens hun activiteiten te observeren. Hij of zij moet dan wel niet achter zijn tafel gaan zitten corrigeren. In de mate dat leraren hun leerlingen meer en beter leren te observeren, neemt - zeker voor vaardigheden - de behoefte aan summatieve evaluatie evenredig af.

We kunnen hierbij de vergelijking maken met wat bij **muziekopleidingen** gebeurt. Die voltrekken zich in de vorm van individuele oefensessies: de leerling speelt de ingestudeerde stukken op het instrument en daarbij observeert, beoordeelt en stuurt de begeleidende muzikleraar van het begin tot het einde. In het licht van zijn ervaringen met de leerling ontwerpt de leraar verdere processtappen, kiest nieuwe, geschikte oefenmaterie, geeft instructies, selecteert uit de actuele vaardigheid van zijn leerling die punten die op dit moment het eerst voor bijsturing of verdere vervolmaking in aanmerking komen. Als het nodig is, speelt hij of zij al eens een paar maten voor. Dat doet hij/zij allemaal met het globale onderwijsdoel van een zo groot mogelijke beheersing van het instrument voor ogen én tegelijk van verhoging van interpretatieve vaardigheid, muzikaal inlevingsvermogen én vaardigheid in de uitdrukking daarvan.

Voor vaardigheidsonderwijs is daaruit een en ander te leren: (a) **de leerling verkeert telkens in een oefensituatie**, (b) **onder het observerende oog (en oor!) van een meester**, (c) **aan wiens bekwaamheid, d.i. eigen vaardigheid in het bespelen van het betrokken instrument, niet wordt getwijfeld**. Op ieder moment van het leerproces weet de meester waar zijn leerling staat, wat hij wel en wat hij/zij nog niet kan en neemt hij beslissingen in verband met het verdere verloop van het proces. Er is geen andere eindevaluatie dan het publieke 'ten gehore voeren' van de leerling.

Dit soort vaardigheidsonderwijs treft men niet alleen in conservatoria en muziekacademies aan. Het komt ook voor in het leerlingwezen, het neemt de vorm aan van stages na of gedurende vakopleidingen en is regel bij tal van hoog te kwalificeren trainingen. Daarbij komt telkens duidelijk de hoge kwalificatie van de trainer naar voren: nooit is dat een nieuwkomer in zijn of haar vak, maar duidelijk iemand die de over te brengen vaardigheid in een meesterlijke graad

beheerst. Aan diens leiding en oordeel kan men de leerling ten volle toevertrouwen. Op zijn of haar oordeel, dat via bestendige omgang met en observatie van de leerling wordt opgebouwd, kan men staat maken. De meester beslist wanneer de leerling het vooropgestelde doel heeft gehaald.

In dit licht bekeken lijkt het me voor het taalvaardigheidsonderwijs in de eerste plaats geboden dat taalvaardige leraren worden gevormd, die alle courante en voor hun leerlingen nodige tekstsoorten degelijk beheersen. In de tweede plaats: dat die leraren het volle vertrouwen krijgen om, gedragen door het team waarin ze werken en geruggesteund door een terzake deskundige begeleiding, hun uit niet aflatende observaties opgebouwde oordeel over de taalvaardigheid van hun leerlingen uit te spreken. Dat betekent dat in de lerarenopleiding veel meer dan nu het geval is, taalvaardigheidstraining plaats moet vinden en dat daaraan ook veel meer dan nu inzicht in geschikte trainingstechnieken moet worden gekoppeld. In dat opzicht staat onze taalvaardigheidstraining nog helemaal of misschien zelfs nog niet eens in de kinderschoenen.

Het taalvaardigheidsleerproces

In een nu verlaten VSO-leerplan heeft ooit gestaan dat het uitblijven van overtuigende tekenen van vaardigheid b.v. bij spreken niet automatisch als een tekortschietende taalvaardigheid mag worden begrepen. Daarachter zat de m.i. zeer gezonde stelling dat de **uitsplitsing van taalvaardigheid in vier deelvaardigheden** gevaren inhoudt. Er zijn taalvaardige mensen die als slechte sprekers bekend staan. Men doet er dus goed aan om zich niet op één taalvaardigheidsaspect blind te staren.

Nog gevaarlijker is het naar mijn gevoel om luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid zelf ook weer in deelvaardigheden op te splitsen. Om didactische redenen kan het goed zijn om tekorten op een deelgebied door middel van een kortstondige leeractiviteit op dat gebied te remediëren. Daarna moet integratie aan de orde zijn. Spreken en schrijven, maar ook luisteren en lezen zijn erg complexe handelingen, die alleen in hun complexiteit goed aan te leren zijn en die bovendien nog in zinvolle communicatiesituaties plaats moeten hebben.

