

4

Spreken en schrijven: hoe dat werkt, en oefenparameters

4.1 Een taalproductiemodel

4.1.1 Model bij moedertaalgebruik

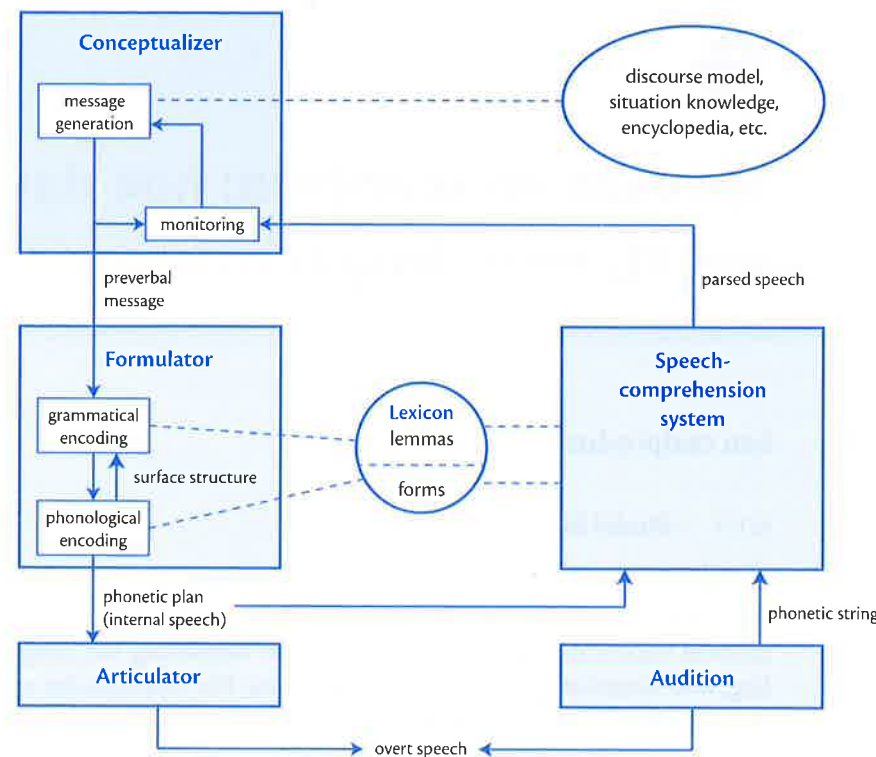
Wat doet een mens allemaal als hij in zijn moedertaal spreekt of schrijft? In het vto noemen we spreken en schrijven productieve vaardigheden; als onderdelen daarvan onderscheiden we deelvaardigheden: beheersing van uitspraak, spelling, woordenschat, grammatica, tekststructuur. Die vaardigheden en deelvaardigheden kun je mooi in een matrix zetten (zie paragraaf 1.1 *Vaardigheden en deelvaardigheden*, schema 1.4), maar het blijft nog tamelijk abstract.

Een andere onderscheiding is inhoud (boodschap) en taalvorm. De taalvorm is dan weer onder te verdelen in uitspraak of spelling, grammatica, woordenschat, tekststructuur. Maar hoe werken die onderdelen of aspecten samen bij het spreken of schrijven? Hoe moet je je dat voorstellen?

Voor het spreken heeft de Nederlandse psycholinguïst Levelt (1989) een model ontworpen, dat een schematisch beeld geeft van de processen die in de hersenen plaatsvinden als een spreker taal produceert. (Zie schema 4.1 op de volgende bladzijde.)

We zullen van het model niet alle details doornemen. Het gaat erom een globaal inzicht te krijgen in het taalproductieproces, en daardoor meer greep op wat eigenlijk de bedoeling is van allerlei verschillende oefeningsstypes die je als taaldocent de leerlingen laat uitvoeren. Een voetbaltrainer moet bijvoorbeeld ook iets weten van het functioneren van het lichaam, anders laat hij zijn pupillen misschien zinloze of zelfs contraproductieve oefeningen doen; of zijn oefeningen zijn op zich zinvol, maar hij let niet op de uitvoeringsaspecten waar het nou net om gaat.

Bij de taalproductie verlopen alle deelprocessen pijlsnel en in zo'n nauw verband met elkaar dat het een onontwarbaar geheel lijkt. Maar uit allerlei verschijnselen, met name als er iets misgaat, kun je afleiden dat ze min of meer afzonderlijk van elkaar plaatsvinden. Om dat inzichtelijk te maken, stelt Levelt



Schema 4.1 Taalproductiemodel voor spreken van Levelt (1989, p. 9)

de activiteiten voor als componenten of onderdelen van een taalproductieapparaat, met namen als *conceptualizer*, *formulator*, *lexicon*, *articulator*.

