

Contouren van een didactiek van de mondelinge vaardigheden

Helge Bonset

In Nederland uitgevoerd behoefteonderzoek (Bos, 1978; Blok & De Gloppe, 1983; De Gloppe & Van Schooten, 1990) heeft uitgewezen dat diverse respondentengroepen mondelinge taalvaardigheid een belangrijk gebied van het vak Nederlands vinden voor het dagelijks leven, de vervolgstudie en het beroep. Niet alleen omdat mondelinge situaties uiteraard zeer veel voorkomen, maar ook omdat respondenten aangaven dat zij bepaalde mondelinge taaltaken die zij moesten uitvoeren in het naschoolse leven, slecht beheersten en dat het onderwijs hen daarop meer had moeten voorbereiden. Zo vonden oud-leerlingen van een scholengemeenschap in Amsterdam in onderzoek van Couzijn e.a. (1992) dat hun school meer aandacht had moeten schenken aan het houden van een referaat en het formuleren en beargumenteren van een standpunt in een discussie – zaken die deze oud-leerlingen in een vervolgopleiding hard nodig bleken te hebben. Men leert zichzelf niet alles op het gebied van mondelinge taalvaardigheid, net zo min als op het gebied van schrijven, en daarom is onderwijs nodig.

 at er aan onderwijs in mondelinge taalvaardigheid jarenlang veel te weinig is gedaan, is eveneens gedocumenteerd via onderzoek. Zo stelde Van Roosmalen (1990) via enquêtering vast dat leraren Nederlands in de onderbouw van alle onderwijsvormen uit hun methoden het vaakst datgene oversloegen dat betrekking had op spreek- en luistervaardigheid, dat ze voor die onderdelen nooit zelf materiaal maakten en toevoegden, en dat ze spreek- en luistervaardigheid niet of nauwelijks mee lieten tellen in de rapportcijfers bij de overgang. En eerder hadden Braet e.a. (1988) al gerapporteerd dat een flink deel van de leraren Nederlands in de bovenbouw van havo en vwo (de 'hoogste' vormen van het secundair onderwijs) de spreek- en luis-

tervaardigheid niet onderwees en examineerde, ondanks de duidelijke wettelijke verplichting hiertoe. Ook in Vlaanderen lijken spreek- en luistervaardigheid geen hoge prioriteit te krijgen in het secundair onderwijs, blijktens onderzoek van Rymenans e.a. (1996). Leraren gaven desgevraagd spreek- en luistervaardigheden een 7^{de}, 9^{de}, 10^{de} en 11^{de} plaats op een ranglijst van 14 vaardigheden, qua prioriteit in tijdsbesteding.

Deze situatie kan en zal ook niet zo blijven, in Vlaanderen noch in Nederland. In beide landen is mondelinge taalvaardigheid via overheidsmaatregelen op de agenda van het vak Nederlands geplaatst. In Vlaanderen hebben 8 van de 22 eindtermen van de eerste graad secundair onderwijs specifiek betrekking op spreken en luisteren. Diverse

Vlaamse leerplannen voor de eerste graad van het secundair onderwijs (GO, OVSG, VVKSO) hebben al gepoogd deze eindtermen van bijpassende leerstof te voorzien. In Nederland hebben 9 van de 32 herziene kerndoelen basisvorming specifiek betrekking op spreken en luisteren. In de Nederlandse bovenbouw (tweede en derde graad secundair onderwijs) heeft mondelinge taalvaardigheid nu duidelijk een plaats gekregen in de eindtermen van de eindexamenprogramma's, zowel voor havo en vwo als voor vbo en mavo.

Leerplannen hebben, zoals u weet, in Nederland niet dezelfde status als in Vlaanderen: ze vormen geen voorschrift voor de scholen, maar een handreiking. En uitgestoken handen kunnen worden geweigerd of genegeerd. Toch hebben wij (en nu spreek ik even als lid van het Project Nederlands van het Instituut voor Leerplanontwikkeling SLO) het gevoel dat wij het leerplan *Spreken en luisteren in de basisvorming* (Boland e.a., 1993) niet voor niets hebben gemaakt, ook vanwege de belangstelling die Vlaanderen ervoor heeft getoond. Dit kalenderjaar (1998, nvdr) verschijnt bij de SLO ook een leerplan mondelinge taalvaardigheid voor havo en vwo, de bovenbouw dus.

WANDELEN IN DE MIST

Er zijn dus eindtermen, kerndoelen, examenprogramma's, leerplannen voor mondelinge taalvaardigheid aanwezig of in de maak. Wat is dan het probleem eigenlijk nog? Dat is dit: als ik u de contouren wil schetsen van een didactiek voor de mondelinge vaardigheden, merk ik dat ik toch enigszins wandel in de mist; een mist die mij het zicht op deze contouren behoorlijk belemmert. De situatie is niet zo erg dat ik

geen hand voor ogen zie, maar dat zicht op contouren zoals Rijlaarsdam (1997) dat heeft kunnen bieden voor een schrijfvaardigheidsdidactiek, dat kan ik u niet in die mate bieden. Natuurlijk, de drie constructielijnen voor een curriculum die Rijlaarsdam (1997) onderscheidde – taalhandelingen, vaardigheden, en een theorie van geslaagde communicatie – die zijn voor mondelinge taalvaardigheid evenzeer een bruikbaar uitgangspunt als voor schriftelijke. Maar als men dan daadwerkelijk wil gaan construeren, blijven de contouren van de constructie schimmiger bij de mondelinge dan bij de schriftelijke taalvaardigheid.

Hoe komt dat nu? Er zijn twee hoofdoorzaken. De eerste is goed onder woorden gebracht door Lammers (1993) die stelt dat het spreek- en luisteronderwijs geen traditie kent, geen samenhangend geheel van kennis en inzicht over beproefde lesmethoden en toetsingsvormen. Een traditie wordt vaak geassocieerd met verstarring, maar wat traditie tenminste ook is, is een referentiekader juist om nieuwe didactische voorstellen of ontwikkelingen aan te toetsen. Zo gezien ontstaat er waar helemaal geen traditie is, geen vernieuwing maar juist stilstand. Ik citeer Lammers (1993):

"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 voor-

stellen niet of nauwelijks in de praktijk worden uitgetoetst en daarmee is de cirkel gesloten."

Lammers (1993) stelt voor een traditie op te gaan bouwen door aan de slag te gaan, door binnen een globaal theoretisch kader een beperkt aantal helder beschreven voorbeeldlessen te maken. Op de criteria waaraan die lessen en dat kader moeten voldoen, kom ik verderop terug.

De tweede hoofdoorzaak van de mist volgt uit de complexiteit van het gebied van de mondelinge taalvaardigheid zelf. Het gebied zit aanzienlijk ingewikkelder in elkaar dan dat van bijvoorbeeld schrijfvaardigheid. Bovendien zijn de beoordeling, de lesfasering en de taalverwervingskant ook stuk voor stuk bij mondelinge taalvaardigheid ingewikkelder kwesties dan bij schrijfvaardigheid. Hier liggen vragen die opgelost moeten worden om ooit tot heldere lesvoorstellen en van daaruit tot een spreek/luistertraditie te kunnen komen.

