

Contouren van een didactiek van de mondelinge vaardigheden

1 mei 1998

Auteur: Helge Bonset

Volume: 27

Nummer: 5

Pagina's: 3-22

Documenten

- [vonk_jrg27_064.pdf](#)

contouren van een didactiek van de mondelinge vaardigheden helge bonset in nederland uitgevoerd behoefteonderzoek bos 1978 blok de glopper 1983 de glopper van schooten 1990 heeft uitgewezen dat diverse respondenten groepen mondelinge taalvaardigheid een belangrijk gebied van het vak nederlands vinden voor het dagelijks leven de vervolgstudie en het beroep niet alleen omdat mondelinge situaties uiteraard zeer veel voorkomen maar ook omdat respondenten aangaven dat zij bepaalde mondelinge taaltaken die zij moesten uitvoeren in het naschoolse leven slecht beheersten en dat het onderwijs hen daarop meer had moeten voorbereiden zo vonden oud leerlingen van een scholengemeenschap in amsterdam in onderzoek van couzijn e a 1992 dat hun school meer aandacht had moeten schenken aan het houden van een referaat en het formuleren en bear gumenteren van een standpunt in een discussie zaken die deze oud leerlingen in een vervolgopleiding hard nodig bleken te hebben men leert zichzelf niet alles op het gebied van mondelinge taalvaardigheid net zo min als op het gebied van schrijven en daarom is onderwijs nodig at er aan onderwijs in mondelin t a4xi ke wettelijke verplichting hiertoe ook in ge taalvaardigheid jarenlang vlaanderen lijken spreek en luistervaardig veel te weinig is gedaan is heid geen hoge prioriteit te krijgen in het eveneens gedocumenteerd secundair onderwijs blijktens onderzoek van via onderzoek zo stelde van rymenans e a 1996 leraren gaven des roosmalen 1990 via enquetering gevraagd spreek en luistervaardigheden vast dat leraren nederlands in de onder een 7e 9e 10e en 11 e plaats op een rang bouw van alle onderwijsvormen uit hun lijst van 14 vaardigheden qua prioriteit in methoden het vaakst datgene oversloegen tijdsbesteding dat betrekking had op spreek en luister vaardigheid dat ze voor die onderdelen deze situatie kan en zal ook niet zo blijven nooit zelf materiaal maakten en toevoeg in vlaanderen noch in nederland in beide den en dat ze spreek en luistervaardigheid landen is mondelinge taalvaardigheid via niet of nauwelijks mee lieten tellen in de rap overheidsmaatregelen op de agenda van portcijfers bij de overgang en eerder had het vak nederlands geplaatst in vlaanderen den braet e a 1988 al gerapporteerd dat hebben 8 van de 22 eindter-

men van de eer een flink deel van de leraren nederlands in ste graad secundair onderwijs specifiek de bovenbouw van havo en vwo de toog betrekking op spreken en luisteren diverse ste vormen van het secundair onderwijs de vlaamse leerplannen voor de eerste graad spreek en luistervaardigheid niet onder van het secundair onderwijs argo ovsg wees en examineerde ondanks de duidelijk wkso hebben al gepoogd deze eindter mei juni 1998 nummer 5 278 jaargang men van bijpassende leerstof te voorzien in 1997 onderscheidde taalbehandelingen nederland hebben 9 van de 32 herziene vaardigheden en een theorie van geslaagde kerndoelen basisvorming specifiek betrek communicatie die zijn voor mondelinge king op spreken en luisteren in de taalvaardigheid evenzeer een bruikbaar uit nederlandse bovenbouw tweede en derde gangspunt als voor schri ftelijke maar als graad secundair onderwijs heeft mondelin men dan daadwerkelijk wil gaan construce taalvaardigheid nu duidelijk een plaats eren blijven de contouren van de construc gekregen in de eindtermen van de eindexa tie schimmiger bij de mondelinge dan bij de menprogramma s zowel voor havo en vwo schrift elijke taalvaardigheid als voor vbo en mavo hoe komt dat nu er zijn twee hoofdoorza leerplannen hebben zoals u weet in ken de eerste is goed onder woorden nederland niet dezelfde status als in gebracht door lammers 1993 die stelt dat vlaanderen ze vormen geen voorsch rift het spreek en luisteronderwijs geen traditie voor de scholen maar een handreiking en kent geen samenhangend geheel van ken uitgestoken handen kunnen worden gewei nis en inzicht over beproefde lesmethoden gerd of genegeerd toch hebben wij en nu en toetsingsvormen een traditie wordt vaak spreek ik even als lid van het project geassocieerd met verstarring maar wat tra nederlands van het instituut voor leerplan ditie tenminste ook is is een referentiekader ontwikkeling slo het gevoel dat wij het juist om nieuwe didactische voorstellen of leerplan spreken en luisteren in de basisvor ontwikkelingen aan te toetsen zo gezien ming boland e a 1993 niet voor niets heb ontstaat er waar helemaal geen trad it ie is ben gemaakt ook vanwege de belangstel geen vernieuwing maar juist stilstand ik ling die vlaanderen ervoor heeft getoond citeer lammers 1993 dit kalenderjaar verschijnt bij de slo ook een leerplan mondelinge taalvaardigheid het ontbreken van een traditie is betreu voor havo en vwo de bovenbouw dus renswaardig omdat dat tot een vicieuze cir kel leidt als docenten niet weten hoe ze de mondelinge vaardigheden moeten onderwij zen zullen ze gezien het toch al volle pro wandelen in de mist gramma er weinig aandacht aan besteden het gevolg is dat er geen praktijkervaring wordt opgedaan op grond waarvan men er zijn dus eindtermen kerndoelen exa opvattingen over wat zinvol en haalbaar is menprogramma s leerplannen voor monde kan bijstellen voorstellen voor het onderwijs linge taalvaardigheid aanwezig of in de in en de toetsing van de mondelinge vaar maak wat is dan het probleem eigenlijk digheden vallen dan ook in een zwart gat nog dat is dit als ik u de contouren wil want er is geen kader om ze te beoordelen schetsen van een didactiek voor de monde dit leidt ertoe dat deze voorstellen niet of linge vaardigheden merk ik dat ik toch nauwelijks in de praktijk worden uitgepro enigszins wandel in de mist een mist die mij beerd en daarmee is de cirkel gesloten het zicht op deze contouren behoorlijk belemmert de situatie is niet zo erg dat ik lammers 1993 stelt voor een traditie op te geen hand