Bij het spreken concipieert een mens eerst de inhoud, hij bedenkt de boodschap die hij naar buiten wil brengen. In Levelts schema gebeurt dat in de *conceptualizer*. Die boodschap is op zich preverbaal, dat wil zeggen, ze moet nog in woorden en zinnen omgezet, geformuleerd worden. Dat kun je zelf nagaan: vaak genoeg heb je een beeld, een voorstelling, een idee van iets ingewikkelds dat je wilt uitdrukken, maar je zoekt naar de goede woorden en zinnen om dat te doen. Mensen met bepaalde hersenbeschadigingen kunnen wel boodschappen concipiëren en willen iets zeggen, ze kunnen ook wel taalklanken produceren (articuleren), maar ze kunnen niet formuleren, omdat ze de nodige woorden niet kunnen vinden en/of omdat het ze niet lukt de woorden dusdanig grammaticaal te organiseren dat de luisteraar er betekenis uit kan afleiden. Dit soort verschijnselen duidt erop dat concipiëren en formuleren twee min of meer aparte processen zijn.

De benodigde woorden worden door de *formulator* opgehaald uit het *lexicon*. Dat lexicon kun je je vereenvoudigd voorstellen als een soort databestand waarin de woordenschat ligt opgeslagen. Normaal worden de nodige woof-

den pijlsnel en trefzeker gevonden, maar iedereen kent ook het verschijnsel dat een woord eventjes onvindbaar is, net als een naam waar je niet op kunt komen: je weet precies welk concept (welke betekenis) je bedoelt, alleen kun je de (klank)vorm – het etiket of het label – niet vinden.

Er is dus verschil tussen *woord* (gesproken of geschreven vorm, label, aanduiding) en *betekenis* (concept, begrip). Taaldocenten gaan vaak slordig met dit onderscheid om. Ze zeggen bijvoorbeeld: 'Wat betekent *breakfast*? Juist, *ontbijt*.' Of: 'De Nederlandse betekenis van *breakfast* is *ontbijt*.' Maar het is een beetje naïef om het *woord* dat toevallig in jouw moedertaal voor een bepaald concept of begrip gebruikt wordt, te beschouwen als de *betekenis*, het concept of het begrip zelf. Juister zou zijn: 'Voor ongeveer hetzelfde concept of begrip als waarvoor Engelsen het woord *breakfast* gebruiken, gebruiken Nederlanders het woord *ontbijt*.' Of, wat minder ingewikkeld: 'Wat zeg je in het Nederlands voor *breakfast*? Juist, *ontbijt*.'

De woorden moeten ook grammaticaal geëncodeerd worden, dat wil zeggen dat ze in een volgorde gezet moeten worden en een grammaticale vorm moeten krijgen volgens de gebruikelijke (syntactische en morfologische) 'code' van de betreffende taal.

Als de boodschap geformuleerd is, bestaat die alleen nog als *internal speech*, ze moet nog gearticuleerd worden, dat wil zeggen naar buiten gebracht in de vorm van uitgesproken klanken. Dat dat een aparte stap is, merk je als je je zin of zinnen wel voor je geestesoog hebt maar je spraakorganen niet onder controle hebt, als gevolg van dronkenschap bijvoorbeeld. Bij bepaalde hersen- of zenuwbeschadigingen kan de aansturing van de spraakorganen ernstig gestoord zijn.

Je beschikt verder over een *speech-comprehension system* waarmee je de spraak van anderen kunt begrijpen, maar ook jezelf kunt horen praten. Als dat niet zo was, zou iemand nooit zichzelf kunnen corrigeren. Je hoort jezelf bijvoorbeeld een verkeerd woord gebruiken, of je merkt dat je een woord hebt overgeslagen, of dat je een woord te vroeg gebruikte, het hoorde eigenlijk bij de volgende zin.

4.1.2 Model bij tweetaligheid

In Levelts model en de verdere uitwerking ervan gaat het om de spreker die zijn moedertaal gebruikt. Over de vraag hoe het model eruitziet voor een tweetalig persoon, zijn de geleerden het nog niet eens. Het lijkt duidelijk dat zo'n persoon over twee *formulators* moet beschikken, voor elke taal één. Toch gaat men uit van één *lexicon*, waarin woorden van beide talen liggen opgeslagen, deels als twee etiketten of labels die met hetzelfde begrip (concept, betekenis) verbonden zijn, deels als taalspecifieke etiketten voor taalspecifieke begrippen. Bij het spreken in taal A worden in principe automatisch de woorden in die taal opgehaald, hoewel het bij een tweetalig persoon voorkomt dat