Wat ik mij via dit artikel ten doel stel, is om de benodigde vragen zo scherp mogelijk te stellen. Ik zal regelmatig ook oplossingsrichtingen aangeven, maar het verdere zoeken naar oplossingen is overgelaten aan vier themagroepen op de methodeconferentie rond 'mondelinge vaardigheden in de basisvorming/ eerste graad secundair onderwijs', georganiseerd door het Platform Onderwijs Nederlands van de Nederlandse Taalunie in januari 1998. Een synthese van de daar gevoerde discussies is opgenomen als bijlage bij dit artikel. De themagroepen correspondeerden met de vier vragen die ik nu ga bespreken:

- (1) selectie en opbouw van taken;
- (2) verschillen in taalvaardigheid tussen de leerlingen;
- (3) opbouw/fasering van lessen en eisen aan opdrachten;

- (4) observeren, commentaar geven en krijgen, beoordelen en beoordelen van prestaties.

SELECTIE EN OPBOUW VAN TAKEN

SELECTIE

Het eerste vraagstuk dat specifiek is voor het ingewikkelde gebied van mondelinge taalvaardigheid wordt door Lammers (1993) aangeduid als 'het keuzeprobleem' en door Van Gelderen en Oostdam (1995) als 'het probleem van domeinbepaling'. Ik duid het hier aan als selectie van taken op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Hoe verantwoorden we welke mondelinge vaardigheden of aspecten daarvan een plaats krijgen in het onderwijs, en welke niet? Het totale domein is zeer breed: het omvat spreken in een eenrichtingssituatie (bv. een voordracht houden), luisteren in een eenrichtingssituatie (naar de leraar, naar lezingen, naar de media; in het laatste geval kan ook nog kijken aan de orde komen) en spreken/luisteren in tweerichtingssituaties, waarbij dan weer onderscheiden kan worden tussen de dialoog en de polyloog.

Al die soorten situaties lijken te weinig op elkaar om, zoals bij schrijfsituaties, onderlinge transfer eenvoudig mogelijk te maken. Wie zijn leerlingen een voordracht leert houden, kan het onderwijs niet zo inrichten dat hij kan claimen dat hij ze daarbij tegelijk leert om te luisteren en te kijken naar de media. Als hij ze leert een betogende voordracht te houden, dan kan hij de aangebrachte kennis over betogen later wel transfereren naar het debatteren, maar zelfs dan is het niet zo dat een betogende voordracht leren houden samenvalt met of sterk lijkt op de taak leren debatteren.

Wie het hele gebied van mondelinge taalvaardigheid zou willen dekken, zou uit al de verschillende groepen situaties er tenminste een paar moeten kiezen, dus uit het spreken in eenrichtingssituaties, uit het luisteren in eenrichtingssituaties, uit dialogen en uit polylogen. En dan komt meteen het probleem van de tijd in het geding. Het selectieprobleem wordt namelijk nog verergerd door de omstandigheid dat de oefen- en toetsvormen voor mondelinge taalvaardigheid buitengewoon tijdrovend zijn zodra de productieve vaardigheid spreken aan de orde komt. Een schrijfpodracht kun je de leerlingen met zijn allen tegelijk in de klas

laten uitvoeren of individueel thuis; bij een spreekopdracht zijn beide niet mogelijk, of in ieder geval niet zinvol.

Toch lijken de kerndoelen basisvorming in Nederland en de eindtermen eerste graad in Vlaanderen voor deze mogelijkheid ('van alles wat') te hebben gekozen. In die kerndoelen/eindtermen is van overheidswege een selectie gemaakt, waarbij een expliciete legitimering van de gekozen taken overigens bij mijn weten in beide landen nooit is opgesteld. Ik heb voor u naast elkaar gezet de mondelinge taken die in de beide landen zijn geselecteerd (tabel 1).

TABEL 1: *Kerndoelen en eindtermen voor spreken en luisteren in Nederland en Vlaanderen – selectie van taken*

	NEDERLAND	VLAANDEREN
SPREKEN (MONOLOOG)	Spreekbeurt/korte monoloog in klas- of schoolverband Instructies	Mededelingen: verzamelde informatie aan leraar en klas aanbieden Instructies (bekende leeftijdgenoten) Uitnodigingen tot activiteit aan een bekende volwassene
LUISTEREN (EENRICHTING)	Uitleg Informatieve radio/ tv-programma's Instructies Reclameboodschap Nieuwsbericht	Uiteenzetting leraar over lesstof Jeugdprogramma's radio en tv Instructies Reclameboodschappen in de media Nieuwsbericht Ontspannende teksten in de media

DIALOOG	Formele gesprekssituaties (Vraag)gesprek	(Telefoon)gesprek met onbekende volwassene Vragen/antwoorden m.b.t. lesstof Dialoog met medeleerlingen over school en klas
POLYLOOG	Groepsgesprek in klas- of schoolverband Discussie	Polyloog met medeleerlingen over school en klas Gedachtewisseling in de klas (met standpuntbepaling)

U ziet dat er een redelijke mate van overeenstemming bestaat in geselecteerde taken tussen de beide landen, het minst in de categorie 'dialoog', maar dat kan ook aan mijn interpretaties liggen: in beide landen zijn de eindtermen op dit punt het meest cryptisch. Overeenstemming is op zich natuurlijk nog geen voldoende legitimatie. Ik heb themagroep 1 uitgenodigd om een kritische blik op deze selectie van taken te werpen, vooral ook in het licht van de volgende vraag: is het werkelijk haalbaar dit in de tijd van twee à drie jaar allemaal zo aan de orde te stellen dat leerlingen er ook nog iets van leren? Als dat niet zo is, wat heeft er dan prioriteit?

OPBOUW

De opbouw van taken is een nog lastiger kwestie dan de selectie ervan. Volgens welke leerlijn moeten de uiteindelijk geselecteerde taken aan de orde komen door de leerjaren heen? Idealiter moeten nieuwe taken en

deelvaardigheden voortbouwen op oude, al geleerde, en dit alles in een opklimmende moeilijkheidsgraad. Maar hoe geef je dat vorm in het zo complexe domein van spreken en luisteren? Concreet: stel je monologische vaardigheden aan de orde vóór dia- en polylogische of juist andersom? En in beide gevallen: waarom, op grond van wat voor soort argumenten? Behandel je binnen de monoloog eerst spreekbeurten en dan instructies, of juist andersom? En weer: waarom? Ook voor themagroep 1 was de taak weggelegd zich te buigen over een beargumenteerde leerlijn voor taken op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Ik heb een paar mogelijke ordeningscriteria ter overweging meegegeven (tabel 2). De linkerkolom geeft kenmerken van de opdracht aan: wat is het doel van de opdracht? Op wat voor mondelinge situatie heeft ze betrekking? Wat voor soort onderwerp staat er centraal in? Moet ze binnen de klas of de school (voor of met bekenden dus) worden uitgevoerd, of moet ze daarbuiten worden uitgevoerd?