voor ogen zie maar dat zicht op gaan bouwen door aan de slag te gaan contouren zoals rijlaarsdam 1997 dat door binnen een globaal theoretisch kader heeft kunnen bieden voor een schrijfbaar een beperkt aantal helder beschreven voor digheidsdidactiek dat kan ik u niet in die beeldlessen te maken op de criteria waar mate bieden natuurlijk de drie constructie aan die lessen en dat kader moeten vol lijnen voor een curriculum die rijlaarsdam doen kom ik verderop terug 278 jaargang nummer 5 mei juni 1998 de tweede hoofdoorzaak van de mist volgt aangeduid als het keuzeprobleem en door uit de complexiteit van het gebied van de van gelderen oostdam 1995 als het mondelinge taalvaardigheid zelf het gebied probleem van domeinbepaling ik duid het zit aanzienlijk ingewikkelder in elkaar dan hier aan als selectie van taken op het dat van bijvoorbeeld schrijfvaardigheid gebied van mondelinge taalvaardigheid bovendien zijn de beoordeling de lesfase hoe verantwoord we welke mondelinge ring en de taalverwervingskant ook stuk vaardigheden of aspecten daarvan een voor stuk bij mondelinge taalvaardigheid plaats krijgen in het onderwijs en welke ingewikkelder kwesties dan bij schrijfbaar niet het totale domein is zeer breed het digheid hier liggen vragen die opgelost omvat spreken in een eenrichtingssituatie moeten worden om ooit tot heldere lesvoor bijvoorbeeld een voordracht houden luis stellen en van daaruit tot een spreek luister teren in een eenrichtingssituatie naar de traditie te kunnen komen leraar naar lezingen naar de media in het laatste geval kan ook nog kijken aan de wat ik mij via dit artikel ten doel stel is om orde komen en spreken luisteren in twee de benodigde vragen zo scherp mogelijk te richtingssituaties waarbij dan weer onder stellen ik zal regelmatig ook oplossingsrich scheiden kan worden tussen de dialoog en tingen aangeven maar het verdere zoeken de polyloog naar oplossingen is overgelaten aan vier themagroepen op de methodeconferentie al die soorten situaties lijken te weinig op rond mondelinge vaardigheden in de basis elkaar om zoals bij schrijfsituaties onderlin vorming eerste graad secundair onderwijs ge transfer eenvoudig mogelijk te maken georganiseerd door het platform onderwijs wie zijn leerlingen een voordracht leert hou nederlands van de nederlandse taalunie in den kan het onderwijs niet zo inrichten dat januari 1998 een synthese van de daar hij kan claimen dat hij ze daarbij tegelijk leert gevoerde discussies is opgenomen als bijla om te luisteren en te kijken naar de media ge bij dit artikel de themagroepen corres als hij ze leert een betogende voordracht te pondeerden met de vier vragen die ik nu ga houden dan kan hij de aangebrachte ken bespreken nis over betogen later wel transfereren naar het debatt eren maar zelfs dan is het niet zo 1 selectie en opbouw van taken dat een betogende voordracht leren houden 2 verschillen in taalvaardigheid tussen samenvalt met of sterk lijkt op de taak leren de leerlingen debatteren 3 opbouw fasering van lessen en eisen aan opdrachten wie het hele gebied van mondelinge taal 4 observeren commentaar geven en vaardigheid zou willen dekken zou uit al de krijgen beoordelen en becijferen van verschillende groepen situaties er tenminste prestaties een paar moeten kiezen dus uit het spre ken in eenrichtingssituaties uit het luisteren in eenrichtingssituaties uit dialogen en uit polylogen en dan komt meteen het pro selectie en opbouw van taken bleem van de tijd in het geding het selectieprobleem wordt namelijk nog verergerd door de omstandigheid dat de oefen en selectie

toetsvormen voor mondelinge taalvaardigheid buitengewoon tijdrovend zijn zodra de het eerste vraagstuk dat specifiek is voor productieve vaardigheid spreken aan de het ingewikkelde gebied van mondelinge orde komt een schrijfpdracht kun je de taalvaardigheid wordt door lammers 1993 leerlingen met zijn allen tegelijk in de klas mei juni 1998 nummer 5 27 ejaargang laten uitvoeren of individueel thuis bij een doelen eindtermen is van overheidswege spreekopdracht zijn beide niet mogelijk of een selectie gemaakt waarbij een expliciete in ieder geval niet zinvol legitimering van de gekozen taken overigens bij mijn weten in beide landen nooit is toch lijken de kerndoelen basisvorming in opgesteld ik heb voor u naast elkaar gezet nederland en de eindtermen eerste graad in de mondelinge taken die in de beide landen vlaanderen voor deze mogelijkheid van zijn geselecteerd tabel 1 alles wat te hebben gekozen in die kern tabel 1 kerndoelen en eindtermen voor spreken en luisteren in nederland en vlaanderen selectie van taken nederland vlaanderen spreken spreekbeurt korte monoloog mededelingen verzamelde monoloog in klas of schoolverband informatie aan leraar en klas aanbieden instructies instructies bekende leeftijd genoten uitnodigingen tot activiteit aan een bekende volwassene luisteren uitleg uiteenzetting leraar over eenrichting lesstof informatieve radio tv jeugdprogramma s radio en programma s tv instructies instructies reclameboodschap reclameboodschappen in de media nieuwsbericht nieuwsbericht ontspannende teksten in de media 27e jaargang nummer 5 mei juni 1998 dialoog formele gespreksituaties telefoon gesprek met onbekende volwassene vraag gesprek vragen antwoorden m b t lesstof dialoog met medeleerlingen over school en klas polyloog groepsgeprek in klas of polyloog met medeleerlingen schoolverband over school en klas discussie gedachtewisseling in de klas met standpuntbepaling u ziet dat er een redelijke mate van over taken en deelvaardigheden voortbouwen op eenstemming bestaat in geselecteerde oude al geleerde en dit alles in een opklim taken tussen de beide landen het minst in mende moeilijkheidsgraad maar hoe geef je de categorie dialoog maar dat kan ook dat vorm in het zo complexe domein van aan mijn interpretaties liggen in beide lan spreken en luisteren concreet stel je den zijn de eindtermen op dit punt het monologische vaardigheden aan de orde meest c ry ptisch overeenstemming is op voor dia en polylogische of juist andersom zich natuurlijk nog geen voldoende legitima en in beide gevallen waarom op grond van tie ik heb themagroep 1 uitgenodigd om wat voor soort argumenten behandel je een kr it ische blik op deze selectie van taken binnen de monoloog eerst spreekbeurten te werpen vooral ook in het licht van de vol en dan instructies of juist andersom en gende vraag is het werkelijk haalbaar dit in weer waarom ook voor themagroep 1 de tijd van twee a drie jaar allemaal zo aan was de taak weggelegd zich te buigen over de orde te stellen dat leerlingen er ook nog een beargumenteerde leerlijn voor taken op iets van leren als dat niet zo is wat hee ft het gebied van mondelinge taalvaardigheid er dan prioriteit ik heb een paar mogelijke ordeningscriteria ter overweging meegegeven tabel 2 de linkerkolom geeft kenmerken van de opbouw opdracht aan wat is het doel van de opdracht op wat voor mondelinge situatie de opbouw van taken is een nog lastiger heeft ze betrekking wat voor soort onder kwestie dan de selectie ervan volgens wel werp staat er centraal in moet ze binnen ke leerlijn moeten de uiteindelijk geselecte de klas of de