een woord of uitdrukking uit taal B geactiveerd wordt. De spreker moet dan zoeken naar het equivalent in taal A. Soms kan hij dat niet vinden omdat taal A geen goed woord heeft voor het begrip of concept dat hij in zijn hoofd heeft en naar buiten wil brengen. Daaruit, maar ook uit andere verschijnselen kun je afleiden dat het denken in de *conceptualizer*, dat in principe preverbaal is, toch beïnvloed wordt door de taal of talen die iemand beheerst. Bij beginners in een vreemde taal, bij wie de moedertaal sterk domineert, zal dat 'denken in de vreemde taal' nog niet voorkomen. Overigens is die taalinvloed op het denken niet sterk genoeg om aan te nemen dat er twee verschillende, taalafhankelijke *conceptualizers* zijn; dan zouden tweetalige mensen ook twee persoonlijkheden moeten hebben.

Voor de *articulator* is het lastig uit te maken wat je je moet voorstellen: beschikt een tweetalig mens over één *articulator* met een breed, taalafhankelijk assortiment 'klankvormingsplannen' of over twee aparte *articulators*, met elk een set bij elkaar horende 'klankvormingsplannen'? Er zijn tweetaligen die beide talen even accentloos spreken, en andere die in één van beide talen eeuwig een accent houden, terwijl ze in alle andere opzichten volledig op native-speakerniveau fungeren. Veel emigranten krijgen op den duur een accent in wat ooit hun moedertaal was. Als je twee *articulators* aanneemt, dan kunnen die elkaar wel beïnvloeden. Maar dat is bij die twee *formulators* net zo goed het geval.

Zo'n simpel ogend model heeft dus toch nog heel wat haken en ogen. Nog ingewikkelder wordt een tweetalig model van taalproductie als het niet gaat om personen die volledig tweetalig zijn, maar om personen die de tweede (vreemde) taal maar ten dele beheersen, bijvoorbeeld omdat ze die aan het leren zijn. Een model daarvoor kan het vto goed gebruiken, maar de psycholinguïsten laten op zich wachten. Het vto moet zichzelf helpen – zoals het altijd al gedaan heeft trouwens – maar het kan toch in elk geval iets met dat taalproductiemodel van Levelt.

4.2 Waarom is spreken moeilijker dan schrijven?

Het meeste van wat je bij spreken doet, lijkt 'vanzelf' te gaan. Dat is natuurlijk niet zo, het gaat alleen grotendeels onbewust. Elke (deel)taak in het productieproces kost tijd en vergt een zekere cognitieve inspanning. Je cognitieve capaciteit (denk- of hersencapaciteit) is beperkt. Dat merk je bij het formuleren en articuleren (klanken produceren) in een vreemde taal die je nog niet goed beheerst. Fouten zoals die je zelden overkomen bij het spreken in je moedertaal, komen nu veelvuldig voor. De productieprocedures kosten meer moeite en meer tijd, je spreektempo ligt daardoor lager dan in je moedertaal. Het is duidelijk dat beschikbare tijd een belangrijke factor is. Doordat bij het spre-

ken de productietaken in veel kortere tijd verricht moeten worden dan bij het schrijven, is daar de cognitieve belasting veel hoger.

Dit is een reden om te stellen dat spreken moeilijker is dan schrijven. Bij het schrijven heb je veel meer tijd om:

- de inhoud van je schriftelijke uiting te bedenken en te ordenen (*conceptualizer*);
- die inhoud in woorden en zinnen om te zetten (*formulator*, gebruikmakend van het *lexicon*);
- de juiste schrifttekens te vinden en neer te zetten (de *articulator* zou in een productiemodel voor schrijven misschien een andere naam moeten hebben).

Veel mensen kijken vreemd op van de bewering 'Schrijven is makkelijker dan spreken'. Zij gaan ervan uit dat een mens eerder leert spreken dan schrijven, en dat daarom spreken makkelijker zou moeten zijn. Of dat het leren spreken een natuurlijk, onbewust en ongeorganiseerd verlopend proces is, terwijl leren schrijven in het algemeen onder professionele leiding op school gebeurt. Wat meer is: vrijwel iedereen leert spreken, maar slechts een deel van de mensheid leert schrijven. Mensen die niet of niet goed kunnen schrijven gelden ook als 'dom' of ten minste 'onontwikkeld'. Mensen die goed kunnen schrijven hebben in de maatschappij een flink aantal streepjes voor – ook al spreken ze misschien een stuk slechter dan bijvoorbeeld een dyslecticus, die minder goed kan schrijven. Omdat vrijwel alle mensen aanzienlijk meer spreken dan schrijven, zijn ze in het spreken veel meer geoefend en lijkt dat 'vanzelf' te gaan. Maar dat spreken niet makkelijker is dan schrijven, blijkt heel duidelijk als je een vreemde taal wilt leren.