TABEL 2: Ordeningscriteria voor opdrachten mondelinge taalvaardigheid

	MAKKELIJK(ER)	MOEILIJKER
DOEL	informerend	overtuigend, aansporend
SITUATIE	informeel	formeel
ONDERWERP	dicht bij de leerlingen	ver van de leerlingen af
UITVOERING	binnen de klas of de school	buiten de klas of de school, 'in het echt'

VERSCHILLEN IN TAALVAARDIGHEID TUSSEN DE LEERLINGEN

Het tweede vraagstuk dat ik wil bespreken, is dat van verschillen in taalvaardigheid van leerlingen, met name in de meertalige klas. Natuurlijk is dit vraagstuk allerm minst specifiek voor mondelinge taalvaardigheid. De bewuste verschillen doen zich sterker voor in relatie tot lezen en schrijven, en dan zowel bij het vak Nederlands als bij de andere schoolvakken waar het Nederlands de voertaal is. Daarom is de verleiding groot te denken dat op het niveau van voortgezet/ secundair onderwijs de mondelinge taalvaardigheid geen probleem of struikelblok meer kan vormen voor anderstalige leerlingen. Wanneer deze eenmaal zo ver zijn gekomen, hebben zij zich vanzelf, buiten de school of in het voorafgegane onderwijs, voldoende mondelinge vaardigheden eigen gemaakt om dezelfde beginsituatie te hebben als de van huis uit Nederlandstalige leerlingen, zo wordt dan geredeneerd.

Onder leraren in het havo en vwo in Nederland is deze opvatting vrij algemeen; wel te begrijpen omdat het hier de 'hoogste' onderwijsvormen betreft. Maar vanuit

onderzoek heeft Laarveld (1995) hier toch duidelijke vraagtekens bij geplaatst. Ze observeerde discussies op een Rotterdamse school met 30% allochtone leerlingen en stelde vast dat in iedere geobserveerde discussie de van huis uit anderstalige leerlingen minder bijdragen leverden dan de van huis uit Nederlandstaligen. Leerlingen die zij interviewde, gaven ook zelf problemen aan. Zo zei een Kroatische leerling: *"Af en toe zit ik echt een beetje met mijn handen te werken, dan kom ik er niet uit. Maar dan zit ik niet in het Kroatisch te denken of zo, maar gewoon in het Nederlands moet ik er even op komen. Een beetje 'nette woorden' zeg maar"*. Een Turkse leerling zei de meeste problemen te ondervinden *"gewoon tijdens discussiëren zeg maar. Je begrijpt wel alles wat gezegd wordt, maar als je gaat praten dan ga je stotteren en dan kom je niet uit je woorden of zo"*.

Miedema en Meestringa (1996) hebben op grond van Laarvelds bevindingen een voorstel gedaan. Zij stellen dat degenen die ervan uitgaan dat allochtone leerlingen op havo- en vwo-niveau geen speciale moeite meer kunnen hebben met spreek- en luistertaken, toch te weinig onderkennen op wat

voor niveau van schoolse taalvaardigheid die taak zich beweegt. Er wordt in havo en vwo (bij voordracht, debat, discussie) vaak gesproken over abstracte en cognitief veel-eisende onderwerpen, die los staan van de directe context. Hun voorstel is anderstalige leerlingen extra te ondersteunen in deze door (niet alleen aan hen overigens) stan-

daardzinnen en -zinswendingen aan te bieden ('lexical phrases'). Voorbeelden daarvan laat ik aan u zien in tabel 3. In de eerste kolom deelvaardigheden, in de tweede daaruit voortvloeiende taalhandelingen en in de derde de bewuste taalmiddelen waaruit de spreker een keuze kan maken: de standaardzinnen en zinswendingen.

TABEL 3: *Taalmiddelen voor de deelvaardigheden 'verheldering vragen en geven' en 'het afsluiten van een bijdrage'*

Verheldering vragen en geven		
DEELVAARDIGHEDEN	TAAHANDELINGEN	TAALMIDDELEN
Verhelderen eigen bijdrage	Controleren of inhoud begrepen wordt Eigen uitleg parafraseren, expliciteren	Is deze uitleg duidelijk? dat/dit [x] Snappen/begrijpen jullie (wat ik bedoel)? Ik bedoel ... Wat ik vooral wil zeggen is ... duidelijk wil maken bedoel Laten we zeggen ... Je kunt ook zeggen ... Ik wil/wou daarmee zeggen (dat) ... Anders gezegd ... Beter ... Met andere woorden ... Zoals ik daarnet al gezegd heb ...
Vragen om verheldering (spiegelen)	Niet begrijpen signaleren Zich vergewissen	Ik het het/je/X niet begrepen, wat bedoel je met ...? Klopt het dat [PARAFRASE]? Ik begrijp dat [PARAFRASE]? Dus jij vindt/bedoelt [PARAFRASE] (of vergis ik mij)? Dus [PARAFRASE], begrijp ik. Heb ik het goed begrepen als ik zeg/denk dat [PARAFRASE]?

Het afsluiten van een bijdrage		
DEELVAARDIGHEDEN	TALHANDELINGEN	TALMIDDELEN
Samenvatten	Samenvatten op macroniveau	Samenvattend kan worden gezegd/gesteld dat ... Om het samen te vatten ... Alles bij elkaar (genomen) ... Kort samengevat ... Kortom ... De kwestie was/is dus steeds ...
Concluderen	Concluderen op macroniveau	Ten slotte/tot slot ... (Zo) dit/dat was het (dan) (...) Tot zover ... Waar het dus om ging ... Het lijkt erop dat ... Jullie zullen nu wel inzien dat ... Hoe dan ook ...

Het idee achter het aanbieden van zulke taalmiddelen waaruit sprekers kunnen kiezen, is dat ze de spreker helpen wanneer deze snel tekst moet produceren. Ze doen dat op twee manieren. Ze verhogen zijn durf en zekerheid, want het begin van de zin heeft hij alvast. En tijdens het uitspreken van de standaardzin of zinswending kan de spreker nadenken over hoe het vervolg van zijn zin eruit moet zien. De standaardzinnen functioneren dan, met andere woorden, als tijdwinners.

Van Gelderen (1996) keert zich tegen dit voorstel. Naar zijn mening moet er in het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid, ook wegens de geringe hoeveelheid tijd die daarvoor beschikbaar is, de nadruk gelegd worden op de inhoud van de communicatie en niet op vormkenmerken. Leerlingen die gebruik mogen maken van hun eigen vertrouwde register en hun eigen taalmiddelen

(ook al zijn dat stoplappen zoals 'ja maar ...') zullen zich maximaal kunnen concentreren op de inhoud van hun bijdrage. Leerlingen die gedwongen worden om voor hen wezensvreemde standaardzinnen te hantieren, zullen daarvan geen gemak ondervinden, maar juist hinder, omdat dat hen afhoudt van concentratie op de inhoud van hun bijdrage.