school voor of met bekenden teerde taken aan de orde komen door de dus worden uitgevoerd of moet ze daar leerjaren heen idealiter moeten nieuwe buiten worden uitgevoerd mei juni 1998 nummer 5 27 e jaargang i tabel 2 ordeningscriteria voor opdrachten mondelinge taalvaardigheid makkelijk er moeilijk er doe informierend overtuigend aansporend situatie informeel formeel onderwerp dicht bij de leerlingen ver van de leerlingen af uitvoering binnen de klas of de school buiten de klas of de school in het echt verschillen in taalvaardig duidelijke vraagtekens bij geplaatst ze heid tussen de leerlingen observeerde discussies op een rotter damse school met 30 allochtone leerlingen en stelde vast dat in iedere geobser het tweede vraagstuk dat ik wil bespreken veerde discussie de van huis uit an is dat van verschillen in taalvaardigheid van derstalige leerlingen minder bijdragen lever leerlingen met name in de meertalige klas den dan de van huis uit nederlandstaligen natuurlijk is dit vraagstuk allerminst speci leerlingen die zij interviewde gaven ook zelf fiek voor mondelinge taalvaardigheid de problemen aan zo zei een kroatische leer bewuste verschillen doen zich sterker voor ling af en toe zit ik echt een beetje met in relatie tot lezen en schrijven en dan mijn handen te werken dan kom ik er niet zowel bij het vak nederlands als bij de uit maar dan zit ik niet in het kroatisch te andere schoolvakken waar het nederlands denken of zo maar gewoon in het de voertaal is daarom is de verleiding groot nederlands moet ik er even op komen een te denken dat op het niveau van voortge beetje nette woorden zeg maar een zet secundair onderwijs de mondelinge turkse leerling zei de meeste problemen te taalvaardigheid geen probleem of struikel ondervinden gewoon tijdens discussieren blok meer kan vormen voor anderstalige zeg maar je begrijpt wel alles wat gezegd leerlingen wanneer deze eenmaal zo ver wordt maar als je gaat praten dan ga je zijn gekomen hebben zij zich vanzelf bui stotteren en dan kom je niet uit je woorden ten de school of in het voorafgegane onder of zo wijs voldoende mondelinge vaardigheden eigen gemaakt om dezelfde beginsituatie te miedema meestringa 1996 hebben op hebben als de van huis uit nederlandstalige grond van laarvelds bevindingen een voor leerlingen zo wordt dan geredeneerd stel gedaan zij stellen dat degenen die ervan uitgaan dat allochtone leerlingen op onder leraren in het havo en vwo in havo en vwo niveau geen speciale moeite nederland is deze opva tting vrij algemeen meer kunnen hebben met spreek en luister wel te begrijpen omdat het hier de hoog taken toch te weinig onderkennen op wat ste onderwijsvormen betreft maar vanuit voor niveau van schoolse taalvaardigheid die onderzoek heeft laarveld 1995 hier toch taak zich beweegt er wordt in havo en vwo vt 27e jaargang nummer 5 mei juni 1998 n1 i c ti 1 y ti 1 1 11 1 i i rtiy ti ti y 1n 151 k ti ti i1 y 5 1 bij voordracht debat discussie vaak den lexical phrases voorbeelden daarvan gesproken over abstracte en cognitief veel laat ik aan u zien in tabel 3 in de eerste eisende onderwerpen die los staan van de kolom deelvaardigheden in de tweede daar directe context hun voorstel is anderstalige uit voortvloeiende taalhandelingen en in de leerlingen extra te ondersteunen in deze derde de bewuste taalmiddelen waaruit de door niet alleen aan hen overigens stan spreker een keuze kan maken de stan daardzinnen en zinswendingen aan te bie daardzinnen en zinswendingen tabel 3 taalmiddelen voor de deelvaardigheden verheldering vragen en geven en het afsluiten van een bijdrage verheldering vragen