4.3 Oefenparameters bij spreken en schrijven

In deze paragraaf komen zeven 'oefenparameters' voor de productieve vaardigheden spreken en schrijven aan de orde. Oefenparameters zijn aspecten waarop oefeningen makkelijker of moeilijker gemaakt kunnen worden (zie paragraaf 3.5 *Oefenparameters bij luisteren en lezen*). Sommige parameters kun je alleen in- of uitschakelen, andere kun je als het ware 'harder' of 'zachter' zetten, zoals schuifregelaars op een geluidsinstallatie.

Van de zeven parameters gelden sommige voor alle (productieve) oefeningen, andere alleen voor bepaalde categorieën (zo geldt parameter 6 alleen voor communicatief gerichte oefeningen). Sommige zijn onafhankelijk van de andere, terwijl andere elkaar beïnvloeden (zo is een mondelinge oefening praktisch altijd sneller dan een schriftelijke, een sterk gestuurde oefening altijd taalgericht).



Leergangauteurs kiezen oefeningstypes inclusief parameters en maken daar hun mix van. Docenten kunnen deze keuze blindelings overnemen, maar moeten die kunnen aanpassen aan hun leerlingen. Er zijn ook parameters die grotendeels of helemaal in de hand van de docent liggen, zoals de tijd, het tempo waarin hij zijn leerlingen de oefeningen laat doen.

4.3.1 Oefenparameter 1: tijd (tempo)

Dat de factor tempo bij taalproductie heel belangrijk is, lijkt een wagenwijd openstaande deur. Toch wachten veel vreemdetaaldocenten vaak geduldig op de langzaamste leerling. Bepaalde moeilijke en/of nieuwe dingen kunnen niet snel, maar makkelijke en/of al vaker herhaalde dingen wel. Bij het eindexamen, en zeker in de praktijk buiten de school wordt immers een zekere vloeiendheid en vlotheid gevraagd.

Je kunt schriftelijk gemaakte oefeningen mondeling laten herhalen (of laten leren en mondeling overhoren), maar wel met tempodruk – misschien onderwets en onpopulair, maar zinvol als je wilt dat de leerling er bij het spreken iets mee kan. Als woorden en grammatica altijd alleen maar schriftelijk, dus langzaam, geoefend worden, kun je niet verwachten dat de leerling ze bij het spreken paraat heeft. Daaruit is af te leiden dat je met het oog op gespreksvaardigheid beter *weinig* woorden en grammatica *goed* in kunt oefenen (dus vaak mondeling herhalen), dan *veel* woorden en grammatica *maar half* (namelijk alleen schriftelijk).

4.3.2 Oefenparameter 2: communicatief gericht of taalgericht

In het taalproductiemodel van Levelt (schema 4.1) wordt niet erg duidelijk dat taal een communicatiemiddel is. Levelt presenteert dan ook geen communicatiemodel; hij probeert alleen in kaart te brengen wat er in één spreker gebeurt. Er is wel een *speech-comprehension system* in het schema opgenomen, maar er staat niet bij vermeld dat dat natuurlijk vooral bezig is met het begrijpen van inkomende boodschappen van buiten. Uiteindelijk gaat het om het contact tussen twee of meer *conceptualizers*. Alles wat daartussen zit is een middel, een instrument, namelijk de taal.

Wij taalleraren vinden die taal vreselijk interessant en belangrijk en neigen ertoe die als doel op zich te zien, maar uiteindelijk is taal alleen een middel om betekenissen, concepten, gedachten en inhoud over te brengen. Bewoners van andere planeten vinden ons gebrabbel en gepruttel, en ook dat gedoe met die merkwaardige krabbels die wij letters noemen, maar een merkwaardige manier om te communiceren. Ze hebben voor hun communicatie vermoedelijk veel efficiëntere methoden bedacht, waar wij niet genoeg fantasie voor hebben (zodat de sf-filmmakers ze maar Engels laten spreken). Overigens zijn er ook op onze eigen planeet gewone mensen die heel andere talen 'spreken'.

bijvoorbeeld de doven en doofstommen, die hun eigen gebarentalen hebben en dus met heel andere middelen dan klanken prima kunnen communiceren. Veel leerlingen hebben eigenlijk geen vreemdetaalleraren nodig. Dat geldt vooral voor sterk *communicatief gerichte* leerlingen. De taal is voor hen uitsluitend een middel: als de boodschap maar overkomt, zijn ze tevreden, ook al zitten er talloze fouten in en zijn alle handen en voeten erbij nodig. Sommige andere leerlingen zijn meer *taalgericht*. Ze vinden niet zozeer de boodschap belangrijk (misschien hebben ze er ook geen), maar juist de taal. Wat ze (sprekend of liever nog schrijvend) produceren, moet zo correct mogelijk zijn. Veel taalleraren komen uit deze groep.

