

11

Gespreks- en spreekvaardigheid

Lees voor meer achtergrond hoofdstuk 4 *Spreeken en schrijven: hoe dat werkt, en oefenparameters*.

11.1 Spreken en leren spreken

11.1.1 Tradities en problemen bij het oefenen van gespreks- en spreekvaardigheid

Tradities

De term 'gespreksvaardigheid' is in 1986 ingevoerd in het toen nieuwe examenprogramma moderne vreemde talen voor lbo en mavo (in de wandeling 'de C/D-circulaire' genoemd). Daarvoor sprak men van 'spreekvaardigheid', en die aanduiding wordt ook nu nog vaak gebezigd. De term 'gespreksvaardigheid' werd ingevoerd om afstand te nemen van een toen nog gangbare, enge opvatting van 'spreekvaardigheid'. Die term werd voornamelijk geassocieerd met twee oefen- en toetsvormen:

- De 'spreekbeurt' (voordracht, presentatie), waarbij het dus ging om monologisch en voorbereid spreken, vaak zelfs om het voorlezen van een van tevoren door de spreker opgeschreven tekst.
- De 'boekentest', een mondeling examen over literatuur(geschiedenis) en/of over de 'voor de lijst' gelezen boeken. Dit was onderdeel van het eindexamen van de hbs en de mulo (tot begin jaren zeventig); nog lang daarna werd dezelfde toetsvorm in het schoolexamen van mavo, havo en vwo gebruikt om 'inzicht in en kennis van de literatuur' en/of de gelezen boeken tegelijk met de spreekvaardigheid te toetsen en te beoordelen.

Beide vormen van spreekvaardigheid waren duidelijk afkomstig uit het academisch bedrijf, de taal- en letterkunde, waarop het vto op school sinds de negentiende eeuw sterk gericht was. Met de term 'gespreksvaardigheid' wilden de ontwerpers van het examenprogramma lbo/mavo van 1986 een ander soort spreken aanduiden: alledaagse, functionele gesprekken met spre-

kers van de doeltaal. Met de term 'gesprek' wilden ze het dialogische karakter benadrukken, en in het examenprogramma verboden ze de gecombineerde toetsing van gelezen boeken of teksten, leesvaardigheid dus, met gespreksvaardigheid. De negatieve gevolgen van die gecombineerde toetsing voor de vto-praktijk waren bekend, namelijk dat in de beoordeling de kennis van de gelezen boeken een belangrijker rol speelde dan de spreekvaardigheidsprestaties. Zo kon de spreekvaardigheid in het examen eenvoudig achter de boekenkennis weggemoffeld worden, zo hoefde ze ook maar weinig geoefend te worden, en zo veranderde er dus niets. Dit leverde steeds meer klachten op vanuit de maatschappij: ex-leerlingen konden na jaren Duits, Frans en/of Engels op school wel een roman of gedicht lezen en daar misschien een paar woorden over zeggen, maar nauwelijks mondeling communiceren in alledaagse situaties.

De term 'spreekvaardigheid' wordt sinds de introductie van het Europees Referentiekader (Council of Europe, 2001) in het Nederlandse vto vaak specifiek gebruikt voor monologisch spreken (voordracht, presentatie enzovoort) als Nederlands equivalent van wat het ERK 'spoken production' noemt, tegenover 'spoken interaction' (gespreksvaardigheid).

Problemen

Dat de leerling op school moet leren zich te redden in een aantal mondelinge contactsituaties, is nu wel algemeen geaccepteerd, maar historisch gezien nog jong. Dat is te merken aan de onderwijspraktijk: de didactiek voor de mondelinge vaardigheden staat nog in de kinderschoenen.

Enkele omstandigheden die het moeilijker maken om de mondelinge vaardigheden van leerlingen te ontwikkelen:

- 1 grote klassen;
- 2 ongemotiveerde en/of ongedisciplineerde leerlingen;
- 3 een schoolcultuur waarin mondelinge prestaties niet serieus worden genomen, niet regelmatig volgens duidelijke criteria getoetst worden en niet substantieel meetellen voor het cijfer;
- 4 weinig tijd (toetsing en feedback vragen veel individuele aandacht);
- 5 docenten die de doeltaal weinig of niet als voertaal gebruiken.

In het Nederlandse voortgezet onderwijs is de schoolcultuur vaak niet gunstig voor mondelinge activiteiten, zeker niet als dat ook nog opdrachten met een open karakter zijn, waardoor de beoordeling lastiger wordt. Leerlingen zijn vaak gewend om 'kort gehouden' te worden met duidelijk afgebakende, dus liefst gesloten en schriftelijke opdrachten, die makkelijk gecontroleerd en beoordeeld kunnen worden. Als een docent iets anders wil en leerlingen met andersoortige opdrachten een grotere vrijheid en verantwoordelijkheid geeft, neigen ze er vaak toe om die opdrachten minder serieus te nemen. Een docent

in één vak staat niet sterk; een gezamenlijke aanpak in sectie- en schoolverband is belangrijk, maar blijkt niet altijd haalbaar.

Schrijven is – althans voor goed gealfabetiseerde leerlingen – makkelijker dan spreken, vooral omdat er bij schrijven veel meer tijd beschikbaar is voor de taalproductie. Je kunt spreekoefeningen zo organiseren dat de leerlingen eerst alles wat ze moeten of willen zeggen, schriftelijk formuleren en vervolgens voorlezen en min of meer uit hun hoofd leren en opzeggen. Maar de uiteindelijke productietijd per woord is dan een megaveelvoud van de normale productietijd bij spontaan spreken.

Als spreken in de doeltaal voor de leerlingen moeilijker te leren en voor de docent moeilijker te onderwijzen is, dan hebben die twee partijen een gemeenschappelijk belang, hetgeen ertoe kan leiden dat ze stilzwijgend overeenkomen om over de spreek- of gespreksvaardigheid maar niet al te moeilijk te doen. De docent toetst en beoordeelt het product van zijn eigen onderwijs.

11.1.2 Verschillen tussen natuurlijke taalleerprocessen en vto

Natuurlijke taalverwerving is een mondeling proces, bijvoorbeeld bij kinderen of immigranten. In het onderstaande schema wordt dat natuurlijke proces vergeleken met het 'onnatuurlijke' proces in de gebruikelijke, schoolse vreemdtaalles.

	luisteren en spreken in natuurlijk taalleerproces	luisteren en spreken in traditioneel vto
1 input: hoeveelheid, verwerkingstempo, begrijpelijkheid	Grote hoeveelheden taal worden in hoog tempo verwerkt. Vooral in het begin blijft heel veel input voor de leerder half- of onbegrepen.	Geringe hoeveelheden taal worden in laag tempo verwerkt. De input is qua begripbaarheid goed afgestemd op de leerling, er wordt alles aan gedaan om elk woordje te laten begrijpen.
2 situativiteit	De taal die begrepen wordt, wordt vooral vanuit de reële situatie begrepen. Productie van taal komt vooral in reële situaties op gang.	De taal wordt vanuit de afzonderlijke woorden begrepen, ook wel vanuit de talige context, maar weinig vanuit de reële situatie. Productie komt voornamelijk in gesimuleerde (mini)contexten op gang.
3 doel van output	Doel is dat communicatieve intenties overkomen; er is geen tijd om veel aandacht aan correctheid te schenken.	Doel is dat correcte taal geproduceerd wordt. Veel tijd en aandacht worden aan die correctheid besteed.

4 formuleringsvrijheid	Iedere formulering is goed, als het communicatieve doel maar bereikt wordt.	Het gaat telkens om één bepaalde formulering, die zo correct mogelijk geproduceerd moet worden; alle andere formuleringen waarmee hetzelfde bereikt kan worden, blijven buiten beeld.
5 taalanalyse	Taalanalyse komt langzamerhand op gang, grotendeels of geheel onbewust, in het eigen tempo en de eigen volgorde van de leerder, in interactie tussen steeds voortgaande input en output.	Taalanalyse gaat meestal aan productie vooraf, op een bewust niveau in metataal, in een vaak geforceerd tempo en in een door leergang/leraar bepaalde volgorde.
6 (de)motivatie	Belangrijkste motivationele factor: communicatief doel al of niet bereikt.	Belangrijkste motivationele factor: bepaalde formulering al of niet correct geproduceerd, en waardering in cijfer.

Schema 11.1 Luisteren en spreken in het natuurlijke taalproces en in het vto

Eerst een tweetal algemene opmerkingen bij schema 11.1:

- De karakterisering in de kolommen zijn generalisering. Wat in de rechterkolom staat, hoeft niet per se van toepassing te zijn op alle vreemdetaallessen.
- We concentreren ons hier op de mondelinge vaardigheden. Als je met een iets afstandelijker blik naar de rechterkolom kijkt, zie je daar procedures aangeduid die geschikt kunnen zijn voor de training van schriftelijke vaardigheden. Dat is dan ook een belangrijke achtergrond: het in de school gebruikelijke vto heeft zich ontwikkeld met lezen en schrijven als doel. De bijbehorende aanpak is in allerlei opzichten ongeschikt of op z'n minst erg onhandig voor de mondelinge vaardigheden. Maar deze aanpak is wel verhoogd met het maatschappelijk instituut 'school'. Je kunt hem niet zomaar ineens radicaal veranderen, binnen één generatie of zelfs binnen twee generaties leraren. Wat wel kan, en dat is hier ook de bedoeling, is bewustwording van wat veranderingsmogelijkheden zijn, binnen de beperkingen die de schoolpraktijk je oplegt.

Hierna volgen enkele toelichtingen bij schema 11.1.

1 Input: hoeveelheid, verwerkingstempo, begrijpelijkheid

Onder input kan zowel gesproken als geschreven taal verstaan worden. Voor het spreken is natuurlijk gesproken taal de aangewezen input. Maar in veel scholen vto wordt – bewust of onbewust – gedaan alsof geschreven taal de bron moet zijn waaruit de leerling de grondstoffen voor zijn taalproductie

moet halen. Luisteren zonder geschreven tekst erbij wordt in het begin nog te moeilijk gevonden. Maar hoe langer gewacht wordt met de eerste echte luisterteksten, dus zonder meelesen, des te moeilijker zullen de leerlingen het luisteren vinden. En als de luistertekst altijd langzaam en duidelijk voorgelezen wordt in plaats van spontaan gesproken, dan schiet het vto met alle goede bedoelingen misschien wel een beetje tekort.

Het meeste luistermateriaal dat aan beginners wordt aangeboden, dat wil zeggen in de eerste twee tot drie jaar, pleegt te bestaan uit geschreven teksten die door acteurs in studio's worden voorgelezen. Dat is begrijpelijk vanuit de noodzaak om niet al te moeilijke en akoestisch goed verstaanbare taal aan te bieden, maar het leidt ook tot een aanbod, en daarmee voorbeeldmateriaal, dat vaak een aantal belangrijke kenmerken van spontaan gesproken taal mist: de redundantie (gebruik van meer woorden dan in geschreven taal gebruikelijk, herhalingen in dezelfde of andere woorden), de fouten (o.a. zinnen die niet afgemaakt en/of opnieuw begonnen worden), allerlei woorden die vooral of alleen in gesproken taal voorkomen. Bij die laatste categorie gaat het niet alleen om populaire of platte woorden die 'men niet zegt' of in elk geval niet schrijft, maar ook om allerlei 'stoplappen', 'fillers' en soortgelijke woorden en uitdrukkingen die men gebruikt om zinnen en fragmenten 'aan elkaar te plakken'.

2 Situativiteit

Bij het kleine kind dat de moedertaal leert, en bij de migrant die een tweede taal in de dagelijkse omgang leert, zijn de taaluitingen voornamelijk aan de reële situatie gebonden, dus aan concrete, gelijktijdige handelingen en/of zichtbare en tastbare voorwerpen en/of personen. Dat helpt allemaal enorm om de boodschap over te brengen.

Maar taal kan natuurlijk ook op afwezige zaken en personen slaan, op handelingen die vroeger gebeurd zijn of nog moeten gebeuren enzovoort. Er is dan geen reële *situatieve context* meer die helpt om onbegrepen elementen te duiden. Over blijft alleen een *talige context*.

Het meeste doeltaalgebruik in de klas ontbeert een reële situatieve context. Behalve natuurlijk als de doeltaal als voertaal gebruikt wordt, bijvoorbeeld als de docent een leerling vraagt de deur dicht te doen, zijn agenda te pakken, een oefening op een bepaalde manier te doen, maar ook om zijn mond te houden, zich om te draaien, de rekenmachine weg te leggen. Het kan ook zijn dat de docent een leerling een uitbrander geeft of zelfs de klas uit stuurt. Al deze situaties zijn reëel en concreet, leveren de leerling extra situatieve gegevens om te begrijpen wat de docent bedoelt, geven de docent mogelijkheden om met allerlei paralinguïstische (non-verbale, taalbegeleidende) middelen alles duidelijk te maken wat met de vreemdtalige woorden alleen misschien niet zou overkomen. Het is jammer dat docenten die in principe wel de voertaal hanteren, toch vaak in het Nederlands overgaan als het 'gaat spannen', als dus

de interactie met één of meer leerlingen meer persoonlijk wordt. Juist dan begrijpt de leerling maar al te goed waar het om gaat.