en geven deelvaardigheden taalhandelingen taalmiddelen verhelfden eigen controleren of is deze uitleg duidelijk bijdrage inhoud begrepen dat dit wordt x snappen begrijpen jullie wat ik bedoel eigen uitleg ik bedoel parafraseren wat ik vooral wil zeggen is expliciteren duidelijk wil maken bedoel laten we zeggen je kunt ook zeggen ik wil wou daarmee zeggen dat anders gezegd beter met andere woorden zoals ik daarnet al gezegd heb vragen om verhelderend niet begrijpen ik heb het je x niet begrepen wat lering spiegelen signaleren bedoel je met zich vergewissen klopt het dat parafrase ik begrijp dat parafrase dus jij vindt bedoelt parafrase of vergis ik mij dus parafrase begrijp ik heb ik het goed begrepen als ik zeg denk dat parafrase mei juni 1998 nummer 5 27 e jaargang het afsluiten van een bijdrage deelvaardigheden taalhandelingen taalmiddelen samenvatten samenvatten op samenvattend kan worden gezegd macroniveau gesteld dat om het samen te vatten alles bij elkaar genomen kort samengevat kortom de kwestie was is dus steeds concluderen concluderen op ten slotte tot slot macroniveau zo dit dat was het dan tot zover waar het dus om ging het lijkt erop dat jullie zullen nu wel inzien dat hoe dan ook het idee achter het aanbieden van zulke drage leerlingen die gedwongen worden taalmiddelen waaruit sprekers kunnen kiezen om voor hen wezensvreemde standaardzinnen is dat ze de spreker helpen wanneer hen te hanteren zullen daarvan geen deze snel tekst moet produceren ze doen gemak ondervinden maar juist hinder dat op twee manieren ze verhogen zijn durf omdat dat hen afhoudt van concentratie op en zekerheid want het begin van de zin de inhoud van hun bijdrage heeft hij alvast en tijdens het uitspreken van de standaardzin of zinswending kan de bovenstaande discussie speelt op het spreker nadenken over hoe het vervolg van niveau van havo en vwo hoe wordt hetzelfde zijn zin eruit moet zien de standaardzinnen de probleem gezien op het niveau van de functioneren dan met andere woorden als basisvorming voor leerlingen jonger dan 16 tijdwinners jaar voor de kinderen den ouden 1996 staat het buiten kijf dat mondelinge van gelderen 1996 keert zich tegen dit taalvaardigheid in meertalige klassen spe voorstel naar zijn mening moet er in het ciale maatregelen nodig maakt ze wijden er onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid zelfs een apart hoofdstuk aan wat zij nodig ook vanwege de geringe hoeveelheid tijd achten voor een didactiek mondelinge taal die daarvoor beschikbaar is de nadruk vaardigheid in de meertalige klas gelegd worden op de inhoud van de communicatie en niet op vormkenmerken 1 taalmiddelen leerlingen die gebruik mogen maken van technisch luisteren en spreken hun eigen vertrouwde register en hun eigen woordenschat taalmiddelen ook al zijn dat stoplappen conventies zoals la maar zullen zich maximaal kun grammaticale regels nen concentreren op de inhoud van hun bij concentratie iin 7 278 jaargang nummer 5 mei juni 1998 5 av y i iii 1y r 5 v t i i k l i s s 11 l 5titi y tti 1 l i i y y 5 sti l til 2 taakaanpak sprek voor de klas of laat hij van tv strategieen en stappenplannen opgenomen vraaggesprekken zien op de video bij de ovur aanpak is dit een 3 van receptief naar productief belangrijke vorm van oriëntatie ik kom daar op terug ik licht een en ander toe via een paar voorbeelden ik heb themagroep 2 uitgenodigd zich te buigen over de vraag in hoeverre voor de technisch luisteren en spreken aan leerlingen in basisvorming eerste graad zo n dacht voor onderscheid tussen korte en meer taalverwervingsgerichte didactiek als lange klinkers klem-

toon intonatie hier beschreven noodzakelijk is ook bij het woordenschat aandacht voor school onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid taalwoorden signaalwoorden aanbie ik kon me voorstellen dat het accent in die ding van nieuwe woorden in context en discussie kwam te liggen op het onderdeel via herhaling en toepassing taalmiddelen in engere zin miedema conventies standaardformuleringen meestrin-ga 1996 of in ruimere zin de vergelijk de standaardzinnen die ik kinderen den ou-den 1996 omdat de daarnet besprak beleefdheidsvormen andere twee aspecten taakaanpak en cultuurbepaalde conventies van receptief naar productief minder om grammaticale regels inversie vervoer streden zijn voor anderstalige zowel als voor ging sterke werkwoorden lidwoorden nederlandstalige leerlingen concen-tratie oefeningen hierin omdat het heel veel concentratie vergt de hele dag te moeten luisteren naar een taal die je niet voor 100 begrijpt opbouw van lessen we zien dat de kinderen den ouden eisen aan opdrachten 1996 het begrip taalmid-delen ruimer han teren dan in de havo vwo discussie het de volgende vraag die ik met u wil bespre geval is ken is hoe lessen en lessenreeksen mon delinge taal-vaardigheid moeten worden strategieen stappenplannen omdat opgebouwd en aan welke eisen opdrach deze extra steun bieden bij het uitvoeren ten mondelinge taal-vaardigheid moeten vol van taaltaken het gaat hier om oriente doen ren op de taak voorbereiden van de inhoud enz het ovur principe dat straks uitvoeriger aan de orde komt het fasering van een les senreeks gaat vooral ook om zogenaamde com pensatiestrategieen leerlingen leren om eerst de opbouw het gaat hier om een al luisterend onbekende woorden te ander soort opbouw dan de longitudinale raden uit de context en al sprekend opbouw van taken door de leerjaren heen on-bekende woorden te omschrijven via en ik spreek voor de duidelijkheid nu dus voorbeelden tegendelen gebaren enz verder over fasering van een les of samen hangende lessenreeks die fasering zo stelt van receptief naar productief voorbeel bijvoorbeeld het leerplan spreken en luiste den laten zien van de taak die moet ren in de basisvorming van de slo boland worden uitgevoerd dus in het geval de e a 1993 kan het best plaatsvinden vol leerling een vraaggesprek moet houden gens het ovur principe zie tabel 4 houdt de leraar een voorbeeldvraagge mei juni 1998 nummer 5 27 e jaargang s r pv r r v i 4v 1 k4v i y ge 4 ti lt tt ti 1 3 taakuitvoering hebben geleid en daarvoor wanneer de communicatie als geslaagd oplossingen te zoeken getypeerd zal worden wat daarvoor de criteria zijn de ovur aanpak kan worden getypeerd als strategisch handelen in de zin zoals de als aan deze eisen voldaan is spreekt nederlandse leerpsycholoog van parreren lammers 1 993 over transparante taaksi dat in zijn werk heeft omschreven ze is niet tuaties ik sluit mij bij zijn opva tting van har alleen te vinden in het slo leerplan te aan in feite vloeien deze eisen ook recht spreken en luisteren in de basisvorming streeks voort uit wat ik hiervoor besproken maar ook in het algemene leerplan heb als er niet aan vol-daan wordt zijn nederlands in de basisvorming en het orientatie en reflectie op de taak namelijk gelijknamige didactiekboek bonset e a niet mogelijk 1995 en ze zal ook te vinden zijn in de pro ducten voor spreken luisteren en schrijven die de slo op dit moment maakt voor havo en vwo beoordelen van de prestaties in de onder-wijspraktijk is ze echter bepaald van leerlingen geen gemeengoed methodes ook nieuwe re en goede hebben sterk de neiging om ik kom nu bij het vierde laatste