Ook oefeningen kunnen meer communicatief gericht of meer taalgericht zijn. Anders uitgedrukt: het ene oefeningstype richt de aandacht van de leerling vooral op het overbrengen van een boodschap, het andere juist meer op het produceren van correcte taal. Voorbeelden van een typisch communicatief gerichte oefening: 'Vertel je docent(e) in de vreemde taal wat je liever zou doen dan in zijn/haar les te zitten' of 'Schrijf een brief aan je correspondentievriend(in) over de volgende punten: ...'. Voorbeelden van typisch taalgerichte oefeningen zijn: 'Zet de volgende zinnen in de verleden tijd' of: 'Vertaal de volgende woorden/zinnen in het Duits/Engels/Frans/...'

Daarbij geldt: vorm kan wel zonder inhoud, maar inhoud kan niet zonder vorm. Taalgerichte oefeningen activeren (vrijwel) alleen de *formulator* plus *articulator* en/of het *lexicon*. Veel taalgerichte oefeningen concentreren zich zelfs op één bepaald onderdeel, bijvoorbeeld op de woordenschat in het *lexicon*, op de uitspraak als product van de *articulator*, of op datgene wat Levelt *grammatical encoding* noemt in de *formulator*. Communicatief gerichte oefeningen activeren het hele taalproductieapparaat: de *conceptualizer* én de *formulator* plus *lexicon* plus *articulator*.

Beide categorieën van oefeningen zijn nuttig. Iemand die wil leren voetballen moet vooral veel voetballen, maar in een goede training zitten ook speciale oefeningen, gericht op aparte onderdelen als bal aannemen, dribbelen, schieten, verdedigings- en aanvalsstrategie, enzovoort. Veel vto doet weinig aan 'voetballen' en blijft grotendeels steken in taalgerichte oefeningen (vooral op papier). Ideaal zou zijn om in je vto een optimaal effectieve mix te hebben van communicatief gerichte en taalgerichte oefeningen. Maar wat de optimale mix is, en welke mix het best is voor welk niveau, verschilt per leerling en blijft bovendien onderhevig aan uiteenlopende inschattingen van leergangauteurs en docenten. Misschien zijn voetbaltrainers het meer eens over hun trainingsprogramma's?

Er zijn, tot slot, verschillende termen in gebruik om (ongeveer) dezelfde begrippen aan te duiden als hier besproken:

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| ■ communicatief gericht | ■ taalgericht |
| ■ inhoudgericht, inhoudgeoriënteerd | ■ vormgericht, vormgeoriënteerd |
| ■ communicatieve oefeningen | ■ precommunicatieve oefeningen |
| ■ vaardigheidsoefeningen | ■ deeltaalvaardigheidsoefeningen |
| ■ ... | ■ ... |

4.3.3 Oefenparameter 3: vrij, geleid of (sterk) gestuurd

Als een van de voorbeelden van een communicatief gerichte oefening werd hiervoor genoemd: 'Schrijf een brief aan je correspondentievriend(in) over de volgende punten: ...'. Maar, zou je kunnen zeggen, die punten – dat wil zeggen de inhoud of de boodschap die moet worden geformuleerd en gearticuleerd (hier: neergeschreven) – zijn toch voorgegeven? Inderdaad wordt in zo'n geleide oefening minder van de *conceptualizer* gevraagd dan in een *vrije*, open opdracht, zoals het eerste voorbeeld over de vraag wat leuker is dan in de vreemdetaalles zitten. Daar moet de leerling heel wat zelf bedenken: wat hij liever zou doen (als hij daar niet toevallig al aan zat te denken), óf hij dat hardop tegen de leraar durft te zeggen, zo niet wát hij dan moet zeggen enzovoort.

Het is duidelijk dat de vrijere spreek- of schrijfofdracht dichter in de buurt komt van wat een leerling buiten de school met de vreemde taal moet kunnen. Toch wordt bij de geleide opdracht ook wel iets van de *conceptualizer* gevraagd. Op z'n minst moet de leerling begrijpen welke inhoud hij geacht wordt uit te drukken. Naarmate die boodschap complexer wordt, en naarmate de leerling meer formuleringsvrijheid heeft of neemt, wordt er meer van de *conceptualizer* en van een nauwe samenwerking tussen *conceptualizer* en *formulator* gevraagd. Bij elke poging tot anders formuleren moet de *conceptualizer* controleren of de bedoelde inhoud ook in deze vorm uitgedrukt wordt.