Bovenstaande discussie speelt op het niveau van havo en vwo. Hoe wordt hetzelfde probleem gezien op het niveau van de basisvorming (voor leerlingen jonger dan 16 jaar)? Voor De Kinderen en Den Ouden (1996) staat het buiten kijf dat mondelinge taalvaardigheid in meertalige klassen speciale maatregelen nodig maakt; ze wijden er zelfs een apart hoofdstuk aan. Wat zij nodig achten voor een didactiek mondelinge taalvaardigheid in de meertalige klas:

- (1) Taalmiddelen
 - technisch luisteren en spreken
 - woordenschat
 - conventies
 - grammaticale regels
 - concentratie
- (2) Taakaanpak
 - strategieën en stappenplannen
- (3) Van receptief naar productief

Ik licht een en ander toe via een paar voorbeelden:

- *Technisch luisteren en spreken*: aandacht voor onderscheid tussen korte en lange klinkers, klemtoon, intonatie;
- *Woordenschat*: aandacht voor schooltaalwoorden, signaalwoorden, aanbieding van nieuwe woorden in context en via herhaling en toepassing;
- *Conventies*: standaardformuleringen (vergelijk de standaardzinnen die ik daarnet besprak), beleefdheidsvormen, cultuurbepaalde conventies;
- *Grammaticale regels*: inversie, vervoeging sterke werkwoorden, lidwoorden;
- *Concentratie*: oefeningen hierin, omdat het heel veel concentratie vergt de hele dag te moeten luisteren naar een taal die je niet voor 100% begrijpt.

We zien dat De Kinderen & Den Ouden (1996) het begrip 'taalmiddelen' ruimer hanteren dan in de havo/vwo-discussie het geval is.

- *Strategieën/stappenplannen*: omdat deze extra steun bieden bij het uitvoeren van taaltaken. Het gaat hier om oriënteren op de taak, voorbereiden van de inhoud enz.; het OVUR-principe dat straks uitvoeriger aan de orde komt. Het gaat

vooral ook om zogenaamde compensatiestrategieën: leerlingen leren om al luisterend onbekende woorden te raden uit de context, en al sprekend onbekende woorden te omschrijven via voorbeelden, tegendelen, gebaren enz.

- *Van receptief naar productief*: voorbeelden laten zien van de taak die moet worden uitgevoerd. Dus in het geval de leerling een vraaggelicht moet houden, houdt de leraar een voorbeeldvraaggelicht voor de klas, of laat hij van tv opgenomen vraaggelichten zien op de video. Bij de OVUR-aanpak is dit een belangrijke vorm van oriëntatie; ik kom daar op terug.

Ik heb themagroep 2 uitgenodigd zich te buigen over de vraag in hoeverre voor de leerlingen in de basisvorming/eerste graad zo'n meer taalverwervingsgerichte didactiek als hier beschreven noodzakelijk is, ook bij het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid. Ik kon me voorstellen dat het accent in die discussie kwam te liggen op het onderdeel 'taalmiddelen' in engere zin (Miedema & Meestringa, 1996) of in ruimere zin (De Kinderen & Den Ouden, 1996) omdat de andere twee aspecten ('taakaanpak' en 'van receptief naar productief') minder omstreken zijn voor anderstalige zowel als voor Nederlandstalige leerlingen.

OPBOUW VAN LESSEN, EISEN AAN OPDRACHTEN

De volgende vraag die ik met u wil bespreken, is hoe lessen en lessenreeksen mondelinge taalvaardigheid moeten worden opgebouwd en aan welke eisen opdrachten mondelinge taalvaardigheid moeten voldoen.

FASERING VAN EEN LES(SENREEKS)

Eerst de opbouw. Het gaat hier om een ander soort opbouw dan de longitudinale opbouw van taken door de leerjaren heen, en ik spreek voor de duidelijkheid nu dus

verder over 'fasering' van een les of samenhangende lessenreeks. Die fasering, zo stelt bijvoorbeeld het leerplan *Spreken en Luisteren in de basisvorming van de SLO* (Boland e.a., 1993), kan het best plaatsvinden volgens het OVUR-principe (zie tabel 4).

TABEL 4: OVUR

ORIËNTEREN	<ul style="list-style-type: none"> – op de context (bereik, doel, publiek, regels/structuur) – op de taak (wat, waarom, hoe, waarom zo?)
VOORBEREIDEN	<ul style="list-style-type: none"> – inhoud verkennen (receptieve taken) – inhoud verzamelen/verwerken/bewerken (productieve taken)
UITVOEREN	<ul style="list-style-type: none"> – informatie verwerken (receptieve taken) – informatie verstrekken/uitwisselen (productieve taken)
REFLECTEREN	<ul style="list-style-type: none"> – op het product/het bereik van het communicatieve doel – op het proces/de gekozen aanpak van de taak

Ik licht een en ander kort toe. De *oriëntatie* moet de leerling allereerst duidelijk maken in wat voor *communicatieve context* hij de taak moet situeren. Is het een binnen- of een buitenschoolse taak? Een groepsge-sprek bijvoorbeeld of een vraaggesprek met een 'echte beroepsbeoefenaar'? Wat is het communicatieve doel van de taak, waarom houden mensen groeps gesprekken of vraaggesprekken? Bij een groepsge-sprek is dat bijvoorbeeld informatie uitwisselen en meningen vormen, bij een vraaggesprek bijvoorbeeld informatie verwerven. Is er een publiek, zoals dat bijvoorbeeld bij de voordracht het geval is? Zo ja, wat voor rol speelt het publiek? Bij de voordracht een andere dan bij het debat. Wat zijn de specifieke regels van de situatie of de specifieke structuur van de tekstsoort? De leraar moet in deze fase zoveel mogelijk uit het leven

gegrepen voorbeelden laten zien van de situatie of tekstsoort.

De oriëntatie op de *taak* vloeit hieruit voort. Wat de leerling precies moet gaan doen, zal hem na de oriëntatie op de context in grote lijnen duidelijk zijn, maar een volgende vraag is waarom hij dat moet gaan doen. Wat is voor hem het belang van het leren houden van een groepsge-sprek, vraaggesprek enz.? De vragen naar het wat en het waarom geven samen de essentie van de taak aan. Maar het zal de leerling ook duidelijk moeten zijn hoe hij de taak moet gaan uitvoeren, welk stappenplan hij daartoe bijvoorbeeld moet uitvoeren, en aan welke eisen en criteria zijn taakuitvoering zal moeten voldoen. En ten slotte zal hij nog moeten inzien waarom hij de taak zo moet uitvoeren, omdat hij anders niet inzichtelijk

bezig is en er dan minder blijvend en transferbaar leereffect zal plaatsvinden.

Het voorbereiden en het uitvoeren spreken denk ik voor zich, zodat ik nu alleen het *reflecteren* nog toelicht. In de reflectie op het *product* moet de leerling zich afvragen in hoeverre hij het communicatieve doel van de opdracht heeft bereikt, in hoeverre hij voldoet aan de criteria die in de taakuitvoering zijn gesteld. Hierop krijgt hij uiteraard commentaar van zijn leraar, en eventueel ook van medeleerlingen. Bij de reflectie op het *proces* moet de leerling nagaan hoe hij de taak heeft aangepakt, welke aspecten van die aanpak hem succes hebben gebracht (bij een geslaagde taakuitvoering), of welke aspecten van de aanpak tweege hebben gebracht dat de taakuitvoering mislukte. In het eerste geval is het belangrijk dat de leerling datgene wat hij intuïtief goed heeft gedaan, expliciteert, zodat hij het als leereffect kan gebruiken in volgende situaties. In het tweede geval is het belangrijk dat hij 'leert van zijn fouten', door de problemen onder ogen te zien die tot de mislukte taakuitvoering hebben geleid, en daarvoor oplossingen te zoeken.