Natuurlijk moeten daarnaast situaties die niet van nature in de klas voorkomen in gesimuleerde vorm de klas binnengehaald worden, omdat anders de bijbehorende taal niet aan de orde komt.

3 Doel van output

Terwijl buiten de school de toerist met drie woorden in de doeltaal en verder met handen en voeten zijn praatjes maakt, de handelaar met een vet accent en honderd grammaticafouten zijn deal afsluit, de wetenschapper bij het congresdiner met steenkolenduits/-frans/-engels/... en verder alleen maar charme zijn tafeldame het hof maakt, worstelt de leerling in de vto-les zich van woord tot woord, van oefenzin tot oefenzin door een brij van spelling, grammatica en idioom.

Met incorrectheid kunnen veel docenten en ook sommige leerlingen moeilijk omgaan. Dat is een van de redenen waarom een didactiek die zich op lezen en schrijven concentreert, bij velen populairder is. Geschreven taal is terugleesbaar, zorgvuldig, meestal vrijwel foutloos. Gesproken taal is vluchtig, kan veel slordiger zijn, mag veel meer fouten bevatten. De beoordeling, zo belangrijk op school, is bij gesproken taal veel lastiger. De vraag hoeveel fouten nog een voldoende opleveren, is bij spreken nog veel moeilijker te beantwoorden dan bij schrijven. *Nakijken* is al moeilijk, *naluisteren* nog veel meer.

Onder vreemdetaal docenten komt een bepaalde instelling vaker voor dan onder normale mensen: ze zijn vaak sterk taalgericht. Ze hebben het graag over de doeltaal, en niet in de doeltaal over iets anders. Hun favoriete leerlingen zijn ook zo ingesteld. Maar voor veel andere leerlingen is taal, dus ook de doeltaal, een communicatiemiddel en geen doel op zich.

Toch kan alleen het overkomen van de boodschap niet het enige doel van het vto zijn. Het vto moet meer willen bereiken; dat is typisch zijn taak. Het ultieme ideaal is native-speakercompetentie. Maar het moet wel reëel blijven: dat native-speakerniveau is voor zéér weinigen weggelegd, een near-native-speakerniveau is zelfs menige docent maar met een korrel zout gegeven. Verreweg de meeste leerlingen zullen het nooit verder brengen dan een min of meer verdienstelijk woordje buiten de deur.

Het is duidelijk: er moet een compromis gevonden worden. Het gaat uiteindelijk om de mix. De leerlingen die alleen maar willen communiceren en zich niet bekommeren om de talloze fouten, moeten minder fouten leren maken. De leerlingen die geen fouten durven te maken en daarom niet communiceren, moeten gestimuleerd worden om te communiceren, wetend dat dat nooit zonder fouten gaat.

4 Formuleringsvrijheid

De volgende zin is vrij toevallig gekozen uit een leergang Duits en staat in een oefening met losse zinnen die vertaald moeten worden, onder de instructie *Zeg in het Duits*: 'Mijn vriend is net zo oud als ik.' De meeste leerlingen zullen ervan uitgaan dat een letterlijke vertaling verlangd wordt: 'Mein Freund ist genauso alt wie ich.' Ook veel docenten zouden er vreemd van opkijken als een leerling aankomt met een vertaling als 'Wir sind beide 15'. Maar in normale communicatie zijn beide formuleringen precies even goed. Formuleringsvrijheid kun je in het vto gericht oefenen.

Aan de andere kant is formuleringsdwang nuttig om iets verder gevorderde leerlingen te dwingen hun repertoire uit te breiden. In natuurlijke verwervingsprocessen zie je vaak dat leerders op een bepaald niveau in hun taalontwikkeling stagneren ('plateau'): ze kunnen zich met het repertoire dat ze hebben voldoende redden, er is geen communicatieve noodzaak om nieuwe woorden en grammaticale constructies in gebruik te nemen. Dit zijn juist de leerders die er goed in zijn om zich met weinig woorden te redden, die dus van hun formuleringsvrijheid goed gebruik weten te maken. Maar dat wil niet zeggen dat formuleringsdwang, zoals die in het vto vaak als vanzelfsprekend wordt toegepast, ook altijd bij alle leerlingen in alle ontwikkelingsfasen op z'n plaats is.

5 Taalanalyse

Wanneer zeg je in het Engels *This is my house*, wanneer *my home*, wanneer *my place*? Wanneer zeg je *I watch a movie*, wanneer *I'm watching a movie*? In een natuurlijk taalverwervingsproces ontdekt de leerder langzamerhand de patronen, hij krijgt stukje bij beetje, inductief, een idee van de regels achter de taalverschijnselen. In het vto gaat het vaak andersom, deductief. De leerling krijgt eerst de regels uitgelegd, vaak in veel grotere stappen en veel abstracter, met veel minder voorbeelden, en 'ingepakt' in taalkundig jargon. Vervolgens moet hij die regels gaan toepassen in zinnen. Daarbij worden vaak ingewikkelde toepassingsacties gevraagd die tot veel gepuzzel leiden.

Dit kan het taalverwervingsproces vergemakkelijken en versnellen. Maar overdosering kan de spreekdrempel verhogen in plaats van verlagen. Een goede gespreksvaardigheidsdidactiek heeft op een rijtje wanneer je aan welke fouten kunt gaan werken, met een redelijke kans op succes. Voor schrijfvaardigheid hebben de meeste docenten daar wel een idee van, voor gespreksvaardigheid (nog) niet.

6 (De)motivatie

Stel je de leerlingen voor die na de laatste les of na het examen in 'jouw' taal de fouten en het gestotter en gezoek naar woorden zo gênant of lastig vinden dat ze zich bewust en/of instinctief verre houden van spreeksituaties in 'jouw'

taal. Dat is niet het idee van het vto als 'starthulp', een van zijn typische taken (zie paragraaf 2.4 *Wat vto wel goed kan*).

Een professioneel dilemma ontstaat doordat er leerlingen zijn met een grote behoefte aan veiligheid, die zich liever niet wagen aan mondelinge vaardigheden. Die veiligheid wordt ze geboden door sterk sturende, liefst schriftelijke of schriftelijk ondersteunde oefeningen met maar één eenduidig antwoord. De docent kan daarin meegaan en genoeg nemen met een lager mondeling niveau. De beoordelingscriteria zijn niet zo eenduidig en hard als bij schriftelijke vaardigheden. Dat vraagt veel van je professionele moraal.

11.2 Manieren van spreken

11.2.1 Dialogisch en monologisch spreken

De grens tussen dialogisch en monologisch spreken is vaag. Sommige mensen houden bijvoorbeeld aan de borreltafel langdurige monologen. De tijdsduur van een gemiddelde 'beurt' in een gesprek kan sterk uiteenlopen.

Dialogisch spreken heeft in het algemeen de volgende kenmerken:

- De situatie is meestal informeel (uitzonderingen zijn bijvoorbeeld openbare discussies, vergaderingen); iedereen heeft in principe dezelfde spreekrechten.
- De rollen kunnen gelijk (symmetrisch) zijn, bijvoorbeeld een cafébezoeker die een praatje maakt met een andere cafébezoeker, maar ze kunnen ook ongelijk (asymmetrisch) zijn, bijvoorbeeld klant en verkoper, hotelgast en receptionist, verkeersdeelnemer en politieagent.
- De gespreksbijdragen zijn vaak niet meer dan één zin of een paar zinnen lang.
- De gespreksbijdragen zijn meestal onvoorbereid en meestal een reactie op datgene wat de gesprekspartner zegt of vraagt, dat wil onder meer zeggen dat luistervaardigheid meespeelt.
- In een aantal sterk geritualiseerde situaties (bijvoorbeeld koop-/bestelgesprekken in winkel en restaurant, inchecken op vliegveld, kort kennismakingsgesprek) zijn de gespreksbijdragen redelijk voorspelbaar, maar in veel andere situaties niet.
- De sprekers kunnen gebruikmaken van strategieën op het gebied van gespreksvoering en van andere compenserende strategieën, ook non-verbale.

Bij monologisch spreken denkt men vaak aan de voordracht; verwante begrippen zijn spreekbeurt, presentatie, lezing, toespraak, redevoering, preek. Kenmerken daarvan zijn:

- De situatie is min of meer formeel: iedereen weet en accepteert dat er een monoloog gehouden gaat worden.

- De rollen zijn duidelijk verdeeld: het is duidelijk wie de spreker is en wie het publiek.
- Voordrachten kunnen vrij lang tot zeer lang zijn, van laten we zeggen drie of vier minuten (spreekbeurten, presentaties op school) tot vijf uur en meer (politieke toespraken in bepaalde landen).
- Voordrachten zijn meestal voorbereid.
- De spreker maakt meestal gebruik van notities of zelfs van een geheel uitgeschreven tekst; die kan hij voorlezen of (deels) uit het hoofd opzeggen en/of afwisselen met spontaan geformuleerde delen of tussenvoegsels.
- De spreker kan gebruikmaken van (visuele) hulpmiddelen zoals een bord, flip-over, uitdeelbladen, beamer.

11.2.2 Presentaties

Eigenlijk is het houden van een presentatie in een vreemde taal geen erg relevant leerdoel voor de gemiddelde leerling. Hoeveel ex-leerlingen zullen later ooit in een vreemde taal een voordracht of presentatie houden? Niettemin moeten leerlingen dat op school vrij vaak doen, deels als gevolg van de oude spreekbeurttraditie in het taalonderwijs, deels omdat de presentatie als werkvorm in een onderwijsbehoefte voorziet. Zo is het voor docenten vaak lastig om een andere afsluiting van een project of projectachtige activiteit te bedenken dan een presentatie van de resultaten van verschillende leerlingen of groepjes aan elkaar. En natuurlijk: de leerling kan er best iets van leren.

Om dat leerrendement te verhogen moet je als docent wel iets weten van de didactiek van de presentatie. Wat maakt een presentatie beter of minder goed? In het vto krijgen leerlingen vaak presentatieopdrachten met erg weinig voorbereiding op die vorm van spreken en weinig duidelijkheid over de criteria waaraan de presentatie moet voldoen. Traditioneel wordt alleen op taalfouten gelet. Maar er kunnen specifieke eisen gesteld worden aan bijvoorbeeld de volgende aspecten:

- tijdsduur;
- retorische opbouw (bijvoorbeeld 'binnenkomer', inleiding, hoofddeel, afsluiting, 'uitsmijter');
- structurering (bijvoorbeeld beginnen met overzicht, vervolgens elk nieuw onderdeel markeren met woorden en/of visuele hulpmiddelen, ...);
- voordracht: voorlezen versus spontaan formuleren, stemvolume, tempo, articulatie, houding en beweging, mimiek, ...;
- gebruik van visuele hulpmiddelen zoals beamer, bord, uitdeelblad(en), ...

Het ligt voor de hand om aan te sluiten bij de criteria die in andere vakken binnen de school gehanteerd worden, vooral natuurlijk Nederlands, waar, als het goed is, aan het houden van presentaties gericht gewerkt wordt.

11.2.3 Over iets praten en iets gedaan krijgen, situaties binnen en buiten de klas

Als de doeltaal in de klas gebruikt wordt is het erg vaak om over iets te praten, veel minder vaak om iets gedaan te krijgen. Misschien worden wel neutrale instructies als 'Doe je boek open op bladzij 34', 'Piet, lees jij eens voor' in de doeltaal gegeven, maar meer disciplinerende opmerkingen als 'Melissa, doe die rekenmachine weg', 'José, lever jij je mobieltje maar in' of 'Patrick, ben je uitgepraat met je achterbuurman?' gaan al gauw in het Nederlands, en heel vaak is dat het geval als de waarschuwingen scherper worden of als er sancties worden toegepast.

Een van de oorzaken blijkt te zijn dat veel docenten voor dit soort situaties en spreekintenties de taalmiddelen niet goed beheersen. Kenmerkende anekdote: studenten van een tweedegraads lerarenopleiding werden geïnterviewd over hun taalervaringen tijdens een verblijf van enkele maanden aan een universiteit in het doelland. Reactie: 'In de keuken van het studentenhuus hadden we geen probleem met allerlei discussies over maatschappelijke kwesties, want die hadden we op de opleiding uitgebreid geoefend. Wel hadden we moeite met allerlei praktische vragen en verzoeken bij het koken, afwassen en dergelijke. En een van de lastigste dingen was: hoe krijg je het 's nachts om drie uur gedaan dat ze de muziek wat zachter zetten bij dat gezellige feestje twee kamers verderop?' Nu is dat laatste natuurlijk ook in je moedertaal al niet eenvoudig, maar in de doeltaal is het des te lastiger als je niet beschikt over het passende repertoire van woorden en uitdrukkingen waarmee je vriendelijk, doch dringend voor je rechten opkomt.

'Dingen gedaan krijgen' in de doeltaal is, historisch gezien, nog maar kort geleden een geaccepteerd leerdoel geworden. Het wordt nog steeds onderschat. Vaak wordt gedacht: een koopgesprek voeren, telefoneren, de weg wijzen, al dat soort dingen zijn simpel, dat oefenen we één keer in het eerste leerjaar en dat is het dan; wij moeten belangrijker dingen doen – bijvoorbeeld teksten lezen en discussiëren over intellectuele onderwerpen.