Een voorbeeld. Een losse zin ter (letterlijke) vertaling in de vreemde taal, bijvoorbeeld 'Mijn vriend is net zo oud als ik', activeert de *conceptualizer* maar weinig. Om tot het Duitse resultaat 'Mein Freund ist genauso alt wie ich' te komen, steekt de leerling zijn aandacht en activiteit vooral in de *formulator*. Hetzelfde geldt voor een opgave van het type 'Zeg/Schrijf dat je vriend even oud is als jij', althans als de docent dezelfde uitkomst verwacht als bij de vertaalzin. De leerling verandert waarschijnlijk eerst de Nederlandse bijzin in een hoofdzin, verandert 'je' en 'jij' in 'mijn' en 'ik' en vertaalt dan. Dat veranderen is wel een taak voor de *conceptualizer*, maar geen taak van het type dat in normale communicatiesituaties het meest voorkomt.

Het wordt anders als de mededeling over de leeftijd van de vriend en van 'mij' onderdeel is gemaakt van de beschrijving van een (fictieve) context, een

gespreks- of schrijfsituatie. Dan kan de leerling dezelfde boodschap op heel verschillende manieren formuleren, bijvoorbeeld: 'Mein Freund und ich sind gleich alt', of met invulling van situatieve elementen als naam en leeftijd: 'Kevin ist fünfzehn, ich auch', 'Wir sind beide fünfzehn' enzovoort.

De docent kan die formuleringsvrijheid nadrukkelijk geven en stimuleren dat leerlingen er gebruik van maken. Bij losse zinnen is dat op zich ook wel mogelijk, maar lastiger en heel onnatuurlijk, omdat de context daarbij niet gegeven is en door de leerling verzonnen moet worden. Dat verzinnen van contexten of situaties of elementen daarvan is niet wat een leerling in de praktijk moet kunnen (wel een vreemdetaal docent in zijn beroep!). Want in normale communicatiesituaties is de situatie gegeven; daarin moet de leerling passende taal produceren. Het omgekeerde is abnormaal, namelijk dat een stukje taal gegeven is, en de leerling daarbij een passende situatie moet zoeken.

Oefeningstypes als invul- en vertaalzinnen worden meestal *gestuurd* of *sterk gestuurd* genoemd. De grenzen tussen (sterk) gestuurd, geleid en vrij worden verschillend getrokken.

Hierna staan mogelijke definities of vuistregels onder elkaar.

sterk gestuurd	■ inhoud exact voorgegeven (context/situatie kan gegeven zijn, maar vaak niet, omdat die niet per se nodig is om de oefening te kunnen doen) ■ maar één realisering (invulling, vertaling, omvorming, ...) is goed ■ activiteit wordt gericht op de <i>formulator</i> en/of <i>articulator</i>; de <i>conceptualizer</i> wordt nauwelijks geactiveerd
gestuurd	■ inhoud exact voorgegeven (context/situatie kan gegeven zijn, maar vaak niet, omdat die niet nodig is om de oefening te kunnen doen) ■ een zeer beperkt aantal varianten is goed (bijvoorbeeld voor één of twee woorden in een vertaalzin) ■ activiteit wordt gericht op de <i>formulator</i> en/of <i>articulator</i>; de <i>conceptualizer</i> wordt nauwelijks geactiveerd
geleid	■ context/situatie gegeven, inhoud voorgegeven ■ meerdere realiseringen zijn goed (formuleringsvrijheid) ■ de <i>conceptualizer</i> wordt sterker geactiveerd, samenwerking tussen <i>conceptualizer</i>, <i>formulator</i> en <i>articulator</i> wordt gevraagd
vrij/open	■ inhoud hoogstens globaal voorgegeven ■ veel realiseringen zijn goed (niet alleen formuleringsvrijheid, maar ook inhoudelijke vrijheid) ■ de <i>conceptualizer</i> wordt sterk geactiveerd, samenwerking tussen <i>conceptualizer</i>, <i>formulator</i> en <i>articulator</i> wordt gevraagd

Schema 4.2 Verschillende maten van gestuurdheid van oefeningen

4.3.4 Oefenparameter 4: monologisch tegenover dialogisch

Deze parameter is vooral van belang bij het spreken. Weliswaar is schrijven vaak ook dialogisch (bijvoorbeeld een briefwisseling), alleen krijgt een antwoord van zes kantjes toch op een gegeven moment iets monologisch. Chat-ten op internet is wel een vorm van schrijven die behoorlijk op dialogisch spreken lijkt – de factor tijd speelt hier een veel belangrijkere rol, de lengte van de bijdragen en de slordigheid c.q. foutentolerantie lijken op die in gesproken communicatie.

Bij dialogisch spreken is de tijdsdruk meestal nog vele malen hoger (normaal spreektempo: ca. 150 woorden per minuut), en ook het *speech-comprehension system* moet sneller werken. Een hoge cognitieve belasting dus, maar wel één die eigen is aan de meest voorkomende vorm van spreken. In zo'n situatie kun je leerlingen eigenlijk alleen brengen met behulp van vrije (open) oefeningen – maar natuurlijk ook als je de doeltaal als voertaal laat fungeren in de les. In geleide oefeningen hoeven de leerlingen meestal niet echt naar hun gesprekspartner te luisteren om hun bijdrage te kunnen leveren.