De OVUR-aanpak kan worden getypeerd als *strategisch handelen*, in de zin zoals de Nederlandse leerpsycholoog Van Parreren dat in zijn werk heeft omschreven. Ze is niet alleen te vinden in het SLO-leerplan *Spreken en Luisteren in de basisvorming*, maar ook in het algemene leerplan *Nederlands in de basisvorming* en het gelijknamige didactiekboek (Bonset e.a., 1995) en in de producten voor Spreken/Luisteren en Schrijven die de SLO maakt voor havo en vwo.

In de onderwijspraktijk is ze echter bepaald geen gemeengoed. Methodes, ook nieuwere

en goede, hebben sterk de neiging om meteen te beginnen bij het voorbereiden van de taak en te stoppen na de reflectie op het product. Daarmee krijgen naar mijn mening belangrijke pijlers van het strategisch handelen onvoldoende vorm en wordt een les of lessenreeks onvoldoende gefaseerd. Ik heb de derde themagroep uitgenodigd om na te gaan of ze deze opvatting deelt. Met andere woorden: moeten lessen en lessenreeksen gefaseerd worden volgens het OVUR-principe? Valt daarvan inderdaad meer en wendbaarder leereffect te verwachten? En is het inderdaad zo dat in de huidige lespraktijk het OVUR-principe niet of onvolledig wordt toegepast?

Nog een paar woorden over eisen aan opdrachten. Lammers (1993) stelt dat in taaksituaties duidelijk aangegeven moet zijn (ik parafraseer):

- wat de communicatieve situatie is (zodat de leerling weet met welke factoren hij rekening moet houden bij de taakuitvoering);
- wat het specifieke communicatieve doel is dat de leerling moet bereiken;
- wat het belang is van een en ander voor situaties die de leerling kent uit het openbare leven;
- wanneer de communicatie als geslaagd getypeerd zal worden, wat daarvoor de criteria zijn.

Als aan deze eisen voldaan is, spreekt Lammers (1993) over '*transparante taaksituaties*'. Ik sluit mij bij zijn opvatting van harte aan. In feite vloeien deze eisen ook rechtstreeks voort uit wat ik hiervoor besproken heb: als er niet aan voldaan wordt, zijn oriëntatie en reflectie op de taak namelijk niet mogelijk.

BEOORDELEN VAN DE PRESTATIES VAN LEERLINGEN

Ik kom nu bij het vierde, laatste maar zeker niet het minste vraagstuk: dat van het beoordelen van de prestaties van leerlingen op taken voor mondelinge taalvaardigheid. Om dit zinnig te kunnen bespreken, moeten we eerst een paar begrippen onderscheiden die meestal (ten onterechte) worden samengevat onder de noemer 'beoordelen', net zoals ik dat nu net even deed:

- (1) observeren;
- (2) beoordelen;
- (3) commentaar geven en krijgen;
- (4) een cijfer toekennen.

OBSERVEREN

Observeren is in principe niet meer dan waarnemen. Onderzoekers proberen zo neutraal mogelijk waar te nemen, maar zoals we weten, heeft iedere waarneming plaats vanuit een referentiekader en dus vanuit de mintheoreties waarmee wij allen door het leven gaan. Bij het observeren van de taakuitvoering van leerlingen, of dat nu gebeurt door de leraar, de medeleerlingen of beiden is dat nog eens extra het geval. Want dan is het uiteindelijke doel van het observeren: het verhogen van de vaardigheid van de geobserveerde leerlingen. En daartoe is een norm nodig. Die norm introduceert de leraar dan ook van tevoren: de criteria voor geslaagde communicatie, waarvan wij daarstraks vaststelden dat ze deel moeten uitmaken van de opdracht. In de onderwijspraktijk valt observeren van taakuitvoeringen dus in sterke mate onvermijdelijk samen met beoordelen, zo is mijn stelling.

BEOORDELEN

Bij het beoordelen is de eerste vraag waar de normen, de criteria vandaan moeten komen waarop het oordeel wordt gebaseerd. Een probleem daarbij is al direct dat de verschillende taken voor mondelinge taalvaardigheid zo weinig op elkaar lijken. Wie criteria opstelt voor een spreekbeurt heeft dat daarmee niet ook gedaan voor het voeren van een groeps gesprek of het luisteren naar een instructie. Oordelen zijn niet tot nauwelijks generaliseerbaar, zoals Lammers (1993) dat uitdrukt. Voor bepaalde taaksituaties (voordracht, discussie en luisteren in eenrichtingsverkeer) zijn in de loop der tijd overigens wel heel wat beoordelingsvoorstellen ontwikkeld: de analytische beoordelingsschema's van Rijlaarsdam (1982); de beoordelingsschalen van Van Gelderen en Oostdam (1994); Heuves & Kuhlemeier (1998) voor met name discussie in de basisvorming; Schreuder (1988) voor luisteren in eenrichtingsverkeer. Het is dus zeker niet zo dat er niets ter tafel ligt, maar niet alle beoordelingsvoorstellen zijn even hanteerbaar gebleken en het probleem van de generaliseerbaarheid is evenmin opgelost.

Een tweede vraag bij beoordelen is waar dit oordeel dan toe dient. Meestal gaat het in de praktijk als volgt. De leraar beoordeelt de taakuitvoering van een leerling met het doel:

- (1) deze commentaar te geven op zijn taakuitvoering, zodat hij die in de toekomst kan verbeteren;
- (2) de leerling een cijfer toe te kennen voor zijn taakuitvoering; een summatief oordeel dat op een of andere wijze meetelt voor rapport, overgang, examen, in de selectie dus.

Als de medeleerlingen mee beoordelen, is dat met dezelfde doelen: commentaar geven aan de leerling en eventueel ook meebepalen van het cijfer. Met name het eerste, het commentaar geven, blijkt in de praktijk erg lastig. In een aantal casestudies die ik heb uitgevoerd naar spreek- en luisteronderwijs in havo en vwo, merkte ik hoe weinig observerende leerlingen erin slagen om geobserveerde leerlingen concrete feedback te geven, waar deze ook echt iets mee kunnen doen. En ook heb ik wel de indruk gekregen dat de observatoren niet altijd even gemotiveerd waren voor het observeren.

Observeren en beoordelen door leerlingen van hun medeleerlingen zou ook een heel ander doel kunnen dienen, namelijk *leren door observatie van modellen*. De observerende leerlingen zouden dan de taakuitvoeringen van hun medeleerlingen moeten bekijken en beoordelen als mogelijk voorbeeld of model voor hun eigen taakuitvoering. Dat is dus een volkomen ander gezichtspunt dan het observeren zoals dat nu gebeurt: om de medeleerling commentaar te geven. Bij dat laatste staat centraal dat de ander wat leert; bij leren door observatie van modellen staat centraal dat je zelf wat leert. Voor dat laatste zitten de leerlingen primair op school, en bovendien is het een natuurlijker rol voor hen dan medebeoordelaar. Zelf leren via observatie van modellen zou ook een oplossing kunnen zijn voor het probleem dat er maar zo weinig tijd is voor zelf leren via directe oefening in het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid.