maar zeker meteen te beginnen bij het voorbereiden niet het minste vraagstuk dat van het van de taak en te stoppen na de reflectie beoordelen van de prestaties van leerlingen op het product daarmee krijgen naar mijn op taken voor mondelinge taalvaardigheid mening belangrijke pijlers van het strate om dit zinnig te kunnen bespreken moeten gisch handelen onvoldoende vorm en wordt we eerst een paar begrippen onderschei een les of essenreeks onvoldoende gefa den die meestal ten onterechte worden seerd ik heb de derde themagroep uitge samengevat onder de noemer beoordelen nodig om na te gaan of ze deze opva tt ing net zoals ik dat nu net even deed dee lt met andere woorden moeten lessen en lessenreeksen gefaseerd worden vol 1 observeren gens het ovur principe valt daarvan 2 beoordelen inderdaad meer en wendbaarder leereffect 3 commentaar geven en krijgen te verwachten en is het inderdaad zo dat 4 een cijfer toekennen in de huidige lesprak tijk het ovur principe niet of onvolledig wordt toegepast observeren nog een paar woorden over eisen aan opdrachten lammers 1993 stelt dat in observeren is in principe niet meer dan taaksituaties duidelijk aangegeven moet zijn waarnemen onderzoekers proberen zo ik parafraseer neutraal mogelijk waar te nemen maar wat de communicatieve situatie is zoals we weten heeft iedere waarneming zodat de leerling weet met welke fac plaats vanuit een referentiekader en dus toren hij rekening moet houden bij de vanuit de mini theorie tjes waarmee wij allen taakuitvoering door het leven gaan bij het observeren van wat het specifieke com municatieve de taakuitvoering van leerlingen of dat nu doel is dat de leerling moet bereiken gebeurt door de leraar de medeleerlingen wat het belang is van een en ander of beiden is dat nog eens extra het geval voor situaties die de leerling kent uit het want dan is het uiteindelijke doel van het openbare leven observeren het verhogen van de vaardig mei juni 1998 nummer 5 27 8 jaargang t j held van de geobserveerde leerlingen en zijn taakuitvoering een summatief oor daartoe is een norm nodig die norm intro deel dat op een of andere wijze meetelt duceert de leraar dan ook van tevoren de voor rapport overgang examen in de criteria voor ges laagde communicatie selectie dus waarvan wij daarstraks vaststelden dat ze deel moeten uitmaken van de opdracht in als de medeleerlingen mee beoordelen is de onderwijspraktijk valt observeren van dat met dezelfde doelen commentaar taakuitvoeringen dus in sterke mate onver geven aan de leerling en eventueel ook mijdelijk samen met beoordelen zo is mijn meebepalen van het cijfer met name het stelling eerste het commentaar geven blijkt in de praktijk erg lastig in een aantal casestudies die ik heb uitgevoerd naar spreek en luis beoordelen teronderwijs in havo en vwo merkte ik hoe weinig observerende leerlingen erin slagen bij het beo ordelen is de eerste vraag waar om geobserveerde leerlingen concrete de normen de criteria vandaan moeten feedback te geven waar deze ook echt iets komen waarop het oordeel wordt geba mee kunnen doen en ook heb ik wel de seerd een probleem daarbij is al direct dat indruk gekregen dat de observatoren niet de ver schillende taken voor mondelinge altijd even gemotiveerd waren voor het taal vaardigheid zo weinig op elkaar lijken observeren wie criteria opstelt voor een spreekbeurt heeft dat daarmee niet ook gedaan voor het observeren en beo ordelen door leerlingen voeren van een groepsgesprek of het luiste van hun medeleerlingen zou ook een heel ren naar een instructie oordelen zijn niet tot an-

der doel kunnen dienen namelijk ieren nauwelijks generaliseerbaar zoals lammers door observatie van modellen de observe 1993 dat uitdrukt voor bepaalde taaksitu rende leerlingen zouden dan de taakuitvoe aties voordracht discussie en luisteren in ringen van hun medeleer li ngen moeten eenrichtingsverkeer zijn in de loop der tijd bekijken en beoordelen als mogelijk voor overigens wel heel wat beoordel ingsvoor beeld of model voor hun eigen taakuitvoe stellen ontwikkeld de ana lytische beoorde ring dat is dus een volkomen ander lingsschema s van rijlaars dam 1982 de gezichtspunt dan het observeren zoals dat beoordelingsschalen van van gelderen nu gebeurt om de medeleerling commen oostdam 1994 heuves kuhle meier taar te geven bij dat laatste staat centraal 1998 voor met name discussie in de basis dat de ander wat leert bij leren door obser vorming schreuder 1988 voor luisteren in vatie van modellen staat centraal dat je zelf eenrichtingsverkeer het is dus zeker niet zo wat leert voor dat laatste zi tten de leerlin dat er niets ter tafel ligt maar niet alle gen primair op school en bovendien is het beoordel ingsvoorstellen zijn even hanteer een natuurlijker rol voor hen dan medebe baar gebleken en het probleem van de oordelaar zelf ieren via observatie van gener aliseerbaarheid is evenmin opgelost modellen zou ook een oplossing kunnen zijn voor het probleem dat er maar zo weinig tijd een tweede vraag bij beoordelen is waar dit is voor zelf leren via directe oefening in het oordeel dan toe dient meestal gaat het in onderwijs in mondelinge taalvaardigheid de praktijk als volgt de leraar beoordeelt de het bovenstaande is een idee dat inmiddels taakuitvoering van een leerling met het doel door marleen miedema en anderen 1 deze commentaar te geven op zijn beproefd is in de lespraktijk zij hopen daar taakuitvoering zodat hij die in de toe binnenkort over te rapporteren in moer komst kan verbeteren 2 de leerling een cijfer toe te kennen voor 27e jaargang nummer 5 mei juni 1998 yl j 44 q 1 v1i 7 2i2 li t e k v i ik 4k ti 5 1 vxv i 9ti fiii ti i i 4 i i t commentaar geven en kri jgen relatieve versus absolute beoordeling bij het commentaar geven zal de leraar al commentaar geven en krijgen op de taak gauw geneigd zijn zijn oordeel meer te uitvoering blijft natuurlijk belangrijk op zijn baseren op de vooruitgang die de be wuste minst moet de leraar ervoor zorgen dat de leerling geboekt hee ft dan op een absolute leerling weet hoe zijn prestatie beoordeeld norm bij het geven van een meetellend cij wordt ten eerste vormt een oordeel de fer wordt deze praktijk problematisch noodzakelijke onderbouwing van een cijfer omdat cijfers dan niet meer onderling verge maar ook als er nog geen cijfer wordt lijkbaar zijn wat weer nodig is voor recht gegeven wil de leerling natuurlijk wel weten vaardige selectie de leraar zal dus meer of hij nu vorderingen maakt of hij nu dankzij naar de abso lute normering toeschuiven zijn inspanningen dichterbij de norm de cri terwijl psy chologisch in dit toch gevoelige teria voor geslaagde communicatie geko onderwijsdomein best veel voor een relatie men is kortom of hij het goed gedaan ve beo ordeling te zeggen zou zijn hee ft in de praktijk van de casestudies die ik uitgevo erd heb heb ik gemerkt dat lera de cesuur ren in het geven van concrete opera tionele als voor de absolute norm is gekozen wel feedback wel beter zijn dan leer lingen maar ke prestatie levert dan nog een voldoende dat het ook hen niet altijd makkelijk afgaat op en welke niet en waarom de door van gelderen oostdam 1994 ontwikkelde beoordelingsschalen maken dit probleem een cijfer toekennen een