In de buurt van 'iets gedaan krijgen' zit ook 'instructies geven'. Een sprekend voorbeeld is de weg wijzen. Vaak wordt gedacht: met een paar uitdrukkingen als 'eerste straat rechts' en 'bij het stoplicht links' en twee keer oefenen hebben ze dat onder de knie. Men neemt aan dat de leerlingen een paar jaar later, als ze bijvoorbeeld een pittig leesvaardigheidsniveau met eindexamenteksten bereikt hebben, vanzelf ook op een navenant hoger niveau een buitenlander in de doeltaal de weg kunnen wijzen. Probeer het eens uit in een eindexamenklas en laat de leerlingen de weg wijzen, bijvoorbeeld vanaf de eigen school naar een wat verder weg liggend doel, lopend, met de auto of met het openbaar vervoer. Of binnen de eigen school bijvoorbeeld van de hoofdingang naar het secretariaat. Zulke spreesituaties moeten telkens weer opnieuw op een hoger niveau geoefend worden.

In de praktijk van het vreemdetaalgebruik komen vergelijkbare situaties veel voor. In het vto worden ze helaas vaak veronachtzaamd. Een van de oorzaken is dat ze niet van nature voorkomen in de situatie 'docent met leerlingen in de vreemdetaalles'. In die situatie heerst de traditie om *over* dingen te praten.

Ook leerlingen krijgen dat mee. Typisch is de reactie van een leerling in de Engelse les op de opdracht: 'Stel dat je in een café even weggaat, en als je terugkomt is iemand op jouw stoel gaan zitten. Wat zeg je?' Leerling: 'I tell him that he is sitting on my chair.' De docent is tevreden. Maar met deze beschrijving in de indirecte rede heeft de leerling nog lang niet geoefend wat hij in werkelijkheid, in de directe rede, op welke toon zou zeggen: 'You're sitting on my chair' of 'May I please finish my glass?' of 'Excuse me sir, I'm afraid I have to ask you whether you are aware of the fact that this was my place with my friends here' of, al naargelang de situatie: 'Hey mate, move your ass.' Het rolspel is een onmisbaar onderdeel van goed vto, juist als het op de nuances aankomt, dus op een hoog (gespreksvaardigheids)niveau.

11.2.4 Analyseren

Goed spreken begint bij goed luisteren. Dat voor de hand liggende motto wordt in het vto tamelijk consequent vergeten. Om een taal op de normale wijze – dus spontaan – te leren spreken, is spontaan gesproken taal het beste voorbeeld en materiaal om van uit te gaan, voor grammatica, maar vooral voor woorden en uitdrukkingen. Door deze open deur gaat toch lang niet iedereen in het vto.

Via de mondelinge weg kan de leerling net zo goed als via de schriftelijke weg geoefend worden in het afleiden van woordbetekenissen uit de context en het oppikken van nieuwe woorden uit het taalaanbod. Via die mondelinge weg zullen de meeste leerlingen verder moeten, als ze na hun schooltijd nog iets met de vreemde taal doen. Het is beter om hen daar vanaf het begin in te trainen dan hen afhankelijk te maken van het schrift. Het eigen doeltaalgebruik van de docent is hiervoor van groot belang, in combinatie met luister teksten op geluidsdragers.

11.2.5 Onderhandelen over betekenis

In je eigen moedertaal onderhandel je geregeld over de betekenis van wat je zelf of iemand anders gezegd heeft.

- A: Kun je me de klauwhamer even aangeven?
- B: De bouwhamer?
- A: De klauwhamer!
- B: Klauwhamer? Wat is dat?
- A: Die hamer met die zwaluwstaart.

B: Hè? Met wat?

A: Dat gebogen achtereind waar je een spijker mee kunt uittrekken.

B: O, deze hier?

A: Ja, bedankt.

B hoeft geen buitenlander te zijn om het woord 'klauwhamer' niet te kennen. Wel is duidelijk dat vreemdetaallearners nog veel vaker dan native speakers in de situatie komen dat ze iets niet begrijpen. Nog veel meer dan native speakers hebben ze dan ook behoefte aan gespreksstrategieën die hen in staat stellen met native speakers te onderhandelen over de betekenis van wat die zeggen.

Het taalmateriaal dat de leerlingen daarvoor moeten beheersen, is niet zo moeilijk. Lastiger is het oefenen ermee, want dat lukt alleen goed in een echte situatie, waarin de leerling echt niet verstaat wat er gezegd wordt. Maar er zijn docenten die zeggen dat ze de doeltaal niet als voertaal kunnen gebruiken, omdat de leerlingen hen dan niet goed verstaan. Dan is er dus toch een prachtige, superrealistische mogelijkheid om de leerlingen te laten oefenen met dit soort gespreksstrategieën! De docent spreekt de doeltaal, de leerlingen verstaan hem niet, en het eerste wat de docent hun daarop, heel functioneel, bijbrengt, is hoe ze – ook tegen hun eigen docent – in de doeltaal dingen moeten zeggen als:

- Dat heb ik niet goed verstaan, het spijt me.
- Wilt u dat herhalen? Iets langzamer alstublieft?
- Kunt u dat met andere woorden nog eens zeggen?
- Kunt u dat opschrijven/spellen/tekenen/aanwijzen?
- U had het over ... Wat was dat woord dat u gebruikte?
- Wat betekent/is ... precies?
- Bedoelt u ...?

Uiteraard 'verstaat' de docent dit soort vragen niet als ze in het Nederlands gesteld worden.

Vergelijkbaar zijn de (didactische) spelregels die je als docent toepast, als leerlingen proberen iets te zeggen en niet beschikken over de vereiste woorden. Bij fouten die de uiting van de leerling voor native speakers onbegrijpelijk maken, kun je kiezen voor de communicatieve vorm van feedback; vergelijk het voorbeeld uit paragraaf 2.6 *Feedbacktechnieken bij productieve taken*: 'I have two canaries and a papagay' – 'Two canaries and what? I didn't understand that.'

Als de leerling zelf niet op het idee komt om naar andere formuleringen of omschrijvingen te zoeken voor wat hij wil zeggen, moet hij een hint krijgen. De communicatieve oplossing is de vraag van de docent: 'Another bird? What does it look like?' Eventueel moet je als docent de doeltaal=voertaal-spelregel maar even laten voor wat hij is en de leerling in het Nederlands laten zeggen

wat hij wilde zeggen, vervolgens andere leerlingen voorstellen laten doen voor de manier waarop je dat anders, makkelijker kunt formuleren of kunt omschrijven, en ten slotte, alleen als het niet anders kan, zelf een oplossing in de doeltaal geven: 'Oh, you mean a parrot!'

Vragen als 'Wat was het woord dat u gebruikte?' en 'Wat betekent/is ... precies?' duiden erop dat de leerling in meer geïnteresseerd is dan alleen de globale betekenis van de uiting. Wat die leerling doet, is meer dan een gespreksstrategie volgen, het is ook een taalleerstrategie: hij of zij interesseert zich voor een woord om het beter te leren kennen en te herkennen bij een volgende ontmoeting, of om het zelf te kunnen gaan gebruiken. Uiteraard moeten zulke strategieën gehonoreerd worden.

11.2.6 Herformuleren en omschrijven

In het eerdere voorbeeld met de klauwhamer werd persoon A door de niet begrijpende B gedwongen een omschrijving te geven van wat hij wilde hebben. Als A de woorden *klauwhamer* en *zwaluwstaart* niet had gekend, had hij meteen een omschrijving moeten geven. In een vreemde taal is dit laatste heel vaak aan de orde.

Het kan om losse woorden gaan, maar ook om uitdrukkingen. Vaak is herformuleren noodzakelijk of handiger dan omschrijven, zoals het onderstaande schema laat zien.

Je wilt eigenlijk zeggen:

Daar heb ik een vreselijke hekel aan.

Ik was helemaal de kluts kwijt.

Dat is natuurlijk een grote teleurstelling voor hem.

maar je kunt bijvoorbeeld ook zeggen:

Dat staat me erg tegen.

Dat vind ik helemaal niet leuk/prettig.
Dat is voor mij iets verschrikkelijks/ergs.
Dat is voor mij verschrikkelijk/erg.

Ik was helemaal in de war.
Ik wist geen oplossing.
Ik wist niet wat ik moest doen.

Dat is natuurlijk niet wat hij verwacht (had).
Dat vindt hij natuurlijk niet leuk.
Je begrijpt, dat is niet prettig voor hem.

Schema 11.2 Voorbeelden van herformuleringen

Niet alle formuleringen in de rechterkolom zijn helemaal equivalent. Er is verlies aan precisie en nuances. Maar in een vreemde taal moet je je vaak behelpen, en dat is geen schande. Van belang is dat de docent de leerlingen geregeld aanmoedigt om alternatieve formuleringen te zoeken.

Een voorbeeld: de leerlingen hebben een interview met een politicus gezien. Een leerling interpreteert en becommentarieert wat de politicus gezegd heeft:

'When the journalist asked about what the minister had said six months ago, he was completely in ...' Het is duidelijk dat de leerling denkt aan 'in de war', maar niet op een woord kan komen als 'confused' of 'disoriented' of 'very uncertain'.

Wat doe je als docent? Help je door zo'n Engels woord te geven? Of zet je de leerling op een ander spoor en zeg je: 'Try to say it in another way' of misschien met een hulpje: 'He didn't ...'; misschien komt de leerling dan op zoiets als 'He didn't know what to say'. Uiteraard kun je ook medeleerlingen inschakelen door te vragen: 'Who can help? Who knows another way of saying it?' Het is zeker zinvol om daarna óók dat woord 'confused' uit de klas te laten komen of zelf te geven, maar daarvoor hoeft je niet de gelegenheid te laten lopen om de leerling en/of medeleerlingen met alternatieve formuleringen te laten komen. Als een wat meer gevorderde leerling even niet op het woord 'confused' kan komen en je wilt er geen groot punt van maken, kun je op een minder storende manier herhalend aanvullen (Engels: *recast*, zie 2.6 *Feedbacktechnieken bij productieve taken*):

Leerling: When the journalist asked about what the minister had said six months ago, he was completely – erm – he didn't know what to say.

Docent: Yes, I think he was completely confused.

Leerling: Yes, he was so confused that he didn't answer the question at all.

11.3 Gespreks- en spreekvaardigheidsmethodiek

11.3.1 Fasemodellen

Een fasemodel is een cyclus van oefenactiviteiten die je telkens weer doorloopt. In de leergangen, die de praktijk van het vto vaak sterk bepalen, zijn die cycli soms makkelijk te herkennen, soms lastiger. Het kan een toevallige mix van oefeningen lijken, maar bij nadere analyse is er toch wel vaak een patroon te herkennen.

Vaak zie je in leergangen dat bij beginners (leerlingen in het eerste halve tot hele jaar dat ze een bepaalde vreemde taal onderwezen krijgen) het fasemodel van het volgende schema toegepast wordt.

fasen	uitvoeringsmogelijkheden	
	mondeling	met behulp van geschreven taal
1 presentatie voorbeelddialog	als luistertekst: leerlingen luisteren	als leestekst: leerlingen lezen (stil, of lezen mee terwijl de tekst ten gehore gebracht wordt)
2 begripscontrole (globaal en gedetailleerd)	onbekende zinnen of woorden worden mondeling uit de dialoog naar voren gehaald en besproken	onbekende zinnen of woorden worden in geschreven vorm naar voren gehaald en besproken
3 reproductie voorbeelddialog	leerlingen spreken zin voor zin na (zonder meelezen)	leerlingen spreken zin voor zin na (met meelezen)
	leerlingen spelen voorbeelddialog uit het hoofd na	leerlingen lezen voor
4 variatie voorbeelddialog		leerlingen schrijven variant van voorbeelddialog
		leerlingen lezen zelfgeschreven variant voor
	leerlingen spelen de voorbeelddialog met variaties na	leerlingen zeggen zelfgeschreven variant op

Schema 11.3 Fasemodel voor gespreksvaardigheid voor sterk geritualiseerde situaties

Het gaat bij deze voorbeelddialogen meestal om min of meer geritualiseerde gesprekken, teruggebracht tot een standaardverloop. Voorbeelden: bestellen in een snackbar of restaurant, een simpel koopgesprek in een kledingwinkel, een eenvoudig wegwijsgesprek. De variaties die in fase 4 ingebouwd worden, betreffen dan andere bestellingen die gedaan worden, andere kledingstukken waarnaar gezocht wordt, andere bestemmingen waarnaar gevraagd en waarheen de weg gewezen wordt, enzovoort.

De uitvoeringsmogelijkheden in de kolommen 2 en 3 van schema 11.3 (zuiver mondeling en met behulp van geschreven taal) kunnen gescheiden gehouden, maar ook gecombineerd worden. De voordelen van kolom 3 zijn duidelijk: meer houvast voor de leerlingen, een langzamer tempo, betere controleerbaarheid voor de docent, schriftelijke toetsing. Maar ook de nadelen vallen op als je denkt aan het doel en de natuurlijke leerweg: luisteren en spreken, via oor en mond. De geschreven dialogen zijn een hulp, als het ware krukken die de leerling moeten helpen om te leren lopen. Maar wanneer leert de leerling dan zelf te lopen, zonder krukken?