Ook bij monologisch spreken kan de cognitieve belasting hoog zijn, maar om heel andere redenen en op een heel andere manier. Voorbeeld: een leerling moet een presentatie (spreekbeurt) houden. Hier betekent het vooral een extra belasting van de *conceptualizer* om een ongebruikelijk lange reeks samenhangende inhoud te (re)produceren, iets wat de leerling maar zelden doet, ook in zijn moedertaal. De tekststructuur krijgt hier een veel groter gewicht.

4.3.5 Oefenparameter 5: reproductief tegenover productief

Een oefening kan zo opgezet zijn dat leerlingen eigenlijk alleen maar hoeven te reproduceren en niet zelf productief of creatief met de vreemde taal hoeven om te gaan. Typisch reproductief is bijvoorbeeld voorlezen, of uit het hoofd geleerde zinnen, verhaaltjes of dialoogjes opzeggen of opschrijven. Van de *formulator* wordt weinig of niets gevraagd.

Bij een geleide spreek- of schrijf-oefening wordt het reproductieve aandeel groter als er veel hulp bij gegeven wordt in de vorm van woorden en eventueel zinnen in de vreemde taal. Hier wordt de *formulator* in zekere mate ontlast doordat die minder woorden hoeft op te halen uit het *lexicon*.

4.3.6 Oefenparameter 6: gefingeerde situatie tegenover reële (klassen)situatie

De leerling kan spreken in een gefingeerde situatie, een rollenspel (*simulatie*). Ook schrijvend doet hij vaak een rollenspel, bijvoorbeeld in geleide brief- of mailopdrachten. Een gefingeerde situatie is gegeven, met een gefingeerde ont-

vanger, een gefingeerde aanleiding en/of inhouden. De leerling hoeft de inhouden niet zelf te concipiëren.

De *conceptualizer* van de leerling wordt weer zwaarder belast op het moment dat hij zelf (elementen van) de situatie moet verzinnen. Bijvoorbeeld een heel globaal geschetste spreekopdracht: 'Je bent op je fiets door een automobilist aangereden. De automobilist spreekt alleen Engels. Speel de scène.' Dat is dan wel een vorm van conceptuele activiteit die in normale communicatiesituaties niet voorkomt. Daar hoeft je niets te verzinnen, alle details van de situatie (bijvoorbeeld: hoe kapot is de fiets? Hoeveel benen heb je gebroken? Hoe beschadigd is de auto? Zijn we eigenlijk in Nederland of in Engeland?) zijn gegeven, inclusief de emoties. Ook dat wat je wilt zeggen hoeft je niet te 'verzinnen', tenminste niet op de manier van een acteur die een scène improviseert. Dit soort training van de *conceptualizer* hoort waarschijnlijk meer op de toneelschool thuis dan in het vto. Daarom zijn spreekoefeningen in gefingeerde situaties in het vto meestal geleid.

Hetzelfde geldt voor schrijf-oefeningen, zij het dat daar meer eigen inhoud van de leerling gevraagd kan worden, omdat bij schrijven meer tijd beschikbaar is. Toch zijn in de Nederlandse vto-praktijk de schrijfopdrachten bijna altijd geleid. Gek genoeg wordt van de leerlingen juist in spreekopdrachten (en ook in examens gespreksvaardigheid) vaak wél gevraagd zelf de inhoud te bedenken – en dat terwijl bij het spreken, door de tijdsdruk, alleen het formuleren al moeilijk genoeg is. Juist daar wordt dan een complexere prestatie gevraagd dan bij het schrijven.

In normale communicatie moet de spreker of de schrijver, uiteraard vanuit de reële situatie, zelf alles doen, dus ook concipiëren wat hij wil zeggen of schrijven. De reële situatie van de leerling is dat hij in de vreemdetaalles op school zit. Hij kan bijvoorbeeld op verzoek van de docent vertellen wat hij in de vakantie beleefd heeft, of wat zijn mening over de doodstraf is. Dit is een vorm van conversatie die sterk lijkt op conversatie buiten de klas, dus op een echte communicatiesituatie. Alleen zit er in de klas toch iets onnatuurlijks aan: het moet in de vreemde taal hoewel Nederlands voor iedereen makkelijker is, en de leerling heeft misschien eigenlijk helemaal geen zin om over zijn vakantie of de doodstraf te praten.