COMMENTAAR GEVEN EN KRIJGEN

Commentaar geven en krijgen op de taakuitvoering blijft natuurlijk belangrijk. Op zijn minst moet de leraar ervoor zorgen dat de leerling weet hoe zijn prestatie beoordeeld wordt. Ten eerste vormt een oordeel de noodzakelijke onderbouwing van een cijfer. Maar ook als er (nog) geen cijfer wordt gegeven, wil de leerling natuurlijk wel weten of hij nu vorderingen maakt, of hij nu dankzij zijn inspanningen dichtbij de norm, de criteria voor geslaagde communicatie gekomen is, kortom: of hij 'het goed gedaan heeft'. In de praktijk van de casestudies die ik uitgevoerd heb, heb ik gemerkt dat leraren in het geven van concrete, operationele feedback wel beter zijn dan leerlingen, maar dat het ook hen niet altijd makkelijk afgaat.

EEN CIJFER TOEKENNEN

Bij het toekennen van een cijfer rijzen grote problemen, zelfs zo dat regelmatig wordt voorgesteld (in Vlaanderen recent door De Jonghe (1994)) om een dergelijk summatief oordeel maar niet te vellen, althans wanneer ook de spreekvaardigheid in het geding is. De Jonghe (1994) stelt voor om de mondelinge taalvaardigheid geïntegreerd met de schriftelijke te behandelen in geschikte communicatieve situaties. "*Uit de lees- en schrijfactiviteiten ontstaan portefeuilles [wij Nederlanders spreken intussen van dossiers, HB], terwijl luister- en spreekactiviteiten van leerlingen hooguit tot geregelde verbale beoordeling en notities aanleiding geven*". Hoe begrijpelijk dit standpunt ook is gezien de problemen die ik nu ga schetsen, het is wel heel sterk de vraag of het bevorderlijk is voor de status en daarmee de ontwikkeling van het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid.

Ik schets de problemen die specifiek zijn voor het cijfer toekennen in vogelvucht, met af en toe een aanzet voor oplossing.

Relatieve versus absolute beoordeling

Bij het commentaar geven zal de leraar al gauw geneigd zijn zijn oordeel meer te baseren op de vooruitgang die de bewuste leerling geboekt heeft dan op een absolute norm. Bij het geven van een meetellend cijfer wordt deze praktijk problematisch, omdat cijfers dan niet meer onderling vergelijkbaar zijn, wat weer nodig is voor rechtvaardige selectie. De leraar zal dus meer naar de absolute normering toeschuiven, terwijl psychologisch (in dit toch gevoelige onderwijsdomein) best veel voor een relatieve beoordeling te zeggen zou zijn.

De cesuur

Als voor de absolute norm is gekozen, welke prestatie levert dan nog een voldoende op en welke niet, en waarom? De door Van Gelderen en Oostdam (1994) ontwikkelde beoordelingsschalen maken dit probleem een stuk hanteerbaarder, maar lossen het niet voor 100% op (wat waarschijnlijk ook niet mogelijk is). De leerling kan zijn leraar niet meer plagen met de vraag: 'Meneer, waarom heb ik nu een 5 voor mijn spreekbeurt en niet een 6?', maar nog wel met de vraag: 'Meneer, waarom heb ik op die vijf-puntsschaal voor Overdracht – die loopt van *niet* tot *sterk publiekgericht* – nu net een 2 en geen 3?'. De leraar staat hier sterker naarmate hij meer van de taakuitvoering van de leerlingen heeft vastgelegd, op schrift, op audiocassette of op video, zodat hij voorbeeldmomenten kan laten horen of zien die zijn oordeel ondersteunen.

'De vluchtigheid van de prestatie'

(Lammers, 1993)

Resultaten op een schrijf-, lees- en eventueel ook een luisteropdracht liggen vast op

schrift, resultaten op spreekopdrachten niet. Dat maakt het de leraar moeilijker om zijn oordeel te funderen en de leerling om dat oordeel te controleren. Tenzij de leraar de taakuitvoering van de leerlingen op een of andere wijze vastlegt, zoals hier net aan de orde was.

Schakelen we leerlingen in bij de beoordeling en de toekenning van het cijfer?

Vóór pleit dat daarmee de intersubjectiviteit van de beoordeling verhoogd kan worden, als de leerlingen de criteria tenminste goed in de vingers hebben. Tegen pleit dat het voor de leerlingen (en hun leraar) moeilijk kan zijn als zij een oordeel moeten vellen over hun medeleerlingen dat meetelt in het selectieproces. Wanneer het accent bij de observatoren meer zou komen te liggen op leren door observatie van modellen dan op het geven van feedback, zoals ik hiervoor besprak, dan vervalt natuurlijk ook deze mogelijkheid voor een groot deel.

De tijdrovendheid van de beoordeling zodra spreekvaardigheid in het geding komt

Uiteraard speelt dit evenzeer bij het oefenen als bij het beoordelen, maar bij het beoordelen en becijferen maken we het onszelf extra moeilijk vanuit de onderwijstraditie om leerlingen alleen een cijfer toe te kennen voor een puur individuele prestatie. Bij de beoordeling van discussies, debatten enz. is dit per definitie onmogelijk (de individuele prestatie wordt in sterke mate beïnvloed door de prestaties van de andere sprekers). Bij die van voordrachten, maar ook van vraaggesprekken en dergelijke komt men in onoplosbare tijdsproblemen. De enige oplossing is volgens mij om dergelijke opdrachten door groepjes van twee à drie leerlingen te laten uitvoeren, en hen hiervoor hetzij een gemeenschappelijk cijfer toe te kennen, hetzij individuele cijfers die betrekking hebben

op een specifiek aandeel in het geheel. Ik denk nu met name aan wat in Nederland wel de duo-, trio- of groepssprekbeurt wordt genoemd.

Ik heb in het voorafgaande al heel wat specifieke vragen gesteld, en sluit dit vierde thema daarom nu af met een algemene vraag waartoe ik themagroep 4 heb uitgenodigd: hoe moeten observeren, beoordelen, commentaar geven en verwerken, en een cijfer toekennen vorm worden gegeven in de praktijk van het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid, vooral ook in relatie tot elkaar?

SLOT

Hiermee hebben we de vier thema's doorlopen die ik u aankondigde. Misschien is tijdens de wandeling de mist rondom de contouren van een didactiek voor de mondelinge taalvaardigheid al een beetje opgetrokken; misschien ook is hij nog dikker geworden omdat het u nu duizelt van de problemen. In de bijlage bij dit artikel kunt u zien in welke mate het werk in de themagroepen helderheid heeft gebracht.