De methodiek van schema 11.3 voor beginners werkt niet goed meer als de dialogen complexer worden. Dan wordt het globalere fasemodel van schema 11.4 zinnvoller. Het zit net zo in elkaar als dat voor schrijfvaardigheid in paragraaf 10.3.1 *Fasemodel*.

	categorieën van oefenings- types	oefeningstypes
een of meer sterk gestuurde oefeningen, gericht op specifieke, geïsoleerde aspecten van gespreksvaardigheid (precommunicatieve oefening(en))	analyseoefening(en) en/of instructie (doceren)	woordgebruik- of stijlanalyse-oefening grammaticale analyseoefening gespreksanalyseoefening
	en/of deelvaardigheids-oefening(en)	uitspraak-oefening woordenschat-oefening grammatica-oefening stijloefening
	en/of strategieoefening(en)	omschrijvingsoefening herformulerings-oefening
geleide of open gespreks- vaardigheidsoefening(en) (spreekopdracht) (commu- nicatieve oefening)	gespreksvaardigheidsoefening (spreekopdracht)	geleide of open spreekop- dracht zonder of met aandachts- punten

Schema 11.4 Fasemodel voor gespreksvaardigheid voor complexere situaties

Uit de verschillende (categorieën van) oefeningstypes kan voor elke cyclus een keuze gemaakt worden. Een paar voorbeelden van oefeningsseries volgens bovenstaande fasemodellen:

Voorbeeld 1

- Woordgebruiksoefening: de leerlingen be(kijk)luisteren een dialoog waarin iemand samen met iemand anders in de keuken bezig is en daarbij drie of vier keer een verzoek doet, telkens met dezelfde woorden en zinsconstructie. De leerlingen krijgen de opdracht er uit te halen hoe je iemand vraagt iets voor je te doen.
- Uitspraaksoefening: de leerlingen spreken een aantal zinnen uit de dialoog na, waaronder ook de drie verzoeken. Van tevoren is ze gevraagd in het bijzonder op een bepaalde klank te letten die in de zinnen voorkomt.
- Woordenschatsoefening: de leerlingen krijgen een woordenlijstje te leren met een aantal keukenhandelingen, bijvoorbeeld aardappels schillen. (Als dit woordenlijstje huiswerk is, vindt de volgende oefening in de volgende les plaats.)
- Geleide gespreksvaardigheidsoefening: aan de hand van een aantal trefwoorden in het Nederlands en/of een serie plaatjes oefenen de leerlingen in tweetallen een situatie in de keuken, waarbij de een de ander verzoekt om verschillende handelingen te verrichten. De ander reageert telkens instemmend op het verzoek en geeft vervolgens aan dat de klus geklaard is.

Voorbeeld 2

- Woordgebruiksanalyseoefening: de leerlingen be(kijk)luisteren twee dialogen, waarin een vrouw met veel bagage een trein binnenkomt, de eerste keer met een goede vriend met wie ze samen alles in het bagagerek stouwt, de tweede keer alleen, waarbij ze een behulpzame medepassagier vraagt een handje te helpen. De leerlingen krijgen de opdracht te noteren welke verschillende woorden en zinsconstructies de vrouw in beide situaties gebruikt om verzoeken te doen (informeel en formeel).
- Stijloefening: de leerlingen krijgen in trefwoorden een lijstje verzoeken, die ze telkens een keer informeel én een keer formeel moeten formuleren. Deze oefening kan schriftelijk en/of mondeling gedaan worden; voor de gespreksvaardigheid is uiteraard mondeling oefenen het best.
- Geleide gespreksvaardigheidsoefening: de leerlingen krijgen twee verschillende situaties om in tweetallen door te spelen, waarbij het verloop in trefwoorden is aangegeven: beide keren moeten ze met veel bagage van het congrescentrum met de bus naar dezelfde trein. De ene keer is de gesprekspartner een oude bekende, de andere keer een 'nieuwe bekende' mede-bezoeker van het congres dat net afgelopen is. De leerlingen moeten letten op de informele c.q. formele en beleefde formuleringen van hun verzoeken.

Voorbeeld 3

- Grammaticale analyseoefening: de leerlingen moeten uit een Engelse dialoog analyseren hoe Engelssprekenden formuleren als ze vertellen wat hun vakantieplannen zijn. De leerlingen stellen vast dat dat meestal met *will* of *'ll* + werkwoord gaat, terwijl je in het Nederlands vaak *gaan* + werkwoord gebruikt ('Daar gaan we zwemmen, in de zon liggen, ...').
- Grammatica- en woordenschatsoefening: de leerlingen krijgen een aantal vakantieactiviteiten in de vorm van Nederlandse zinnen ter vertaling. Deze oefening wordt mondeling gedaan.
- Open gespreksvaardigheidsoefening: de leerlingen vertellen hun plannen voor de eerstvolgende vakantie (eventueel fictief: 'If I'm the one to decide, ...'). Variant: plannen voor het volgende weekend.

Voorbeeld 4

- Herformulerings-oefening: de leerlingen krijgen (op schrift of mondeling) een aantal Nederlandse zinnen, afkomstig uit een sappig verteld verhaal over een gebeurtenis in een pretpark, bijvoorbeeld 'Komt er zo'n bewakingsfunctionaris op me af, die zegt van mag ik jouw toegangskaartje even zien. Nou daar baalde ik dus flink van.' De zinnen bevatten allerlei woorden en uitdrukkingen die de leerlingen niet letterlijk kunnen vertalen. Opdracht is de zinnen te herformuleren (eventueel eerst in het Nederlands, afhankelijk van het niveau) in de doeltaal. Deze oefening kan schriftelijk

gedaan worden, maar het effect voor gespreksvaardigheid is uiteraard directer als het mondeling gaat.

- b Geleide gespreksvaardigheidsoefening: de leerlingen krijgen (op schrift) het complete verhaal, met de opdracht het verhaal in de doeltaal te vertellen (eerst oefenen ze in tweetallen, vervolgens krijgen enkele leerlingen klassikaal de beurt).

11.3.2 Analyseoefeningen

Alles wat je in analyseoefeningen de leerlingen zelf laat constateren, kun je ook docerend aan de leerlingen meedelen. Het laatste gaat sneller, maar blijft niet per se beter hangen, en het stimuleert de leerlingen ook niet om zelf actief analyserend te luisteren naar native speakers, terwijl dat in het gewone leven, dus buiten de school, dé manier is om in een vreemde taal bij te leren.

De analyse van gesproken taal levert een praktisch probleem op: de vluchtigheid van gesproken taal. Er zijn manieren om dat probleem te ondervangen:

- gesproken taal van native speakers op geluidsdragers kan (in fragmenten) opnieuw afgespeeld worden;
- als docent kun je dat wat op de geluidsdrager gezegd werd, herhalen;
- in je eigen productie van gesproken taal (doeltaal als voertaal) is herhaling van een door de leerlingen te analyseren passage, zin of uitdrukking al helemaal geen probleem;
- in alle gevallen kun je als docent opschrijven wat gezegd wordt, met andere woorden: je kunt werken met transcripties van gesproken taal.

Transcriberen is voor docenten (en voor andere gevorderde leerders) een buitengewoon leerzame oefening. Het opschrijven noodzaakt tot zeer precies luisteren en tig keer terugdraaien. Het onthult waarin spontaan gesproken taal verschilt van geschreven taal. Je moet kiezen: fatsoeneer ik dat wat ik hoor, in de richting van geschreven taal, of noteer ik wat werkelijk gezegd wordt? Zie de voorbeelden in paragraaf 3.4 *Verschillen tussen luisteren en lezen*.

1 Woordgebruik- en stijlanalyseoefening

Het principe is: leerlingen luisteren naar een stukje gesproken taal met een bepaalde 'zoekopdracht'. Voorbeelden:

Luister nog een keer naar het gesprek dat een Amerikaanse man en een vrouw voeren over auto's. Welke verschillende woorden gebruiken ze voor auto's die ze goed of juist niet goed vinden, vergelijkbaar met *geweldig* of *waardeloos*? Probeer twee positieve en twee negatieve woorden op te pikken.

Bekijk de volgende fragmenten uit drie verschillende Duitse talkshows. Het is telkens het begin, waarin de 'Moderator/in' de uitzending opent. Op welke drie manieren wordt het publiek begroet? Probeer van elke 'Moderator/in' de stijl te omschrijven.

2 Grammaticale analyseoefening

Als het om kleine, nauwelijks hoorbare of opvallende grammaticale elementen gaat, ligt het misschien meer voor de hand om uit te gaan van geschreven teksten, ook al omdat grammaticaonderwijs traditioneel sterk op schrijven gericht is. Toch moeten leerlingen eraan wennen dat je ook uit gesproken taal grammaticale structuren kunt oppikken en leren.

Voorbeelden:

Luister naar de volgende vier fragmenten uit de eerder beluisterde dialoog. Het zijn vier verschillende ja/nee-vragen. Twee ervan beginnen op dezelfde manier, twee andere niet. Op welke twee manieren kun je in het Frans een ja/nee-vraag stellen?

Luister nog eens goed naar het volgende fragment uit de dialoog. Je kunt eruit horen wat *ik was*, *jij was* en *hij was* in het Engels is.

Zeg dat na het luisteren na. Vul dan samen met je docent in:

ik was = I _____
jij was = you _____
hij was = he _____

3 Klankonderscheidings- en bewustmakingsoefening

Bij nasprekoefeningen wordt de leerling vanzelf gedwongen om in zekere mate te analyseren wat hij voorgesproken hoort; anders kan hij het immers niet goed naspreken. Maar de bewustmaking kan nog wat verder gaan (zie paragraaf 12.4.2 *Klankonderscheidingsoefeningen* en paragraaf 12.4.3 *Klankbewustmakingsoefeningen*). Voorbeelden:

Luister naar het volgende fragment uit een voetbalreportage. De reporter gebruikt een paar keer de Duitse woorden voor *bal* en *voetbal*. Spreek na het luisteren deze Duitse woorden na. Beschrijf zo precies mogelijk hoe je de letter *l* in het Duits uitsprekt en wat het verschil is met de *l* in het Nederlandse woord *bal*.

Luister naar het volgende fragment uit een radiobERICHT waarin een aantal evenementen in Birmingham en omgeving wordt opgesomd. Er komen een paar *shows* in voor. Let goed op hoe de *sh*-klank in *show* uitgesproken wordt. Wat is het verschil met de Nederlandse *sj*-klank in *sjouwen* en *sjorren*?

Je hebt geleerd en geoefend wat *hoe* in het Frans is: *comment*. Luister naar het dialoogje. Daarin komen de volgende zinnestelsels voor:
Comment ça va?
Comment allez-vous?
 Welk verschil valt je op aan de uitspraak van *comment*?

11.3.3 Deelvaardigheidsoefeningen

Het gaat hier om overbekende oefeningstypes, die vaak geheel schriftelijk worden uitgevoerd. Maar je vraagt van je leerlingen wel een heel grote sprong als je allerlei deelvaardigheidsoefeningen (bijvoorbeeld met woorden en grammatica) alleen schriftelijk laat doen, en dan vervolgens opeens van ze verwacht dat ze met die woorden en grammatica een gesprek in de doeltaal voeren. De essentie van deze paragraaf is te wijzen op mogelijkheden om bij deze oefeningstypes een sterker accent te leggen op mondelinge uitvoering.

1 Uitspraaksoefeningen

In het vto worden weinig uitspraaksoefeningen en veel meer voorleessoefeningen gedaan. Voorlezen levert voor het spreken niet erg veel op. Bij normaal spreken wordt niet voorgelezen en speelt de spelling geen rol. Voor gespreksvaardigheid zijn zuivere uitspraaksoefeningen van belang.

De vreemde taal kent andere klanken en/of klankcombinaties dan de moedertaal en/of zet klanken in posities waarin ze in de moedertaal niet voorkomen. Een Nederlandstalige heeft moeite met de Duitse/Engelse/Franse/... stemhebbende *k*-klank als in *joggen*, vooral aan het begin van een woord als in *ganz*, *gamble*, *garçon* enzovoort, en het allermeeest aan het eind van een woord als in *rag*, *blague* enzovoort (in het Duits treedt net als in het Nederlands 'Auslautverhärtung' op). Zo'n klank moet geoefend worden door luisteren en naspreken. Dat is dan ook de eigenlijke uitspraaksoefening. Zie verder hoofdstuk 12 *Uitspraak en spelling*, met name paragraaf 12.4.4 *Uitspraaksoefeningen (klankvorming, intonatie)*.

2 Woordenschatsoefeningen

Woordenschatsoefeningen en -toetsen worden in schools vto heel vaak schriftelijk gedaan. Voor mondelinge beheersing is dat niet zinloos, maar ook niet genoeg. Bij normaal spreken moet het woord of de uitdrukking zeer snel ter beschikking staan. Als het vreemdtalige woord niet binnen een fractie van een seconde uit het mentaal lexicon opgehaald kan worden, is het voor spreken verregaand onbruikbaar.

Het is goed mogelijk om allerlei woordenschatsoefeningen in leergangen mondeling te doen, ook als ze gericht zijn op schriftelijk maken, of na schriftelijk maken mondeling te laten herhalen (leren) en overhoren. Bij dat mon-

delinge werk moet het tempo nadruk krijgen: 'Dit moet je snel kunnen. Als je met een buitenlander praat, kun je die ook niet zo lang laten wachten.'