Didactisch is m.i. het hoogste rendement te verwachten bij integratie van zowel mondelinge als schriftelijke receptieve én productieve taalvaardigheid in geschikte communicatiesituaties. Daarin zijn de leerlingen luisterend, sprekend, lezend en schrijvend actief betrokken en stelt de leraar/lerares zich zoveel mogelijk observerend op: zijn of haar aandacht betreft de taalactiviteit van elke leerling in de groep. Uit lees- en schrijfactiviteiten ontstaan *portefeuilles*, terwijl luister- en spreekactiviteiten van leerlingen hooguit tot geregelde verbale beoordeling en notities aanleiding geven. Bij de beoordeling van op die wijze communicatief ingebed taalhandelen worden de leerlingen in de mate van het mogelijke mee betrokken.

Spreken: globale vs. analytische beoordeling

Wat de produktieve taalvaardigheid betreft, ben ik voorstander van een gematigd globale beoordeling. Dat betekent dat bij de beoordeling wel rekening wordt gehouden met een aantal vooraf vastgestelde beoordelingscriteria maar dat spreek- en schrijfprestaties in globo beoordeeld worden. Zelf ben ik daarvoor na veel zoeken en experimenteren bij een binair opgebouwde vierpuntenschaal terechtgekomen:

twijfel	C (±)
onvoldoende	D (-)
goed	B (+)
uitstekend	A (++)

Die beoordeling besprak/besprek ik met mijn studenten/leerlingen telkens in het licht van vaststellingen in verband met de geselecteerde criteria.

Bij schriftelijke taalvaardigheid zorgde ik voor een zo kort mogelijke terugkoppeling. Na de beoordeling van het produkt konden/kunnen de studenten/leerlingen altijd een nieuwe versie inleveren. Men kan zich voorstellen dat deze werkwijze gemakkelijk tot de samenstelling van *portefeuilles* (dossiers) leidt. Niets werkt voor een adept-schrijver zo motiverend als de vaststelling dat zijn of haar prestaties er onder doelgerichte begeleiding echt op vooruitgaan.

Ook voor mondelinge prestaties lijkt globale beoordeling onder verwijzing naar een beperkt aantal duidelijke criteria mij een haalbare werkwijze. Alleen is ze wegens praktische en toetstechnische bezwaren nauwelijks voor summatieve evaluatie geschikt. Aan analytische observatieschema's is er overigens geen gebrek. In de gangbare didactische handleidingen zijn daar voldoende bruikbare voorbeelden van te vinden.

De selectie van beoordelingscriteria

Welke beoordelingscriteria men aanlegt, is uiteraard een probleem apart. Wie niet terzake bevoegd is, hecht in de regel te veel of zelfs bijna uitsluitend belang aan de meer perifere aspecten van produktief taalgebruik. Bij schrijven zijn dat o.m. handschrift, spelling en interpunctie. Bij spreken hebben vooral articulatie en een acceptabele Nederlandse uitspraak de belangstelling

van oningewijden. Dat zijn uiteraard ook criteria die men in welbepaalde omstandigheden kan en moet aanleggen, maar die zeker in basis- en secundair/voortgezet onderwijs niet voor alle leerlingen in dezelfde mate kunnen gelden. Ook in dit opzicht kunnen evaluatie en toetsing niet uit het onderwijsleerproces los worden gemaakt. Te vaak wordt nog van leerlingen geëist wat de onderwijsgevers zelf niet demonstreren. Als men daar ook de buitenschoolse werkelijkheid bij betreft (beleids mensen ook in het onderwijs, ambtenaren, maar ook professionals bij radio en tv), kon men wel eens geneigd zijn om alle hoop te laten varen.

De kernvraag moet altijd zijn wat voor een welbepaalde groep leerlingen als een acceptabele prestatie kan worden aangerekend. Het komt er uiteindelijk op neer dat de onderwijsgever een goed en betrouwbaar beeld moet hebben van de beoogde tekstsoorten, zowel wat de mondelinge als wat de schriftelijke productie betreft.

Hugo de Jonghe
Ten Doorn 6
1852 Beigem

T U S S E N D O O R

THEATER KIJKEN IN DE KLAS

Theater kijken in de klas biedt leerkrachten van het secundair onderwijs de mogelijkheid om in de klas met recente theaterproducties te werken. Door het inschakelen van video-registraties van recente voorstellingen wordt het mogelijk om niet alleen de theaterteksten te bekijken, maar ook opvoeringsanalytisch aan de slag te gaan.

Bij elke videoregistratie hoort een lesmap, uitgewerkt door deskundigen van de UFSIA/IDEA-werkgroep 'drama'. Volgens een vast stramien worden hier - naast een uitgebreide opvoeringsanalyse - suggesties gedaan voor de concrete aanpak in de klaspraktijk.

In dit project werden tot nu toe volgende voorstellingen opgenomen:

Medea (Euripides) door Het Zuidelijk Toneel;
Groot en Klein (Botho Strauss) door De Tijd;
Het Kamermeisje (Greet Vissers) door Blauw Vier.

Kostprijs per pakket is 800 fr. De pakketten (video + lesmap) kunnen aangevraagd worden bij:

Vlaams Theater Instituut (VTI), Anspachlaan 141-143, 1000 Brussel, tel. 02/514.40.44. Meer informatie bij Wouter Van Looy.