Helge Bonset

Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling SLO

h.bonset@slo.nl

Noot

1. Dit artikel is de neerslag van de openingslezing die ik begin 1998 gehouden heb op de methodeconferentie rond 'mondelinge vaardigheden voor de basisvorming/ eerste graad secundair onderwijs', georganiseerd door het Platform Onderwijs Nederlands van de Nederlandse Taalunie (Antwerpen, 30-31 januari 1998).

Bibliografie

Blok, H. & De Glopper, K. (1983). *Functionele taalvaardigheid. Meningen van oud-leerlingen lbo en mavo over hun taalgebruik*. Amsterdam: SCO.

Boland, J. e.a. (1993). *Spreken en luisteren in de basisvorming. Een leerplan*. Enschede: SLO.

Bonset, H. e.a. (1995). *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho, 2^{de} herziene druk.

Bos, D.J. (1978). *Empirisch doelstellingenonderzoek voor het moedertaalonderwijs; samenvattend eindverslag*. Amsterdam: RITP.

Braet, A. e.a. (1988). 'Het zal altijd wel een stiefkind blijven.' Over de benarde positie van de mondelinge vaardigheden op de bovenbouw van havo-vwo. *Levende talen* 434, p. 506-513.

Couzijn, M. e.a. (1992). Doorstuderen na de Scholengemeenschap Noord. Over taal- en studievaardigheid. *Spiegel 10/1*, p. 59-75.

De Glopper, K. & Van Schooten, E. (1990). *De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo*. Amsterdam: SCO.

De Jonghe, H. (1994). Toetsing van mondelinge taalvaardigheid. *VONK 24/1*, p. 15-22.

De Kinderen, D. & Den Ouden, J. (1996). *Spreken, luisteren en kijken*. Utrecht: APS.

Heuves, T. & Kuhlemeier, H. (1998). Discussievaardigheid in de basisvorming. Ontwikkeling en beproeving van een meetinstrument. *Taalbeheersing 1998/1*, p. 1-15.

Laarveld, H. (1995). *Spreken en luisteren in de tweede fase. Spreekbeurt en discussie op het Libanon Lyceum in Rotterdam*. Enschede: SLO.

Lammers, H. (1993). De impasse in het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheden. *Spiegel 11/3*, p. 9-35.

Miedema, M. & Meestringa, T. (1996). Taalmiddelen bieden sprekers houvast. *Moer 1996/4*, p. 192-202.

Rijlaarsdam, G. (1982). *Beoordelen van discussievaardigheid. Constructie van analytische schema's voor de beoordeling van discussieleider en discussiedeelnemers*. Amsterdam: SCO (SCO-rapport 30).

Rijlaarsdam, G. (1997). Contouren van een schrijfvaardigheidsdidactiek. *VONK* 26/3, p. 3-18.

[Zie ook elders in deze *VONK* – nvdr.]

Rymenans, R., Geudens, V., Coucke, H., Van den Bergh, H. & Daems, Fr. (1996). *Effectiviteit van Vlaamse secundaire scholen. Een onderzoek naar de effecten van het onderwijsaanbod, de tijdsbesteding aan Nederlands en de schoolkenmerken op de lees- en schrijfprestaties. Eindrapport FCFO-MI 92.02*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen (UIA) (2 volumes).

Schreuder, K. (1988). Luistertoetsen Nederlands. Audio of video? *Levende Talen* 431, p. 284-292.

Van Gelderen, A. (1996). Wat is er mis met 'Jamaar'? *Moer* 1996/5, p. 228-235.

Van Gelderen, A. & Oostdam, R. (1994). *Mondelinge taalvaardigheid Nederlands. Referaat, debat en discussie in de bovenbouw van havo en vwo*. Bussum: Coutinho.

Van Gelderen, A. & Oostdam, R. (1995). Een domeinbepaling voor mondelinge taalvaardigheid in de bovenbouw havo en vwo. *Spiegel* 13/1, p. 41-55.

Van Rosmalen, W. (1990). *Aspecten van de onderwijspraktijk van docenten Nederlands en Engels. Verslag van een enquête*. Arnhem: Cito. 1990.

BIJLAGE

Synthese van de discussies in de themagroepen

Johan van Iseghem & Hester Ringnalda

In januari 1998 heeft het *Platform Onderwijs Nederlands* van de Nederlandse Taalunie in de gebouwen van Universiteit Antwerpen een tweedaagse methodeconferentie georganiseerd rond 'mondelinge vaardigheden in de basisvorming/eerste graad secundair onderwijs'. Veel aspecten van het spreek- en luisteronderwijs zijn tijdens deze twee studiedagen onderwerp van discussie geweest. Daarbij heeft de rol die de taalmethode in het spreek- en luisteronderwijs speelt, steeds als vertrekpunt van de discussies gediend.

Op de eerste dag van de conferentie is na de plenaire lezingen in vier themagroepen bijeengekomen. De deelnemers aan de werkgroepen hebben geprobeerd een antwoord te geven op de vragen die Helge Bonset in zijn inleiding op de conferentie heeft gesteld. De vragen en de uitkomsten van de discussie van de themagroepen bespreken wij hieronder.

SELECTIE EN OPBOUW VAN TAKEN

Hoe verantwoorden we welke mondelinge vaardigheden of aspecten daarvan een plaats krijgen in het onderwijs, en welke niet, en is het werkelijk haalbaar in de tijd van twee à drie jaar alle geselecteerde taken in eindtermen en kern-doelen zo aan de orde te stellen dat leerlingen er ook nog iets van leren? Als dat niet zo is, wat heeft er dan prioriteit?

Volgens welke leerlijn moeten de uiteindelijk geselecteerde taken aan de orde komen door de leerjaren heen?

Uit de discussie over dit onderwerp komen drie prioriteiten naar voren bij de selectie van leerstof:

- (1) Allereerst meent de werkgroep dat de *functionaliteit* in de eerste jaren van het secundair onderwijs de hoogste prioriteit moet krijgen. Daarbij moet luisteren een hogere prioriteit krijgen dan spreken. De selectie van leerstof moet in
- functie van het schoolse gedrag plaatsvinden. De schoolse functionaliteit moet gezien worden als het vertrekpunt, dat langzaam kan worden uitgebreid naar een ruimere functionaliteit, waarbij ook de persoonlijkheidsontwikkeling aan bod komt.
- (2) De tweede prioriteit is die van de *dialog*. De monoloog moet 'naar achte-

ren' geschoven worden. Bij een monoloog gaat de spreker immers in op een 'zwijgzame, verborgen' tegenspreker. Dat is een moeilijker taak dan ingaan op een spreker die tegenover je zit.

- (3) De derde prioriteit is het *stellen van vragen*. Dat geldt niet alleen voor een dialoog, maar ook in de schoolse situatie is het zeer belangrijk dat een leerling vragen kan stellen.

Om deze prioriteiten te realiseren moet er een programma ontwikkeld worden dat eigenlijk alle verschillende vaardigheden als één geheel, maar toch in aparte oefeningen behandelt en wel op een zodanige manier dat geen enkel onderdeel overgeslagen kan worden. Een dergelijke aanpak maakt het, naast het 'dwingende' karakter, mogelijk een helder beeld te krijgen van het aandeel in tijd en inhoud, dat elke vaardigheid aan het totaal levert.