Vertaalsoefeningen kan de docent helemaal zonder papier doen door woorden in het Nederlands 'af te vuren' en daarvan vlot een equivalent in de doeltaal te verwachten. Het meest in de richting van normaal spreken gaat dat als je het met korte zinnestelsels doet (die misschien zelfs samen een dialoogje vormen), waarvan geen letterlijke vertaling gegeven hoeft te worden (zie verder paragraaf 13.4.5 *Productieve inprent- en contextualiseringsoefeningen*).

Let bij bestaande schriftelijk bedoelde woordenschatsoefeningen die je mondeling wilt doen wel op de keuze van de woorden en zinnestelsels die gevraagd worden: het moeten woorden en uitdrukkingen zijn die frequent in gesproken taal gebruikt worden, dus geen schrijftaal, en ook liefst geen woorden of uitdrukkingen die ongeveer hetzelfde betekenen als woorden of uitdrukkingen die de leerlingen al beheersen. Een derde of vierde uitdrukking voor *dat denk ik niet* of *dat ben ik niet met je eens* is niet urgent als de leerling nog geen enkele uitdrukking kent voor *ik heb gemorst*, *heb je even een doekje?*

3 Grammaticasoefeningen

Ook hier geldt: aan langzame, moeizame productie heb je niets bij spreken. De juiste vorm moet praktisch automatisch komen; alleen aan die beheersingsgraad heb je wat.

Als deze beheersing in spreektempo niet haalbaar is, dan is de desbetreffende grammaticale structuur kennelijk te moeilijk. Ook al gaat het om een structuur die ook in gesproken taal veel voorkomt: als je geen rekening houdt met de moeilijkheidsgraad, dan heeft 'stampen' bij grammatica weinig effect. Bij grammatica luistert de leerstofkeuze nog veel nauwer dan bij woorden (zie paragraaf 14.3.1 *Aanbiedingstempo en aanbiedingsvolgorde* en paragraaf 14.3.2 *Spreekgrammatica en schrijfgrammatica*).

Zie verder paragraaf 14.4.3 *Vormgerichte oefeningen* en paragraaf 14.4.4 *Inhoudgerichte oefeningen*.

11.3.4 Strategieoefeningen

Strategieën zijn manieren waarop je taken aanpakt. Daar zijn er veel van te noemen, maar we moeten ons beperken. Hier kiezen we voor de meest relevante vorm van spreken, namelijk dialogisch spreken oftewel gespreksvaardigheid. Dialogisch spreken doe je spontaan. Daarom laten we planning of voorbereiding achterwege en kiezen we voor correctieoefeningen (vergelijk met de revisieoefeningen bij schrijfvaardigheid), betekenisonderhandelingsoefeningen en herformulerings- en omschrijvingsoefeningen.

1 *Correctieoefeningen*

Zoals leerlingen bij schrijven hun eigen én andermans producten kritisch kunnen bekijken en verbeteren, zo kunnen ze dat – met beperkingen – ook bij spreken.

Correctie bij spreken levert een lastig dilemma op, of dat nu door de spreker-leerling zelf, door medeleerlingen of door de docent gebeurt: wanneer moet de correctie komen, meteen na het maken van de fout of achteraf en 'opgespaard'? (Zie ook paragraaf 2.6 *Feedbacktechnieken bij productieve taken*.) Een mogelijke uitweg uit het dilemma is: spreekprestaties van leerlingen (geleide of open spreekoefeningen) opnemen op geluidsdrager, en de opname kritisch beluisteren. Nadeel natuurlijk: dit kost (zeer) veel tijd. Toch kan, bij goed gedoseerde toepassing, het rendement de moeite waard zijn.

Dit kritisch beluisteren van zichzelf kan een leerling heel goed samen met een of twee medeleerlingen doen. Daarmee leren leerlingen niet alleen zichzelf te beluisteren en te corrigeren, maar ook anderen. Belangrijk neveneffect: ze gaan op den duur ook beter luisteren naar wat native speakers zeggen (zie paragraaf 11.3.2 *Analyseoefeningen*).

Beginnende leerlingen kunnen met kritisch luisteren naar, en correctie van eigen en andermans spreekprestaties op gang geholpen worden met voorbeelden: je zegt een of enkele zinnen (of laat die van een geluidsdrager horen) met bepaalde fouten erin, leerlingen moeten de fout(en) detecteren en corrigeren. Dit kun je geregeld doen met grammatica en woorden die in de afgelopen tijd aan de orde geweest zijn.

Net als bij schrijfvaardigheid zijn aandachtspunten- of controlelijstjes een goede hulp (zie hierna paragraaf 11.3.5 *Spreekopdrachten en feedback*).

2 *Betekenisonderhandelingsoefeningen*

Onderhandelen over de betekenis ('Wat bedoel je?', 'Bedoel je ...?', 'Dat snap ik niet, kunt u dat nog eens uitleggen?', 'Je zei daarnet een woord, wat betekent dat?') is zoiets natuurlijk dat het moeilijk gericht te oefenen is zonder dat het erg gespeeld en kunstmatig wordt. De meeste leergangen bieden zulke uitdrukkingen en zinnetjes wel aan; je kunt ze in dat geval terugvragen in een sturende oefening of een overhoring, maar de leerlingen ertoe brengen om ze uit eigen beweging strategisch in te zetten in een spreesituatie, is nog iets anders.

In spreekoefeningen die leerlingen met elkaar doen, komt het niet zo vaak voor dat leerlingen echt niet begrijpen wat een medeleerling wil zeggen. Docenten zijn gewend om zich overduidelijk uit te drukken. Een glazige blik van een leerling is voor de doorgewinterde leraar al voldoende om dat wat hij zojuist gezegd heeft, nog eens met andere woorden te herhalen.

Het is waarschijnlijk het beste om als docent geregeld de leerlingen te stimuleren: 'If you don't understand what I say, please do ask me to repeat it or to explain it in other words. You know how to ask me!' Misschien kun je af en toe

je neiging onderdrukken om steeds overduidelijk te zijn, door expres iets níet nog eens in andere woorden te herhalen en liever de leerling met de glazige blik te vragen: 'Well Arnold, did you understand what I said? No? Why don't you ask me? You know how to do that!'

En navenant, voorafgaand aan gespreksoefeningen in twee- of drietallen: 'If you don't understand what your partner says, you know what to ask! Get him or her to explain it in other words!'

3 *Herformulerings- en omschrijvingsoefeningen*

Omschrijvingsoefeningen worden vaak gedaan met min of meer specialistische gebruiksvoorwerpen zoals keukengerei of huishoudelijke apparaten, bijvoorbeeld een garde: 'So ein Ding, mit dem man rühren oder Schaum schlagen kann.' Werkwoorden voor bepaalde handelingen zijn ook zeer de moeite waard, bijvoorbeeld remmen: 'stopper/arrêter sa voiture ou bicyclette', de tuin sproeien: 'make the garden wet'.

Dit soort nuttige oefeningen kan ook gedaan worden met complete zinnen; omschrijven wordt dan herformuleren. Een voorbeeld:

Express the following fragments in at least two different ways. Try to convey the same meaning. You don't have to translate literally!

- 1 Ik rende me rot, maar de trein reed net voor m'n neus weg. Nou, ik balen man!
- 2 Het leek nergens op wat hij deed. Maar ja, voor zijn doen was het nog een hele prestatie.
- 3 Dat strand moeten we maar laten zitten. Met dit weer kun je nog geen hond naar buiten sturen.
- 4 ...

Dit soort oefeningen kan schriftelijk gedaan worden, maar het spreekt vanzelf dat als het doel spreken is, je mondeling moet oefenen, dus met enige tempo-druk (zie ook paragraaf 13.4.6 *Omschrijvings- en herformuleringsoefeningen*).

11.3.5 *Spreekopdrachten en feedback*1 *Open spreekopdrachten*

Moeten leerlingen bij gespreksvaardigheidsoefeningen alleen formuleren, of ook de inhoud van wat ze zeggen bedenken en ordenen?

In het Nederlandse vto bestaat een traditie dat bij schrijfopdrachten – in schools verband zijn dat vooral briefopdrachten – de inhoud puntsgewijs voorgegeven wordt. De brieven zijn stukjes gesimuleerde communicatie in fictieve situaties. Omdat het een kunst apart is om fictieve situaties in te vullen, krijgen de leerlingen de inhoud in punten aangeleverd. Het zijn geleide opdrachten, en ook de toetsen zijn geleid. De leerling hoeft alleen te formuleren.

Daarentegen worden gespreksvaardigheidsoopdrachten vaak open gelaten: 'Je bent op vakantie. Spreek met je vriend af wat je morgen gaat doen.' Of: 'Discussieer over de opwarming van het klimaat.' Dat betekent dat de leerling niet alleen in de vreemde taal moet formuleren, maar ook nog zelf de inhoud moet bedenken voor zijn uitingen. Dat maakt het spreken, dat toch al voor veel leerlingen moeilijker is dan schrijven, extra belastend. Als een leerling niets uitbrengt, is dat dan omdat hij niets weet te zeggen, of omdat hij datgene wat hij wil zeggen niet in de doeltaal kan zeggen?

Het argument luidt: maar zo gaat het toch in werkelijkheid? Daar moet je toch zelf bedenken wat je zegt? Zeker. Het is alleen merkwaardig dat bij schrijven dat argument blijkbaar niet geldt. En dat terwijl je bij schrijven de tijd hebt om over de inhoud na te denken. Zo niet bij spreken. Vandaar dat open spreekopdrachten vaak moeizaam verlopen. Schrikbeeld: de discussie over onderwerpen waarover leerlingen geacht worden meningen te hebben, maar die in werkelijkheid ver van hun bed liggen.

Bedenk dus dat open spreekopdrachten een behoorlijk gespreks- of spreekvaardigheidsniveau vereisen van de leerlingen.

Discussie

Als de tekstsoort 'discussie' geoefend en/of getoetst wordt, dan is het zinvol om de leerlingen daarvoor aanwijzingen en spelregels te geven. Die worden bij het vak Nederlands besproken en geoefend, het meest in de bovenbouw. Het is zinvol als het vreemdetalenonderwijs daarbij aansluit. Je zult dan op inhoud én op (taal)vorm feedback en, in geval van toetsing, een beoordeling moeten geven en beide aspecten goed tegen elkaar af moeten wegen.

Het is overigens ook goed mogelijk om discussies (of conversaties – de grens tussen die twee gesproken tekstsoorten is niet scherp te trekken) een fictieve draai te geven door de leerlingen niet zichzelf te laten zijn, wat ze in zo'n oefensituatie ook lang niet altijd willen, maar ze een rol te geven, bijvoorbeeld door de spelregel dat één leerling een gegeven stelling moet aanvallen en de ander hem moet verdedigen.

Presentatie

Nog meer dan bij de discussie ligt het bij de presentatie voor de hand om aan te sluiten bij wat er in het vak Nederlands aan presenteren gedaan wordt. Als vreemdetalendozent hoor je op de hoogte te zijn van de criteria die daar aangelegd worden voor inhoud, opbouw en wijze van presentatie, en ervoor te zorgen dat de taalvakken binnen dezelfde school geen gescheiden werelden zijn.

Conversatie

Discussie, maar meer nog conversatie zijn belangrijke tekstsoorten in de omgang met sprekers van de doeltaal. Daarin komen belangrijke taalhandelingen aan de orde als 'mening uiten', 'zeggen dat je het ergens wel of niet mee eens

bent', maar ook 'over eigen ervaringen en belevenissen vertellen' enzovoort. Maar er zijn ook veel taalhandelingen die daarin zelden of nooit voorkomen, zoals 'waarschuwen', 'al of niet dringend om een dienst vragen', 'klagen/reclameren', 'instrueren' enzovoort.

Een flinke scala aan andere taalhandelingen komt op natuurlijke wijze aan de orde als de onderwijscommunicatie in de klas in de doeltaal gaat, bijvoorbeeld 'vragen of je even weg mag en aangeven waarom', 'zich verdedigen tegen een beschuldiging', 'argumenteren waarom een fout gerekend antwoord wel goed is' enzovoort. Dat is een buitengewoon belangrijke en effectieve (maar helaas in het Nederlandse vto vaak verwaarloosde) gespreksvaardigheidsoefening.

Rollenspelen

Heel veel relevante spreesituaties en taalhandelingen komen niet van nature binnen de vreemdetaalles voor. Die moeten dus de les binnengehaald worden, als rollenspelen in gefingeerde situaties. Het is wel de vraag of open rollenspelen goed werken; voor het vto liggen geleide rollenspelen meer voor de hand.

2 *Geleide spreekopdrachten*

De grens tussen 'open' en 'geleid' is niet scherp te trekken. Is de opdracht 'Vertel eens iets over je weekend' open, en 'Vertel drie dingen die je in het weekend gedaan hebt' geleid? Of is er pas sprake van een geleide opdracht bij de vorm 'Vertel wat je zaterdagochtend gedaan hebt. Vertel dan wat je zaterdagmiddag gedaan hebt' enzovoort? Over het algemeen wordt een spreekopdracht als geleid ervaren als elke deelopdracht (vraag, opmerking, beurt in een rollenspel) aanleiding geeft tot een hoeveelheid taal die meestal voorkomt in één beurt in een doorsneegesprek, dus variërend van één woord tot een zin of vijf.