stuk hanteerbaarder maar lossen het niet voor 100 op wat waarschijnlijk ook bij het toekennen van een cijfer rijzen grote niet mogelijk is de leerling kan zijn leraar problemen zelfs zo dat regelmatig wordt niet meer plagen met de vraag meneer voorgesteld in vlaanderen recent door de waarom heb ik nu een 5 voor mijn spreek jonghe 1994 om een dergelijk summatief beurt en niet een 6 maar nog wel met de oordeel maar niet te vellen althans wanneer vraag meneer waarom heb ik op die vijf ook de spreekvaardigheid in het geding is puntsschaal voor overdracht die loopt de jonghe 1994 ste lt voor om de monde van niet tot sterk publiekgericht nu net een linge taalvaardigheid geïntegreerd met de 2 en geen 3 de leraar staat hier sterker schriftelijke te behandelen in geschikte naarmate hij meer van de taakuitvoering van communicatieve situaties uit de lees en de leerlingen heeft vastgelegd op schrift schrijfactiviteiten ontstaan portefeuilles wij op audiocassette of op video zodat hij nederlanders spreken intussen van dos voorbeeldmomenten kan laten horen of zien siers hbj terwijl luister en spreekactiviteit die zijn oordeel ondersteunen ten van leerlingen hooguit tot geregelde verbaale beoordeling en notities aanleiding de vluchtigheid van de prestatie geven hoe begrijpelijk dit standpunt ook is lammers 1993 gezien de problemen die ik nu ga schetsen resultaten op een schrijf lees en eventueel het is wel heel sterk de vraag of het bevoor eel ook een luisteropdracht liggen vast op derlijk is voor de status en daarmee de ontschri ft resultaten op spreekopdrachten niet wikkeling van het onderwijs in de mondelin dat maakt het de leraar moeilijker om zijn ge taalvaardigheid oordeel te funderen en de leerling om dat oordeel te controleren tenzij de leraar de ik schets de problemen die specifiek zijn taakuitvoering van de leerlingen op een of voor het cijfer toekennen in vogelvlucht met andere wijze vastlegt zoals hier net aan de af en toe een aanzet voor oplossing orde was pi mei juni 1998 nummer 5 27 jaargang schakelen we leerlingen in bij de beoor opdrachten door groepjes van twee a drie deling en de toekenning van het cijfer leerlingen te laten uitvoeren en hen hiervoor voor pleit dat daarmee de intersubjectiviteit hetzij een gemeenschappelijk cijfer toe te van de beoordeling verhoogd kan worden kennen hetzij individuele cijfers die betrek als de leerlingen de criteria tenminste goed king hebben op een specifiek aandeel in het in de vingers hebben tegen pleit dat het geheel ik denk nu met name aan wat in voor de leerlingen en hun leraar moeilijk nederland wel de duo trio of groeps kan zijn als zij een oordeel moeten vellen spreekbeurt wordt genoemd over hun medeleerlingen dat meetelt in het selectieproces wanneer het accent bij de ik heb in het voorafgaande al heel wat speci observatoren meer zou komen te liggen op fieke vragen gesteld en sluit dit vierde thema leren door observatie van modellen dan op daarom nu af met een algemene vraag waar het geven van feedback zoals ik hiervoor toe ik themagroep 4 heb uitgenodigd hoe besprak dan vervalt natuurlijk ook deze moeten observeren beoordelen commen mogelijk voor een groot deel taar geven en verwerken en een cijfer toe kennen vorm worden gegeven in de praktijk de tijdrovendheid van de beoordeling van het onderwijs in de mondelinge taalvaar zodra spreekvaardigheid in het geding digheid vooral ook in relatie tot elkaar komt uiteraard speelt dit evenzeer bij het oefenen als bij het beoordelen maar bij het beoorde len en becijferen maken we het onszelf slot extra moeilijk vanuit de onderwijstraditie om leerlingen alleen een cijfer toe te

kennen hiermee hebben we de vier thema's doorloopt voor een puur individuele prestatie bij de pen die ik u aankondigde misschien is tijdsbeoordeling van discussies debatten enz. d.w.z. de wandeling de mist rondom de con is dit per definitie onmogelijk de individuele toeren van een didactiek voor de prestatie wordt in sterke mate beïnvloed mondelinge taalvaardigheid al een beetje door de prestaties van de andere sprekers opgetrokken misschien ook is hij nog dik bij die van voordrachten maar ook van ker geworden omdat het u nu duizelt van de vraaggesprekken en dergelijke komt men in problemen in de bijlage bij dit artikel kunt u onoplosbare tijdsproblemen de enige zien in welke mate het werk in de thema oplossing is volgens mij om dergelijke groepen helderheid heeft gebracht helge bonset instituut voor leerplanontwikkeling slo project nederlands vo postbus 2041 nl 7500 ca enschede mc 27e jaargang nummer 5 mei juni 1998 a tititit y yt y l y t noot 1 dit artikel is de neerslag van de openingslezing die ik begin dit jaar gehouden heb op de methodeconferentie rond mondelinge vaardigheden voor de basisvorming eerste graad secundair onderwijs georganiseerd door het platform onderwijs nederlands van de nederlandse taalunie antwerpen 30 31 januari 1998 bibliografie blok h k de glopper functionele taalvaardigheid meningen van oud leerlingen lbo en mavo over hun taalgebruik amsterdam sco 1983 boland j e a spreken en luisteren in de basisvorming een leerplan enschede slo 1993 bonset h e a nederlands in de basisvorming een praktische didactiek bussum coutinho 1995 2e herziene druk bos d j empirisch doelstellingenonderzoek voor het moedertaalonderwijs samenvatting eindverslag amsterdam ritp 1978 braet a e a het zal altijd wel een stiefkind blijven over de benarde positie van de mondelinge vaardigheden op de bovenbouw van havo vwo levende talen 434 1988 p 506 513 couzijn m e a doorstuderen na de schoolengemeenschap noord over taal en studievaardigheid spiegel 10 1 1992 p 59 75 de glopper k e van schooten de inhoud van de examens nederlands voor havo en vwo amsterdam sco 31990 de jonghe h toetsing van mondelinge taalvaardigheid vonk 24 1 1994 p 15 22 de kinderen d j den ouden spreken luisteren en kijken utrecht aps 1996 heuves t h kuhlemeier discussievaardigheid in de basisvorming ontwikkeling en beproeving van een meetinstrument taalbeheersing 1998 1 p 1 15 laarveld h spreken en luisteren in de tweede fase spreekbeurt en discussie op het libanon lyceum in rotterdam enschede slo 1995 lammers h de impasse in het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheden spiegel 11 3 1993 p 9 35 miedema m t meestringa taalmiddelen bieden sprekers houvast moer 1996 4 p 192 202 mei juni 1998 nummer 5 27e jaargang 17 rijlaarsdam g beoordelen van discussievaardigheid constructie van analytische schema's voor de beoordeling van discussieleider en discussiedeelnemers amsterdam sco 1982 sco rapport 30 rijlaarsdam g contouren van een schrijfvaardigheidsdidactiek vonk 26 3 januari februari 1997 p 3 18 rymenans r v geudens h coucke h van den bergh fr daems effectiviteit van vlaamse secundaire scholen een onderzoek naar de effecten van het onderwijsaanbod de tijdsbesteding aan nederlands en de schoolkenmerken op de lees en schrijfprestaties eindrapport fcfo mi 92 02 antwerpen universiteit antwerpen uia 1996 2 volumes schreuder k luistertoetsen nederlands audio of video levende talen 1988 nr 431 p 284 292 van gelderen a wat is er mis met jamaar moer 1996 5 p 228 235 van gelderen a r oostdam mondelinge taalvaardigheid nederlands refer-