De opbouw van het spreek- en luisteronderwijs zou moeten bestaan uit de oefening

van clusters van vaardigheden. Een cluster bestaat bijvoorbeeld uit het luisteren naar een tekst en er daarna vragen over stellen. Dat is een vorm van geïntegreerd vaardigheidsonderwijs. Op die manier kan de leraar ook zicht houden op de deelvaardigheden binnen het spreken en luisteren en kan hij ook aan de hand van reacties van de leerlingen beoordelen of een bepaalde deelvaardigheid beheerst wordt.

Bij de leerlijn voor luisteren moet niet worden uitgegaan van deelvaardigheden van waaruit een totaalvaardigheid wordt opgebouwd. Het moet juist andersom zijn: vanuit een totaalvaardigheid (zoals een dialoog) kunnen deelvaardigheden (luisteren naar instructie, vragen stellen) geoefend worden. Verder moet de leerlijn meegroeien met de leerlingen. Aan de ene kant moeten de opgaven steeds moeilijker worden, aan de andere kant moet rekening worden gehouden met het feit dat er tijdens de basisvorming/eerste graad vaak een moment komt waarop het actief participeren niet meer 'cool' is.

VERSCHILLEN IN TAAALVAARDIGHEID TUSSEN DE LEERLINGEN

In hoeverre is een meer taalverwervingsgerichte didactiek voor de leerlingen in de basisvorming/eerste graad noodzakelijk, ook bij het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid?

Helge Bonset onderscheidt drie aspecten bij deze didactiek: het aanleren van taalmiddelen, een taakgerichte aanpak, en een strategie die loopt van receptief naar productief. Bonset meent dat vooral de discussie over

taalmiddelen interessant kan zijn, omdat dat aspect het meest omstreden onderdeel is voor meertalige zowel als voor eentalige leerlingen.

De werkgroep die zich met deze vraag heeft beziggehouden, is het erover eens dat het aanleren van taalmiddelen (bv. standaardzinnen en zinswendingen) nuttig is. Er is echter geen overeenstemming over de vraag hoe de taalmiddelen moeten worden aangeboden. Een deel van de werkgroep meent dat de leerlingen de taalmiddelen zelf moeten ontdekken en dat ze niet expliciet moeten worden aangeboden, want wat leerlingen zelf ontdekken beklijft beter. Een ander deel is voorstander van het expliciet aanbieden van taalmiddelen.

Er wordt geconcludeerd dat een thematische aanpak van spreek- en luistervaardigheid mogelijk is en dat daarbij soms aandacht besteed moet worden aan taalmiddelen, hetzij expliciet, hetzij niet expliciet. De sleutel tot leren zit niet in het aanbieden van taalmiddelen, maar in de ondervinding door de leerlingen dat ze dat stukje taal nodig hebben.

OPBOUW VAN LESSEN, EISEN AAN OPDRACHTEN

Moeten lessen en lessenreeksen gefaseerd worden volgens het OVUR-principe? Valt daarvan inderdaad meer en wendbaarder leereffect te verwachten? En is het inderdaad zo dat in de huidige lespraktijk het OVUR-principe niet of onvolledig wordt toegepast?

Het gaat hier om een ander soort opbouw dan de longitudinale opbouw van taken door de leerjaren heen (de eerste vraag). Het betreft hier de fasering van een les of samenhangende lessenreeks. De werkgroep die zich met de organisatie van lessen luisteren en spreken heeft beziggehouden, stelt unaniem het grote belang van de OVUR-methode vast. Ook in de andere themagroepen komt dit model vaak ter sprake. Daar wordt eveneens het belang van dit model onderstreept. Hier en daar is een kanttekening geplaatst die wij hier onder elkaar zetten:

- Bij het huidige spreek- en luisteronderwijs wordt wel aan de V (voorbereiden) en de U (uitvoeren) van het OVUR-

model gewerkt, maar de oriëntatie en de reflectie worden niet aangeboden.

- Er bestaat nog geen duidelijkheid over wat de begrippen oriënteren en reflecteren uit het OVUR-model precies inhouden. Ze worden door methodeontwerpers en auteurs verschillend ingevuld. Hierover zou meer helderheid moeten komen.
- Het gebruik van het OVUR-model als enig systeem voor de lessen houdt het risico in dat de globale lijn van de lessen(reeks) verwaarloosd wordt.
- Er moet niet té metacognitief gewerkt worden en er moet enige souplesse behouden blijven bij gebruik van het model.

BEOORDELEN VAN DE PRESTATIES VAN LEERLINGEN

Hoe moeten observeren, beoordelen, commentaar geven en verwerken, en een cijfer toekennen vorm worden gegeven in de praktijk van het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid, vooral ook in relatie tot elkaar?

De eerste inleider van deze werkgroep bespreekt vijf thema's die als stellingen geformuleerd kunnen worden:

- (1) Algemeen toepasbare beoordelings-schema's voor mondelinge vaardigheden bestaan niet. Criteria voor de beoordeling moeten altijd aangepast worden aan de taaksoort en de onderwijsdoelstellingen.
 - (2) Een belangrijk onderwijskundig uitgangspunt bij de beoordeling van mondelinge vaardigheden is dat de leraar alleen mag beoordelen wat ook expliciet bij de taakdefinitie voor de leerlingen staat.
 - (3) De beoordeling van mondelinge prestaties van leerlingen moet voorafgegaan worden door een klassikale nabespreking van sterke en zwakke kanten.
 - (4) De valkuil van het mondelinge vaardigheidsonderwijs is beoordeling van verbale vaardigheid (talent) in plaats van onderwijsresultaat.
 - (5) Checklists voor taakspecifieke observaties en nabespreking (zo gedetailleerd mogelijk) zijn noodzakelijk voor een goed onderbouwde beoordeling.
- De werkgroep neemt deze stellingen over. Er worden tips geformuleerd voor het observeren en beoordelen van spreek-en luistertaken:
- Het laten observeren en beoordelen door leerlingen moet gewoon geprobeerde worden. In het begin kan de organisatie van de lessen nog wel eens als zwaar ervaren worden, maar als de leraar en de leerlingen er eenmaal aan gewend zijn, gaat het vrij gemakkelijk en is de belasting voor de leraar zelfs gering: de leerlingen werken, de leraar stuurt bij.
 - Probeer, ook al is het schoolboek thematisch opgebouwd, de lessen spreken en luisteren toch in één blok te geven. Als nadeel van dit advies wordt echter wel genoemd dat de transfer naar de andere vaardigheden verloren kan gaan.
 - Het derde advies geldt de beoordelings-schema's. Er wordt geadviseerd om een beperkt aantal aandachtspunten te nemen en die grondig te evalueren.
 - Aanbevolen wordt om eerst een studie van de beginsituatie te maken: waar is de leerling vertrokken? Waar nodig kan er differentiatie toegepast worden. Dat kan bijvoorbeeld in de vorm van een longitudinale steekkaart die met de leerling meegaat (leerlingvolgsysteem). Er wordt opgemerkt dat de leerling zelf ook heel goed kan aangeven wat hij moeilijk vindt, wat hij graag wil leren en wat voor feedback hij daarbij graag wil krijgen.