Dialogen in het algemeen

Leerlingen kunnen het leuk vinden om zelf fictieve situaties in te vullen als die globaal voorgegeven worden, bijvoorbeeld 'Op het bomvolle strand van Zandvoort struikel je over een heel mooie meid of, naar keuze, een heel stoere jongen, die alleen Frans blijkt te spreken. Speel de situatie.' Maar die invulling, dat wil zeggen improviseren in een gesimuleerde situatie, is een kunst op zich en niet per se iets wat leerlingen kunnen, of wat leerlingen in het vto moeten kunnen. Op de toneelschool wordt dit creatieve improviseren gericht getraind (maar niet in een vreemde taal).

Daarom zouden rollenspelen in het vto in principe geleid moeten zijn, dat wil zeggen dat je als docent (of als leergangauteur) voldoende concrete details aangeeft. Je moet leerlingen in staat stellen zonder al te grote inlevingsproblemen en zonder acteurs- en improvisatietalent de situatie door te spelen. Die details betreffen:

- de rollen;
- alle relevante gegevens van de situatie;
- het verloop van de communicatie.

Dat laatste betekent vaak dat het verloop van de dialoog per beurtwisseling wordt aangegeven. Dat kan op verschillende manieren, die allemaal hun eigen voor- en nadelen hebben. Een voorbeeld (uit Jacobs e.a. (1999), p. 126):

- a Erwin en Jody bekijken het weekprogramma van de Nörgelbuff (zie Textbuch F), een club met livemuziek in Göttingen. Ze overleggen wanneer ze waar heen zullen gaan.

Jody

- kijk eens
- programma van Nörgelbuff

Erwin

- leuk
- wat is er?

laat het je zien

Erwin en Jody kijken in het programma.

naar welke muziek luister jij het liefst?

vind 'funk' hartstikke te gek

dan kunnen we alleen op ... en ...

- op ... niet goed
- mag van mijn ouders alleen in het weekend uitgaan

- dan gaan we op ...
- jij kaartjes kopen?

- akkoord
- hoe laat begint concert?

(antwoordt)

waar ontmoeten we elkaar?

- bij mij thuis
- mij afhalen
-

- afgesproken
- (groet)

- b Naar welk concert zouden jullie gaan? Voer het bovenstaande gesprek nog een keer, maar dan met jullie eigen antwoorden.
- c Voer nu samen een gesprek waarin jullie een afspraak maken om uit te gaan. Je hoeft niet per se naar een concert, je kunt bijvoorbeeld ook naar een club, de film of een museum. Bespreek ook wanneer jullie gaan en hoe.

De lay-out van onderdeel a wordt wel 'klimrek' genoemd. De spreekaanwijzingen kunnen natuurlijk ook recht onder elkaar gezet worden:

Jody: - kijk eens
- programma van Nörgelbuff
Erwin: - leuk
- wat is er?
Jody: laat het je zien
[enzovoort]

In het voorbeeld is gekozen voor trefwoorden c.q. telegramstijl, om te suggereren dat de leerlingen hun eigen formuleringen kunnen kiezen. Maar bijvoorbeeld aan *laat het je zien* of *waar ontmoeten we elkaar?* is te merken dat het vaak lastig is om korte uitingen nog korter te noteren dan ze al zijn. (Dat is ook de reden dat trefwoorden in de doeltaal meestal geen optie zijn; daarmee geef je het meeste weg.) Het alternatief voor trefwoorden/telegramstijl, namelijk een volledig uitgeschreven Nederlandse dialoog zou te sterk (ver) leiden tot letterlijk vertalen.

Een veelgebruikte wijze van noteren is (hier niet als 'klimrek' maar recht onder elkaar):

Jody: Zeg dat je hier het programma van de Nörgelbuff hebt.
Erwin: Zeg dat je dat leuk vindt.
Vraag wat er in die club is.
Jody: Zeg dat je het hem laat zien.
Jullie kijken in het programma.
Jody: Vraag naar welke muziek hij het liefst luistert.
Erwin: Zeg dat je 'funk' hartstikke te gek vindt.
Jody: Zeg op welke dagen jullie dan alleen maar kunnen gaan.
[enzovoort]

Met deze formuleringen in de indirecte rede wordt gesuggereerd dat de leerlingen hun eigen formuleringen mogen kiezen, maar in de praktijk zetten veel leerlingen de bijzin (bijvoorbeeld ... *dat je hier het programma van de Nörgelbuff hebt*) om in een hoofdzin, waarbij ze ook nog de persoonlijke voornaamwoorden moeten aanpassen (*Hier heb ik het programma van de Nörgelbuff*), en vertalen vervolgens deze hoofdzin. Een vrij omslachtige procedure die het

uitvoeringstempo niet versnelt en vaak ook niet de bedoelde formuleringsvrijheid stimuleert. Ook worden in het 'zeg dat'-model de instructies nogal eens dubbelzinnig, zoals *Zeg op welke dagen jullie dan alleen maar kunnen gaan*.

Het voorbeeld laat zien dat het soms mogelijk is om situatieve gegevens op een redelijk realistische manier in het rollenspel te brengen, in dit geval door de leerlingen het afgedrukte programma van de Nörgelbuff te laten gebruiken. Ook laat het zien dat het vaak mogelijk is om een vrijere oefening aan te laten sluiten, in de vorm van één of meer variaties op het patroon van de geleide spreekopdracht.

Vaak kunnen binnen de geleide oefening hier en daar kleinere of grotere 'openingen' gecreëerd worden ter invulling door de leerlingen zelf. Zo had in het voorbeeld de muziekvoorkeur van Erwin of de ontmoetingsplek in de rol van Jody opengelaten kunnen worden.

Discussie, conversatie

Ook discussies en conversaties kunnen geleid geoefend worden. Zelfs over een voor de hand liggend discussieonderwerp als milieuvervuiling of de doodstraf kunnen geleide dialogen gemaakt worden, in klimrek- of andere lay-out. Die brengen wel met zich mee dat leerlingen eventueel andere meningen gaan verwoorden dan ze zelf hebben. Dat is enerzijds onnatuurlijk, anderzijds kunnen leerlingen zich daardoor juist prettiger voelen dan in een open discussie of conversatie.

Een wat minder sterke vorm van geleiding kan gegeven worden in de vorm van een aantal standpunten en argumenten of onderdelen van een conversatie (in trefwoorden/telegramstijl), waaruit leerlingen kunnen kiezen. Die standpunten, argumenten of conversatiebijdragen kunnen ook op rollenkaartjes staan; daarvan is het voordeel dat de gespreksdeelnemers niet weten wat de ander(en) op hun/zijn kaartje(s) hebben/heeft staan.

Monologen: lees- of luistertekst navertellen, plaatjes/strip beschrijven, presentatie geven

Heel bekend en oeroud is het *navertellen* (weergeven, samenvatten) van een *lees- of luistertekst*. Dat is dan tegelijkertijd begripscontrole en spreekvaardigheidsoefening. Uiteraard kan het ook om een nieuw verhaal of een nieuwe beschrijving gaan, waarvan de inhoud is voorgegeven, bijvoorbeeld in trefwoorden/telegramstijl.

Een andere bekende vorm is geleiding in de vorm van *plaatjes* of een *strip*, meestal van het type cartoon zonder tekstballonnen. De opdracht pleegt te zijn dat het verhaal verteld, of met andere woorden de plaatjes beschreven moeten worden. Als er sprekende figuren optreden, neigen leerlingen ertoe om dat wat die figuren zeggen, in de indirecte rede weer te geven. Maar daarmee oefenen ze niet de directe rede, waar het in werkelijkheid om gaat.

Het gaat eerder goed bij het gebruik van strips met tekstballonnen, waarin de teksten verwijderd zijn en/of zijn vervangen door aanduidingen in (Nederlandse) trefwoorden/telegramstijl. Een echte geleide spreekoefening is het natuurlijk alleen als de leerlingen meteen mondeling oefenen en niet eerst schrijvend de tekstballonnen vullen.

Als leerlingen in het vto een *presentatie* moeten houden, krijgen ze vaak erg weinig structuur (vergelijk wat eerder gezegd is over aansluiten bij Nederlands en eventueel ook andere vakken wat betreft inhoud, opbouw en wijze van presentatie). Het is ook heel goed mogelijk om geleide presentatieoefeningen te geven, waarbij de leerlingen de inhoud in trefwoorden/telegramstijl voorgegeven krijgen, op papier, overheadsheet of als powerpointpresentatie. Daarmee doen ze dan korte oefenpresentaties. Op den duur moeten ze die inhoud zelf bedenken en opbouwen.

3 *Feedback (correctie) en aandachtspunten*

Open opdrachten zijn moeilijker voor de leerling, maar ook voor de docent. Niet alleen moet die zijn didactische aandacht verdelen over taalvorm én inhoud en op beide terreinen didactisch vaardig zijn, het wordt ook nog eens een stuk lastiger om op de taalvorm feedback te geven, zelfs als je de taalvorm als het belangrijkste of enige relevante aspect beschouwt. Immers, wat de verschillende leerlingen aan taal zullen produceren, is bij een open opdracht nog veel onvoorspelbaarder en uiteenloperder dan bij een geleide opdracht.

Het is met *feedback* net als met *beoordeling*: bij een geleide opdracht zijn de leerlingenprestaties onderling een stuk makkelijker vergelijkbaar dan bij open opdrachten, waardoor feedback en beoordeling vergemakkelijkt worden, ondanks de uiteenlopende formuleringen. Zo is het bij een geleide gespreksvaardigheidsoefening eerder mogelijk om klassikaal feedback te geven dan bij open spreekopdrachten. Een bekende procedure is:

- 1 De leerlingen oefenen in tweetallen een spreekopdracht; de docent gaat rond en luistert her en der.
- 2 De docent overhoort klassikaal één of meer tweetallen en geeft feedback.

Het is lastig om voor die feedback de fouten te kiezen die voor zoveel mogelijk leerlingen relevant zijn. Maar bij een geleide spreekopdracht is dat een stuk makkelijker, omdat dan alle leerlingen met dezelfde communicatieproblemen geconfronteerd zijn en de kans dat meerdere leerlingen dezelfde of vergelijkbare fouten gemaakt hebben, groter is dan bij een open opdracht.

Feedback bij spreekoefeningen

Of het nu om open of geleide opdrachten gaat, het geven van feedback op spreekprestaties is een van de grootste problemen van het vto. Mede daardoor is spreken de moeilijkste vaardigheid om te onderwijzen. Je moet als docent je feedback goed doseren, en dat betekent een snelle, maar trefzekere

keuze maken uit de vele fouten die je langs hoort komen. Aangenomen dat leerlingen willen leren – en dat is vaker zo dan menig leraar denkt – blijft het probleem dat ze gewoon niet in staat zijn elke willekeurige feedback op te nemen, hoe graag ze dat ook willen, vooral op grammaticaal gebied, maar ook wat woordenschat betreft (zie paragraaf 2.5 *Taken en feedback doseren* en paragraaf 2.6 *Feedbacktechnieken bij productieve taken*).

Als je de leerling niet wilt onderbreken, notities maakt en na afloop van de oefening een foutenanalyse geeft, heb je meer tijd om uit te sorteren en een goede keus te maken. Maar nu is er een risico: de leerling is al bijna weer vergeten wat precies de context was, weet niet meer goed wat hij precies gezegd heeft, de motivatie is minder en de feedback wordt al gauw te veel in één keer. Deze problemen spelen niet of in elk geval minder als je de spreekprestatie opneemt en de feedback geeft aan de hand van de geluidsopname. Dat is uiteraard tijdrovend, en het kan ook saai worden en de leerling demotiveren. Toch kan, bij selectief gebruik van de opname, de tijdsinvestering goed renderen.

Enkele tips voor het geven van feedback zonder geluidsopname:

- 1 Maak flexibel gebruik van (combinaties van) 'feedback meteen' en van 'feedback achteraf', al naargelang de omstandigheden: de leerling, het type oefening en de manier waarop het oefenen georganiseerd is.
- 2 Bij 'feedback meteen':
 - a doe dit spaarzaam en zeer selectief; in principe alleen op punten die niet al te lang van tevoren in je onderwijs aan de orde geweest zijn en/of punten die op het controlelijstje staan (zie hierna);
 - b doe dit zo min mogelijk storend, dus niet te opdringerig of belerend, maar eerder terloops; maak een keus tussen correctie (= meteen de juiste uitspraak, het juiste woord, de juiste vorm of woordvolgorde geven) en communicatieve feedback ('Pardon?' of 'I didn't understand that').
- 3 Bij 'feedback achteraf':
 - a hier kun je een wat ruimere keus maken, maar blijf selectief; het wordt snel te veel;
 - b roep zoveel mogelijk de oorspronkelijke context weer op, dus herhaal of reconstrueer in elk geval de hele zin waar de fout in voorkwam;
 - c kies in principe niet meteen voor een correctie die je zelf geeft, maar laat het bij de foutmelding of een hint en activeer de leerling zelf en/of medeleerlingen om met een correctie te komen. Dit kost meer tijd, minder fouten kunnen behandeld worden, maar het leereffect per fout is hoger.