aat debat en discussie in de bovenbouw van havo en vwo bussum coutinho 1994 van gelderen a r oostdam een domeinbepaling voor mondelinge taalvaardigheid in de bovenbouw havo en vwo spiegel 13 1 1995 p 41 55 van roosmalen w aspecten van de onderwijspraktijk van docenten nederlands en engels verslag van een enquête arnhem cito 1990 h nw 27e jaargang nummer 5 mei juni 1998 5 y ti ti titi4 ti1y r 5 5 a l l 3 r l r i k v t i i vt 5 bijlage synthese van de discussies in geweest daarbij heeft de rol die de taalme de themagroepen thode in het spreek en luisteronderwijs speelt steeds als vertrekpunt van de dis johan van lseghem hester ringnalda cussies gediend in januari 1998 heeft het platform onderwijs op de eerste dag van de conferentie is na nederlands van de nederlandse taalunie in de pleinaire lezingen in vier themagroepen de gebouwen van ufsia antwerpen een bijeengekomen de deelnemers aan de tweedaagse methodeconferentie georgani werkgroepen hebben geprobeerd een ant seerd rond mondelinge vaardigheden in de woord te geven op de vragen die helge basisvorming eerste graad secundair bonset in zijn inleiding op de conferentie onderwijs veel aspecten van het spreek heeft gesteld de vragen en de uitkomsten en luisteronderwijs zijn tijdens deze twee van de discussie van de themagroepen studiedagen onderwerp van discussie bespreken wij hieronder selectie en opbouw van taken hoe verantwoorden we welke mondelinge vaardigheden of aspecten daarvan een plaats krijgen in het onderwijs en welke niet en is het werkelijk haalbaar in de tijd van twee a drie jaar alle geselecteerde taken in eindtermen en kerndoelen zo aan de orde te stellen dat leerlingen er ook nog iets van leren als dat niet zo is wat heeft er dan prioriteit volgens welke leerlijn moeten de uiteindelijk geselecteerde taken aan de orde komen door de leerjaren heen uit de discussie over dit onderwerp komen lijkheidsonwikkeling aan bod komt drie prioriteiten naar voren bij de selectie van leerstof 2 de tweede prioriteit is die van de dia loog de monoloog moet naar achte 1 allereerst meent de werkgroep dat de ren geschoven worden bij een mono functionaliteit in de eerste jaren van het loog gaat de spreker immers in op een secundair onderwijs de hoogste prioriteit zwijgzame verborgen tegenspreker moet krijgen daarbij moet luisteren een dat is een moeilijker taak dan ingaan op hogere prioriteit krijgen dan spreken de een spreker die tegenover je zit selectie van leerstof moet in functie van het schoolse gedrag plaatsvinden de 3 de derde prioriteit is het stellen van vra schoolse functionaliteit moet gezien wor gen dat geldt niet alleen voor een dia den als het vertrekpunt dat langzaam loog maar ook in de schoolse situatie is kan worden uitgebreid naar een ruimere het zeer belangrijk dat een leerling vra functionaliteit waarbij ook de persoon gen kan stellen jp f rr rr r mei juni 1998 nummer 5 27 e jaargang om deze prioriteiten te realiseren moet er heden binnen het spreken en luisteren en een programma ontwikkeld worden dat kan hij ook aan de hand van reacties van de eigenlijk alle verschillende vaardigheden als leerlingen beoordelen of een bepaalde deel een geheel maar toch in aparte oefeningen vaardigheid beheerst wordt behandeld en wel op een zodanige manier dat geen enkel onderdeel overgeslagen kan bij de leerlijn voor luisteren moet niet wor worden een dergelijke aanpak maakt het den uitgegaan van deelvaardigheden van naast het dwingende karakter mogelijk waaruit een totaalvaardigheid wordt opge een helder beeld te krijgen van het aandeel bouwd het