Ook als de doeltaal in de klas als voertaal gehanteerd wordt, niet alleen voor conversatie maar voor alle aanwijzingen, vragen en antwoorden van docent en leerlingen, zit er iets onnatuurlijks in. Vandaar ook dat je veel docenten naar de moedertaal hoort overschakelen als het echt 'menens' wordt, namelijk bij waarschuwingen, strafaanzeggingen en andere ordemaatregelen. Dan 'spelen ze geen spelletje meer'. Er zijn docenten die ook op die momenten het (onderwijs)spelletje volhouden. Het kan wel degelijk. Ondanks het onnatuurlijke ervan is de spelregel 'doeltaal = voertaal' zeer bevorderlijk voor het taalverwervingsproces van de leerlingen (en trouwens ook een goede oefening voor de gespreksvaardigheid van de docent).

Maar naast 'doeltaal = voertaal' en 'reële' conversatie blijft het spelen van gefingeerde situaties noodzakelijk. Er zijn namelijk veel woorden en ook enkele grammaticale constructies die in de klassensituatie zelden of nooit gebruikt worden, maar die de leerling toch nodig heeft in allerlei situaties buiten de school.

4.3.7 Oefenparameter 7: makkelijk tegenover moeilijk – inhoudelijk en talig

Bij vrije(re) spreek- en schrijfoefeningen kan de inhoud die geformuleerd en gearticuleerd moet worden, simpeler of juist moeilijker zijn. Een voorbeeld: de leerling moet aan een fictieve vreemdeling uitleggen hoe die van een bepaalde plek in het centrum van zijn woonplaats naar een andere plek komt. Dat kan simpel zijn, maar ook heel lastig, zelfs in de eigen moedertaal, afhankelijk van de situatie. Dit betekent dan een flinke belasting van de *conceptualizer*.

Daarbij kan het benodigde taalmateriaal makkelijk of moeilijker zijn voor de leerling. Beheerst hij het vocabulaire en de grammatica die nodig is voor deze specifieke communicatieve taak, of moet hij vreselijk zoeken? De factor 'talige moeilijkheidsgraad' is vooral bepalend voor de belasting van de *formulator*. Het vinden van alternatieve formuleringen of omschrijvingen voor woorden of uitdrukkingen die de leerling niet ter beschikking heeft, betekent dan weer extra werk voor de *conceptualizer*: de *formulator* moet zoeken, terwijl de *conceptualizer* moet blijven controleren of de boodschap wel dezelfde blijft als oorspronkelijk bedoeld.

5

Toetsen

5.1 Toetsen versus oefenen

Toetsen lijken vaak sterk op oefeningen. Alleen gaat het bij het toetsen niet om het *oefenen*, maar om het *meten* en het *beoordelen*.

In het dagelijks taalgebruik gaat men vaak slordig om met het verschil tussen oefening en toets. Zo spreken vreemdetaaldocenten vaak van een 'luister-toets', als ze een luister(vaardigheids)oefening bedoelen. Dit zal wel te maken hebben met het feit dat de Cito-luistervaardigheidstoetsen (of de vorm ervan) heel vaak als oefening gebruikt worden.

Nog een berucht – en al sinds de invoering in de jaren zeventig bekritiseerd – voorbeeld van het gebruik van toetsen als oefeningen zijn de toetsen van het Cito voor de centrale examens leesvaardigheid, en met name de meerkeuzevragen daarin. Veel oefenen daarmee kan tot gevolg hebben dat leerlingen meer bedreven raken in het beantwoorden van meerkeuzevragen dan in echte leesvaardigheid in de vreemde taal. Het eerste bezwaar is dat leerlingen met het beantwoorden van (meerkeuze- en andere soorten) vragen niet of te weinig leren zelfstandig vreemdtalige teksten aan te pakken. In het leven buiten de school worden nooit vragen bij vreemdtalige teksten geleverd. Het tweede bezwaar betreft specifiek meerkeuzevragen: die dwingen toetsmakers om moeilijke, vaak abstracte en ver van het bed liggende teksten te zoeken. Bij teksten die beter aansluiten bij de belangstelling en kennis van de wereld van de leerlingen, blijkt het lastig om meerkeuzevragen te maken die discrimineren, dat wil zeggen niet door alle leerlingen goed gemaakt worden.

Docenten moeten natuurlijk hun leerlingen voorbereiden op de toets of het examen. Maar ze horen de leerlingen niet *uitsluitend* op te leiden voor die toets of dat examen. De toets of het examen is een meetinstrument, en wat daar gevraagd en gemeten wordt is niet per se identiek met wat de leerling moet kunnen in de maatschappij.

Heel wat zinvolle leerdoelen zijn moeilijk of niet te meten, vooral leerdoelen op het attitudinale vlak, die dus houdingen betreffen, bijvoorbeeld of iemand een positieve houding heeft tegenover het leren van een bepaal-