Feedback aan de hand van geluidsopnames, feedback door medeleerlingen
Weliswaar werkt feedback in het algemeen beter als hij zo kort mogelijk na het maken van de fout komt, maar met een geluidsopname kun je het spreekproces doen herleven en alsnog 'feedback meteen' geven, ook al is het niet

echt live, door de opname tussendoor te stoppen. Organisatorisch voordeel: door het 'herleef'-effect van de opname kun je de feedback uitstellen tot de volgende les. Dan heb je als docent de mogelijkheid om de feedbacksessie goed voor te bereiden, namelijk door:

- 1 een keus te maken uit de opname(s): vaak is het minder zinvol, niet nodig of gewoon onmogelijk om van elke leerling de complete opname te laten horen, of van alle leerlingen iets te laten horen;
- 2 per opname een keus te maken uit de gemaakte fouten (en overigens ook de geslaagde elementen, om in gepaste mate lof te kunnen mengen met kritiek);
- 3 een aandachtspuntenlijstje te maken om de opgenomen leerling zelf en de medeleerlingen te activeren vóór het beluisteren van de opname.

Vanzelfsprekend is het buitengewoon nuttig om leerlingen te trainen om kritisch naar anderen en naar zichzelf te luisteren. Bij live feedback door medeleerlingen geldt vaak het nadeel dat ze *onzeker zijn of* iets goed of fout is, minder snel kunnen reageren en bij 'feedback meteen' te gauw en te 'zwaar' ingrijpen. Met een opname omzeil je veel van die bezwaren.

Zo'n feedbacksessie aan de hand van een opname kan uiteraard klassikaal gebeuren, maar, als er voldoende audioafspeelapparatuur voorhanden is, ook in groepen. Een goede gewoonte is om in principe steeds eerst de opgenomen spreker zelf de kans te geven eigen fouten te noemen, en dan de medeleerlingen aan de beurt te laten komen.

Wat meer gevorderde leerlingen die vaker zulke feedbacksessies met opnames meegemaakt hebben, kunnen met meer succes ook live feedback aan medeleerlingen geven. Tips daarvoor:

- 1 Kies in principe voor 'feedback achteraf'.
- 2 Geef per oefening één leerling (uiteraard bij toerbeurt) de speciale functie van feedbackgever ('oppasser', 'controleur', 'monitor') bij wat een of meer andere leerlingen in de oefening zeggen.
- 3 Zorg dat alle deelnemers een of een paar aandachtspunten hebben, al of niet op papier of op het (digi)bord (controlelijstje).

Tips voor de controle- of aandachtspuntenlijstjes:

- Geef de leerlingen de aandachtspunten vóórdat ze aan de oefening beginnen. Dat scheelt al veel fouten.
- Nog meer dan bij het schrijven moeten de aandachtspunten zo concreet mogelijk zijn; onspecifieke criteria als 'Let op de uitspraak', 'Let goed op de werkwoordstijden' of 'Controleer de naamvals vormen' werken meestal niet goed.
- Maak het lijstje vooral niet te lang; is bij schrijven tien punten het maximum, bij spreken kunnen leerlingen op nog minder punten tegelijk letten.

- Zorg voor geregelde 'verversing' van de aandachtspunten. Als bepaalde punten steeds blijven staan omdat ze eindeloos fout blijven gaan, dan ben je daar blijkbaar te vroeg mee (of ze zijn te onspecifiek). Dat neemt niet weg dat best weleens zaken van een tijdje terug opnieuw op een lijstje kunnen verschijnen, vooral woorden en uitdrukkingen, omdat die kunnen wegzakken en geregeld gereactiveerd moeten worden, als ze niet vanzelf vaker voorkomen. Bij grammatica dreigt eerder het gevaar dat het om structuren gaat waar de leerlingen in hun verwervingsproces nog niet aan toe zijn.

Uiteraard kan het controlelijstje gecombineerd worden met de lijstjes met woorden of uitdrukkingen die in leergangen vaak bij spreekopdrachten gegeven worden. Let wel op overdaad: vaak worden in die lijstjes meerdere uitdrukkingen voor dezelfde spreekintentie gegeven, ter keuze of ter variatie en uitbreiding van de woordenschat van de leerlingen. Bedenk dat leerlingen pas op een hoog niveau van vreemdetaalvaardigheid behoefte aan – en ruimte voor – dat soort variatie krijgen. Eén uitdrukking voor 'De rekening graag' is genoeg, als je nog geen enkele uitdrukking kent voor 'Laat maar zitten'.

11.4 Gespreks- en spreekvaardigheid toetsen

Gespreksvaardigheid is lastig te toetsen. Om te beginnen kosten mondelinge toetsen enorm veel tijd en organisatie. Verder vereisen ze vanwege de snelheid en vluchtigheid van het gesproken woord veel concentratie en, om meting en beoordeling betrouwbaarder te maken, meer dan één beoordelaar en/of vastlegging van de toetsprestaties op geluidsdrager (zie paragraaf 5.3.2 *Betrouwbaarheid*).

Vooraf in de onderbouw, waar docenten vaak met grote klassen te maken hebben en waar het schoolonderzoek voor gespreksvaardigheid nog ver weg is, wil men nogal eens uitwijken naar 'schriftelijke toetsing van gespreksvaardigheid'. Begrijpelijk vanuit ongunstige randvoorwaarden voor het werk van vreemdetaaldocenten, maar schriftelijk spreken blijft iets merkwaardigs. Een schriftelijke toets kan geen valide gespreksvaardigheidstoets zijn. Een leerling kan wel een antwoord opschrijven bij opdrachten als *Schrijf op wat je zou zeggen als je iemand wilt feliciteren*, maar dan weet je nog lang niet hoe correct (lexicaal en grammaticaal) en met welke uitspraak die zinnestjes er in een mondelinge situatie onder spreektijdsdruk uit zouden komen. Ook de leerling zelf weet dat niet, totdat hij in een echte gespreksvaardigheidstoets opeens wel mondeling moet presteren.

Bij gespreks- c.q. spreekvaardigheidstoetsing moeten keuzes gemaakt worden, zoals het volgende schema laat zien.

parameters	mogelijkheid a	mogelijkheid b
1 tekstcategorieën, tekstsoorten, situaties, taalhandelingen	monologisch spreken (bijv. presentatie/spreekbeurt)	dialogisch spreken (gespreksvaardigheid), daarbinnen meerdere relevante tekstsoorten, situaties en taalhandelingen
2 voorbereiding door leerling	voorbereid (voorgelezen, uit het hoofd geleerd, met/zonder trefwoorden)	spontaan
3 geleiding	open spreekopdracht	geleide spreekopdracht
4 aantal kandidaten tegelijk	één kandidaat tegelijk	twee (of meer) kandidaten tegelijk
5 aantal afnemers/beoordelaars	één afnemer = beoordelaar	één afnemer + één of meer beoordelaars
6 omvang beoordeelde onderdelen	toets of grote(re) onderdelen worden als geheel beoordeeld	kleine(re) onderdelen of korte uitingen worden apart beoordeeld en gewogen
7 beoordeelde aspecten	globale beoordeling zonder aspecten	beoordeling op gewogen aspecten
8 geluidsopname	geen opname	wel opname
9 uitslag	uitslag meteen	uitslag later

Schema 11.5 Parameters bij gespreks- c.q. spreekvaardigheidstoetsing

Bijna alle combinaties van de mogelijkheden a en b van de negen parameters kunnen voorkomen. Hier volgen toelichtingen, voorbeelden en commentaren bij de verschillende parameters.

1 *Tekstcategorieën, tekstsoorten, situaties, taalhandelingen*

Voor de validiteit van een spreektoets is van belang dat de toets ook werkelijk (dialogische) gespreksvaardigheid en/of (monologische) spreekvaardigheid toetst. Als je iemand alleen in gespreksvorm toetst, weet je nog niet hoe hij of zij een presentatie houdt, en omgekeerd. Als je een leerling alleen toetst in een gesprek over zijn of haar hobby's, weet je nog niet of hij of zij ook de weg van school naar het winkelcentrum kan beschrijven. Een spreektoets moet dus enige breedte hebben.

Bij *gespreksvaardigheidstoetsing* zijn verschillende dialogische, gesproken tekstsoorten mogelijk:

- Heel gebruikelijk is een discussie, conversatie of eigenlijk meer een soort vraaggesprek dat alleen voorkomt in gespreksvaardigheidstoetsen, over gelezen boeken of andere gelezen teksten, of over al of niet interessante onderwerpen variërend van hobby of vakantie tot maatschappelijke pro-

- blemen als milieuvervuiling of vandalisme. Dit soort gesprekken is meestal open en geïmproviseerd, en lastig om betrouwbaar te beoordelen.
- Mogelijk is ook een sterker geleid gesprek (parameter 3), waarbij de leerling nog steeds zichzelf is; de vragen zijn dezelfde voor alle kandidaten of zijn een keuze uit een beperkte pool van toetsvragen waarop de leerling redelijk kort kan antwoorden. Hier is het beter mogelijk om per item (antwoord) te beoordelen (parameter 6), hetgeen goed is voor de betrouwbaarheid.
- Ook een gesimuleerde situatie is mogelijk, waarin de toetsafnemer de ene rol speelt en de leerling de andere; dit geeft de mogelijkheid om ook andere relevante tekstsoorten dan conversatie of discussie te toetsen. De spreek-aanwijzingen voor de leerling kunnen (bijvoorbeeld in trefwoorden) op een leerlingenblad staan, maar kunnen ook mondeling gegeven worden door de toetsafnemer. Beoordeling per item (reactie) is mogelijk.

Wat *spreekvaardigheid* (*presentaties, spreekbeurten*) betreft: in de vto-praktijk komt het nogal eens voor dat presentaties beoordeeld worden (en dus op enigerlei wijze meetellen in een rapport- of examencijfer) zonder dat de leerling gelegenheid heeft gehad om ermee te oefenen. Mede in verband daarmee is het de leerling vaak ook niet duidelijk op welke criteria hij precies beoordeeld wordt. Gevolg voor de docent: die kan geen hoge eisen stellen en moet bijna alles goed vinden, want op wat je niet onderwezen hebt, kun je de leerling niet afrekenen.

Het ligt voor de hand om wat betreft de eisen voor inhoud, opbouw en wijze van presentatie aan te sluiten bij wat de leerlingen in het moedertaalonderwijs en eventuele andere vakken doen en geleerd hebben: is voorlezen toegestaan of moet spontaan geformuleerd worden, moeten visuele hulpmiddelen (bord, poster, hand-out, powerpoint, ...) ingezet worden, moet het publiek geactiveerd worden, bijvoorbeeld met vragen of opdrachten? Enzovoort. Dat betekent dan vanzelf een keus voor mogelijkheid 7b in schema 11.5.

Er moet uiteraard ook gekeken worden naar de talige aspecten. Al die aspecten moeten een redelijke weging krijgen, zodat je als docent je eindoordeel, al dan niet in de vorm van een cijfer, goed kunt beargumenteren. In welke mate kunnen verschillende aspecten elkaar compenseren? Om enkele extremen te noemen: de leerling die communicatief sterk is en een flitsende presentatie houdt maar erg veel fouten in de doeltaal maakt, en de langzaam, zorgvuldig en moeizaam formulerende leerling die weinig taalfouten maakt maar als presentator slecht overkomt, kunnen toch hetzelfde eindcijfer krijgen.

2 Voorbereiding door leerling

Presentaties horen, ook in het leven buiten de school, voorbereid te zijn, maar voorgelezen presentaties worden vaak als saai ervaren (hoewel enkele begeenadigde taalgebruikers kunnen schrijven alsof het gesproken taal is en/of kunnen

voorlezen alsof ze spontaan spreken). Trefwoorden of trefzinnen (die ook voor het publiek zichtbaar op powerpoint kunnen staan) zijn wel algemeen geaccepteerd. Over dat soort eisen moet je als docent afspraken maken met je leerlingen, maar beter is het dit als sectie, en het best als school, te doen.

Dialogisch spreken is vrijwel altijd spontaan. Uit het hoofd geleerde dialogen lijken erg weinig op wat leerlingen buiten de school met de vreemde taal moeten kunnen.

3 Geleiding

Zowel voor de oefening, en met name de feedback daarbij, als ook voor de toetsing hebben geleide opdrachten belangrijke voordelen. Wat leerlingen aan taal produceren, blijft verschillen, want ze hebben formuleringsvrijheid, maar omdat de inhoud (ongeveer) gelijk is, worden de verschillen kleiner en de leerlingenprestaties beter vergelijkbaar. In principe zijn geleide spreektoetsen betrouwbaarder.

Dat de leerling trefwoorden of andere aanwijzingen leest (of die te horen krijgt) om te weten wat hij moet gaan zeggen, komt niet met de werkelijkheid overeen. De validiteit van deze toetsvorm is dus niet optimaal. Toch wordt deze manier van spontaan spreken breed geaccepteerd bij het oefenen en toetsen van gespreksvaardigheid in het vto.

Er wordt weleens gedacht dat monologisch spreken (presentatie, spreekbeurt) alleen met een open opdracht gaat. Dat is een misverstand, want het is goed mogelijk om leerlingen een geleide presentatieopdracht te geven waarbij niet alleen het onderwerp, maar ook de inhoud en eventueel de opbouw in inhoudspunten zijn voorgegeven, zodat de leerlingen zich kunnen concentreren op de formuleringstaak. Dit is vergelijkbaar met geleide schrijfopdrachten, van brieven tot en met commentaren, reportages, verslagen, enzovoort. Daarbij kun je de inhoudspunten al of niet in 'door elkaar gehusselde' vorm geven en zodoende het vinden van een logische opbouw al of niet als taak aan de leerlingen geven.