moet juist andersom zijn vanuit in tijd en inhoud dat elke vaardigheid aan een totaalvaardigheid zoals een dialoog het totaal levert kunnen deelvaardigheden luisteren naar instructie vragen stellen geoefend worden de opbouw van het spreek en luisteronder verder moet de leerlijn meegroeien met de wijs zou moeten bestaan uit de oefening leerlingen aan de ene kant moeten de van clusters van vaardigheden een cluster opgaven steeds moeilijker worden aan de bestaat bijvoorbeeld uit het luisteren naar andere kant moet rekening worden gehou een tekst en er daarna vragen over stellen den met het feit dat er tijdens de basisvorming dit is een vorm van geïntegreerd vaardig ming eerste graad vaak een moment komt heidsonderwijs op deze manier kan de waarop het actief participeren niet meer leraar ook zicht houden op de deelvaardig cool is verschillen in taalvaardigheid tussen de leerlingen in hoeverre is een meer taalverwervingsgerichte didactiek voor de leerlingen in de basisvorming eerste graad noodzakelijk ook bij het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid helge bonset onderscheidt drie aspecten groep meent dat de leerlingen de taalmid bij deze didactiek het aanleren van taalmid delen zelf moeten ontdekken en dat ze niet delen een taakgerichte aanpak en een expliciet moeten worden aangeboden want strategie die loopt van receptief naar pro wat leerlingen zelf ontdekken beklijft beter ductief bonset meent dat vooral de discussie een ander deel is voorstander van het expliciet over taalmiddelen interessant kan zijn ciet aanbieden van taalmiddelen omdat dat aspect het meest omstrede onderdeel is voor meertalige zowel als voor er wordt geconcludeerd dat een thematische eenzijdige leerlingensche aanpak van spreek en luistervaardigheid mogelijk is en dat daarbij soms aan de werkgroep die zich met deze vraag heeft dacht besteed moet worden aan beziggehouden is het erover eens dat het taalmiddelen hetzij expliciet hetzij niet aanleren van taalmiddelen bijvoorbeeld expliciet de sleutel tot leren zit niet in het standaardzinnen en zinswendingen nuttig aanbieden van taalmiddelen maar in de is er is echter geen overeenstemming over ondervinding door de leerlingen dat ze dat de vraag hoe de taalmiddelen moeten worden stukje taal nodig hebben den aangeboden een deel van de werkm t 27e jaargang nummer 5 mei juni 1998 v t i t i t i y v l y v t i u y i v i t 21 opbouw van lessen eisen aan opdrachten moeten lessen en lessenreeksen gefaseerd worden volgens het over principe valt daarvan inderdaad meer en wendbaarder leereffect te verwachten en is het inderdaad zo dat in de huidige lespraktijk het over principe niet of onvolledig wordt toegepast het gaat hier om een ander soort opbouw model gewerkt maar de oriëntatie en dan de longitudinale opbouw van taken de reflectie worden niet aangeboden door de leerjaren heen de eerste vraag er bestaat nog geen duidelijkheid over het betreft hier de fasering van een les of wat de begrippen oriënteren en reflectie samenhangende lessenreeksen de werk uren uit het over model precies groep die zich met de organisatie van lesinhouden ze worden door methode sen luisteren en spreken heeft beziggehouden ontwerpers en auteurs verschillend den stelt unaniem het grote belang van de ingevuld hierover zou meer helderheid over methode vast ook in de andere the moeten komen magroepen komt dit model vaak ter sprake het gebruik van het over model als daar wordt eveneens het belang van dit enig systeem voor de lessen houdt het model onderstreept hier en daar is een risico in dat de globale lijn van de les kant-

tekening geplaatst die wij hier onder sen reeks verwaarloosd wordt elkaar zetten er moet niet te metacognitief gewerkt worden en er moet enige souplesse bij het huidige spreek en luisteronder behouden blijven bij gebruik van het wijs wordt wel aan de v voorbereiden model en de u uitvoeren van het ovur beoordelen van de prestaties van leerlingen hoe moeten observeren beoordelen commentaar geven en verwerken en een cijfer toekennen vorm worden gegeven in de praktijk van het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid vooral ook in relatie tot elkaar de eerste inleider van deze werkgroep worden aan de taaksoort en de onder bespreekt vijf thema s die als stellingen wijsdoelstellingen geformuleerd kunnen worden 121 een belangrijk onderwijskundig uitgangspunt bij de beoordeling van mon 1 algemeen toepasbare beoordelings delinge vaardigheden is dat de leraar sche ma s voor mondelinge vaardighe alleen mag beoordelen wat ook expli den bestaan niet criteria voor de ciet bij de taakdefinitie voor de leerlin beoordeling moeten altijd aangepast gen staat mei juni 1998 nummer 5 27 ejaargang l y s j y t i m l i p l l c i t 3 de beoordeling van mondelinge presta gering de leerlingen werken de leraar ties van leerlingen moet voorafgegaan stuurt bij worden door een klassikale nabespre probeer ook al is het schoolboek the king van sterke en zwakke kanten matisch opgebouwd de lessen spre 4 de valkuil van het mondelinge vaardig ken en luisteren toch in een blok te heidsonderwijs is beoordeling van ver geven als nadeel van dit advies wordt bale vaardigheid talent in plaats van echter wel genoemd dat de transfer onderwijsresultaat naar de andere vaardigheden verloren 5 checklists voor taakspecifieke observa kan gaan ties en nabespreking zo gedetailleerd het derde advies geldt de beoorde mogelijk zijn noodzakelijk voor een lingsschema s er wordt geadviseerd goed onderbouwde beoordeling om een beperkt aantal aandachtspun ten te nemen en die grondig te evalu de werkgroep neemt deze stellingen over eren er worden tips geformuleerd voor het aanbevolen wordt om eerst een studie observeren en beoordelen van spreek en van de beginsituatie te maken waar is luistertaken de leerling vertrokken waar nodig kan er differentiatie toegepast worden dit het laten observeren en beoordelen kan bijvoorbeeld in de vorm van een door leerlingen moet gewoon gepro longitudinale steekkaart die met de beerd worden in het begin kan de leerling meegaat leerlingvolgsysteem organisatie van de lessen nog wel eens er wordt opgemerkt dat de leerling zelf als zwaar ervaren worden maar als de ook heel goed kan aangeven wat hij leraar en de leerlingen er eenmaal aan moeilijk vindt wat hij graag wil leren en gewend zijn gaat het vrij gemakkelijk wat voor feedback hij daarbij graag wil en is de belasting voor de leraar zelfs krijgen noot 1 geïnteresseerden kunnen het verslagboek van de methodeconferentie rond mon delinge vaardigheden gratis aanvragen bij de nederlandse taalunie t a v natasja corver postbus 10595 nl 2501 hn den haag tel 00 31 70 346 95 48 fax 00 31 70 365 9818 e mail secr ntu nl ook het verslagboek van de eerste methodeconferentie voor de basisvorming eer ste graad secundair onderwijs rond schrijven leren 11 en 12 oktober 1996 is daar verkrijgbaar voor het basisonderwijs hebben inmiddels al drie methodeconferenties plaatsge vonden rond woordenschat 24 en 25 november 1995 schrijven leren 7 en 8 juni 1996 en taalbeschouwing 23 en 24 mei 1997 wie interesse heeft voor die ver slagboeken kan eveneens op he tzelfde adres terecht 1 r 27e jaargang num-

mer 5 mei juni 1998