Als je de voor- (en na)delen van open en geleide spreekopdrachten wilt combineren, kun je een samengestelde toets maken, waarin een deel geleid en een deel open is. Je kunt dan voor deze onderdelen verschillende beoordelingsinstrumenten hanteren; de beoordelingen voor de onderdelen moet je uiteraard tegen elkaar afwegen.

4 Aantal kandidaten tegelijk

Gespreksvaardigheidstoetsen worden traditioneel met één kandidaat tegelijk gehouden, waarbij de toetsafnemer het gesprek leidt.

Het is ook mogelijk om twee of meer leerlingen tegelijk te toetsen, hetgeen tijd kan besparen. Bovendien geeft dat de toetsafnemer de mogelijkheid om niet (of weinig) aan het gesprek tussen de leerlingen deel te nemen en zich te concentreren op zijn meet- en beoordelingstaak. Overigens wordt deze taak

weer complexer en moeilijker naarmate er meer leerlingen tegelijk deelnemen. Mogelijkheden:

- Leerlingen discussiëren of converseren in twee-, drie- of viertallen over een al of niet van tevoren opgegeven onderwerp. Dit soort open opdrachten is vanwege het onvoorspelbare verloop moeilijk betrouwbaar te beoordelen. Als de tekstsoort discussie als zodanig beoordeeld wordt, moeten leerlingen en uiteraard ook de docent daarvoor relevante spelregels en criteria kennen en hanteren, en in de beoordeling moeten die een rol spelen.
- Leerlingen simuleren een situatie in de vorm van een geleid rollenspel, waarvoor ze de aanwijzingen op papier hebben; om de vaart in het gesprek te houden mag het papier wel ter oriëntatie kort doorgelezen worden (bijvoorbeeld vóórdat de rollen verdeeld worden), maar mag verder geen voorbereiding gedaan worden.

5 Aantal afnemers/beoordelaars

Het kost uiteraard veel docententijd om meer dan één afnemer/beoordelaar bij gespreksvaardigheidstoetsen te hebben zitten. Bij andere, minder formele of belangrijke toetsen dan schoolexamens gespreksvaardigheid gebeurt dat dan ook niet vaak. Daarmee riskeren scholen wel flinke ongelijkheden in de beoordeling en, terugwerkend, in het gespreksvaardigheidsonderwijs. In zekere mate kan dat risico ingedamd worden door andere maatregelen: heldere afspraken over toetsvormen en toetsvoorwaarden in de verschillende schooltypes en klassen, gezamenlijke en zo specifiek mogelijke toetsopdrachten, een zo specifiek en betrouwbaar mogelijk toetsinstrument (zie parameters 6 t/m 9).

6 Beoordeling: omvang onderdelen

Een presentatie of gesprek van vijf of tien minuten beoordelen is heel lastig. Dat zal al gauw veel globaler, onnauwkeuriger en onbetrouwbaarder moeten gebeuren dan wanneer je één deelopdracht per keer beoordeelt, bijvoorbeeld één reactie op een vraag of opmerking, dus een leerlingenuiting tot bijvoorbeeld maximaal tien seconden (dat zijn ongeveer 20 of 25 woorden, misschien drie tot vijf zinnen). Dat kan een geleid gesprek(je) zijn, bijvoorbeeld een rollenspelletje waarin de docent één (leidende) rol speelt en de leerling spreekaanwijzingen krijgt, hetzij van de docent, hetzij op papier (bijvoorbeeld in trefwoorden of waar mogelijk met behulp van tekeningen).

Zo'n beoordeling per (kort) item moet dan wel snel kunnen gebeuren, wat gevolgen heeft voor parameter 7: het aantal aspecten waarop de beoordelaar elk item scoort, moet beperkt blijven. Daar moet naar hanteerbare compromissen gezocht worden.

7 Beoordeling: aspecten

Bij de productieve taalvaardigheden (spreken en schrijven) ligt het voor de hand om een globale indeling te maken in de aspecten *inhoud* en (*taal*)*vorm*.

Bij geleide toetsen is de inhoud gegeven, maar vaak worden wel aftrekpunten gegeven als voorgeschreven inhoudspunten helemaal niet verwoord worden, of uiteraard als voorgeschreven inhoudspunten onbegrijpelijk verwoord worden. Bij het aspect *vorm* wordt vaak een verdere onderverdeling gemaakt:

- uitspraak (vgl. spelling bij schrijven);
- woordenschat/idioom (lexicon);
- grammatica: zinsbouw (syntaxis) en woordvormen/uitgangen (morfologie).

En een algemeen criterium:

- vlotheid/vloeiendheid.

Die aspecten moeten een weging krijgen, dat wil zeggen als beoordelaar moet je vastleggen of een uitspraakfout even zwaar weegt als een woordfout en als een foute woordvorm of verkeerde woordvolgorde. Woordfouten en grammaticale fouten kun je in principe tellen, maar dat wordt bij spreektoetsen zelden gedaan; meestal wordt een globalere schaal gehanteerd voor de toetsprestatie als geheel. Dat is ook gebruikelijk bij uitspraak (waarbij vaak dezelfde fout wordt herhaald, bijvoorbeeld een verkeerde Engelse *th* die je niet elke keer kunt gaan tellen) en uiteraard bij vlotheid/vloeiendheid.

De ERK-gerelateerde Cito-spreektoetsen van 2007 geven als te beoordelen aspecten:

- 1 inhoud (begrijpelijkheid voor een native speaker, compleetheid ten opzichte van de opdracht);
- 2 correctheid (grammatica, woordgebruik);
- 3 uitspraak (klankrealisatie, zinsmelodie);
- 4 spreekgemak (spreeksnelheid, aantal haperingen, aantal versprekingen).

Op het laagste ERK-niveau (A1) wordt alleen aspect 1 beoordeeld. Op A2 tellen de scores voor de drie vormaspecten (correctheid, uitspraak, spreekgemak) één keer, op B1 tellen ze dubbel en op B2 driemaal.

Preciezer dan beoordeling van een heel gesprek(je) ineens is beoordeling per korte uiting tot bijvoorbeeld zo'n tien seconden (een reactie op een opdracht, een vraag of andere stimulus, al of niet als onderdeel van een doorlopend gesprek). Nadeel is dat er dan vaak en dus snel beoordeeld moet kunnen worden. Hier volgt een voorbeeld, waarbij begrijpelijkheid het hoofdcriterium is (dit is een aangepaste versie van een beoordelingsinstrument van het Cito uit 1994).

Iedere reactie van de leerling wordt beoordeeld op begrijpelijkheid voor een native speaker. Die begrijpelijkheid wordt (mede) bepaald door:

- passendheid in context;
- woordgebruik;
- grammatica;
- uitspraak.

Voor iedere uiting kunnen 2, 1 of 0 punten gescoord worden.

2 punten: De uiting van de leerling is goed te begrijpen, want:

- is passend in de context;
- bevat geen of nauwelijks woordfouten;
- bevat geen of nauwelijks grammaticafouten;
- bevat geen of nauwelijks uitspraakfouten.

De uiting van de leerling voldoet aan alle vier de kenmerken.

1 punt: De uiting van de leerling is moeilijker te begrijpen, want:

- past niet goed in de context;
- bevat storende woordfouten;
- bevat storende grammaticafouten;
- uitspraakfouten verstoren een goed begrip.

De uiting van de leerling vertoont één tot drie van deze kenmerken.

0 punten: De uiting van de leerling is niet te begrijpen, want:

- er is geen uiting, ook niet na herhaling van de opdracht;
- de uiting past niet in de context;
- bevat veel ernstige woordfouten;
- bevat veel ernstige grammaticafouten;
- uitspraakfouten belemmeren het begrip.

De uiting van de leerling vertoont één tot drie van deze kenmerken.

Scoreformulier (aankruislijstje):

uitingen	2 punten	1 punt	0 punten	eindscore
1				
2				
[enzovoort]				
totaal		+		=

De toets als geheel kan uit meerdere deelttoetsen bestaan. Stel dat er in totaal 34 beoordeelde leerlingreacties zijn, dan kunnen maximaal $34 \times 2 = 68$ punten gescoord worden. Daarvan uitgaand kan een cesuur bepaald en een cijferschaal uitgerekend worden. Bijvoorbeeld: cesuur bij 30 punten = een 6; het verschil tussen 30 en 68 is 38 punten, dit aantal verdeeld over 4 cijferpunten is 9,5 punt per cijferpunt, dus $39,5 =$ een 7; $49 =$ een 8; $58,5 =$ een 9; $68 =$ een 10. Op dezelfde wijze kan vanaf de 6 naar beneden gerekend worden: $20,5 =$ een 5; $11 =$ een 4; $1,5 =$ een 3.

Nadeel van beoordeling op een driepuntsschaal is dat vaak 'in het midden' gescoord zal worden (hier 1 punt). Zo halen de meeste leerlingen bij een toets van 34 reacties om en nabij de 34 punten. Om dat te vermijden moet je óf elke uiting sterk gedifferentieerd beoordelen (een uiting krijgt sneller 2 of 0 punten, dus 'bijna foutloos' wordt ruim, en 'onbegrijpelijk' wordt streng geïnterpreteerd) óf de driepuntsschaal uitbreiden tot een vierpuntsschaal.

Als je een grotere hoeveelheid uitingen (bijvoorbeeld de hele spreektoets) ineens beoordeelt, heb je meer tijd ter beschikking, kun je meer aspecten in je beoordeling betrekken en elk aspect nauwkeuriger afwegen. Een voorbeeld (naar Hento & Schulting, 1986, p. 432):

1 Uitvoering opdracht

voldoet aan de opdracht	3	2		1	0	voldoet niet aan de opdracht
-------------------------	---	---	--	---	---	------------------------------

2 Vlotheid

spreekt vlot, zonder veel aarzelingen	3	2		1	0	spreekt zeer moeizaam, lange denkpauzes
---------------------------------------	---	---	--	---	---	---

3 Uitspraak

klinkt Duits/Engels/Frans	3	2		1	0	lijkt er niet op
---------------------------	---	---	--	---	---	------------------

4 Woordenschat – snelle beschikbaarheid

vindt woorden snel	3	2		1	0	vindt woorden moeizaam
--------------------	---	---	--	---	---	------------------------

5 Woordenschat – omvang

uitgebreide, gevarieerde woordenschat	3	2		1	0	geringe woordenschat
---------------------------------------	---	---	--	---	---	----------------------

6 Grammatica

weinig of geen opvallende fouten	3	2		1	0	stikt van de opvallende fouten
----------------------------------	---	---	--	---	---	--------------------------------

7 Luistervaardigheid

snapt meteen wat er gezegd wordt	3	2		1	0	snapt pas na herhaling(en) wat er gezegd wordt
-------------------------------------	---	---	--	---	---	--

De maximumscore is $7 \times 3 = 21$ punten. Als iedere punt minder een halve cijferpunt waard is, worden 20 punten een 9,5, 19 punten een 9 enzovoort. Voordeel van een vierpuntsschaal (en van elke schaal met een even aantal scoremogelijkheden) is dat je nooit in het midden kunt gaan zitten, waar beoordelaars vaak toe neigen. In dit beoordelingsinstrument weegt woordenschat door de onderscheiding van twee subaspecten dubbel zo zwaar als de andere aspecten. Dat lijkt gerechtvaardigd door het grote belang van woorden voor de communicatie.

8 *Geluidsopname*

Vanzelfsprekend is beoordeling op grond van een opname een stuk betrouwbaarder dan live, omdat terugdraaien mogelijk is, de tijdsdruk daardoor ontbreekt en de toetsafnemer, als die tegelijk beoordelaar is, niet afgeleid wordt door andere taken zoals vragen stellen of een rol spelen. Beoordelen uitsluitend op grond van een audio-opname (bijvoorbeeld in een talenpracticum of computerlokaal) kan nadelig uitpakken voor de leerling als de opname technisch slecht is, of als de leerling goed non-verbaal communiceert, wat in de opname niet te horen is.

Met name beginnende, maar ook meer ervaren beoordelaars kunnen enorm veel leren van audio-opnamen. Je ontdekt een wereld aan details die je bij live luisteren gewoon niet registreert.

9 *Uitslag*

Het kan de gewoonte zijn, en het is natuurlijk ook een mooie service aan de leerling, dat hij de uitslag meteen na de toets krijgt, maar dat is geen wet van Meden en Perzen. Het kan in het belang zijn van een zorgvuldige beoordeling dat de uitslag pas na verloop van tijd komt, bijvoorbeeld om overleg tussen meerdere beoordelaars, als die er zijn, mogelijk te maken, of natuurlijk om de beoordelaar(s) in staat te stellen om nader te beoordelen op grond van opnamen.

Er bestaan talloze varianten van spreektoetsen en beoordelingsinstrumenten. Cito heeft in de loop van de jaren verschillende toetsmodellen met bijbehorende beoordelingsinstrumenten uitgegeven. De didactiek van de gespreks- en spreekvaardigheid is volop in ontwikkeling.

Zie voor algemene kwesties hoofdstuk 5 *Toetsing*.

DEEL III

Deelvaardigheden