

**ZELFBEDIENING IN ZIERIKZEE**  
**Discussievaardigheid**  
**met leerlingenjury's**  
**in het schoolonderzoek 6-vwo**

**discussie**

---

*De sectie Nederlands & Moedertaalonderwijs van de RSG 'Prof. Zeeman' in Zierikzee heeft sinds 1975 discussievaardigheid in het schoolonderzoek 6-vwo. De discussies worden beoordeeld en becijferd door leerlingenjury's. Willem van Paassen deed in 1983 verslag van de inrichting van dit schoolonderzoek.<sup>1</sup> Intussen is de opzet van het schoolonderzoek veranderd, evenals de manier waarop de leerlingenbeoordeling tot stand komt.*  
*Jan van Seters beschrijft namens de sectie de huidige stand van zaken.*

---

*Sometimes — I think — I'm doing  
Not quite so very bad  
All Masters after all are  
Just a trifle mad.*

Jan Hanlo<sup>2</sup>

De minister schrijft het duidelijk voor: spreken en luisteren moeten in het schoolonderzoek worden getoetst. De manier waarop dat moet gebeuren is niet voorgeschreven. De keuze is wat dat betreft ruim: wie de didactische winkel van handleidingen en methodes binnentapt, wordt allicht aan een toetsvorm geholpen. Als je daarmee niet tevreden bent, ga je zelf zoeken. Zelfbediening dus.

Twaalf jaar geleden is onze sectie<sup>3</sup> daarop overgestapt en dat bevalt ons wel. We willen dat ook op onze leerlingen overdragen: zelf keuzes maken en daarvoor verantwoordelijk willen zijn.

In die opvatting past ook het principe van leerlingenbeoordeling: het schoolonderzoekscijfer

discussievaardigheid wordt bepaald door leerlingenjury's. Zelfbediening dus. In dit artikel beschrijf ik ons schoolonderzoek spreken/luisteren in 6-vwo, waarbij ik zoveel mogelijk de ideeën en/of praktische achtergronden voor onze keuzes aangeef. Achtereenvolgens komen aan de orde: het waarom van discussievaardigheid (in het schoolonderzoek), de inrichting en uitvoering van dit onderdeel, de voorbereiding daarop en de beoordeling door leerlingen.

### **Waarom discussievaardigheid?**

De vraag naar het waarom van discussievaardigheid in het schoolonderzoek kan kennelijk niet helemaal retorisch zijn. Blijkens het onderzoek waarover Ellie van der Geest en Lenneke Schouw in dit nummer schrijven, zijn de spreekbeurt en het reproduceren van de inhoud van een beluisterde tekst of discussie op

veel scholen nog steeds het middel om de spreek- en luistervaardigheid te toetsen. Een flinke categorie ook toetst deze vaardigheden tijdens een tentamen literatuur. Er blijken zelfs scholen te zijn, waar deze vaardigheden helemaal niet in het schoolonderzoek zijn opgenomen, ondanks de voorschriften daartoe in het Examenbesluit.<sup>4</sup>

Tegen alle drie hebben wij bezwaren. Het weglaten mag volgens ons vanzelfsprekend niet: spreek- en luistervaardigheid zijn te belangrijk om ze in de totaalbeoordeling van een leerling buiten beschouwing te laten. Een vermenging van doelstellingen in een schoolonderzoek, in casu kennis en inzicht in de literatuur en spreken/luisteren, vinden we niet eerlijk tegenover een leerling.

Op het oog passen de spreekbeurt en de luistertoets nog het best in het Examenbesluit. Daarmee zouden ze ook een plaats in het onderwijs moeten hebben. Bij deze vormen rijst echter het bezwaar, dat ze geen recht doen aan de opvatting dat spreken en luisteren als begrippen weliswaar onderscheiden worden, maar in de praktijk slechts zelden gescheiden voorkomen.

Behalve dit taaltheoretische argument, zien wij nog twee redenen om onze leerlingen te trainen in gespreksvaardigheid: de conceptualiserende functie van taalgebruik — waarover later — en het mens- en maatschappijbeeld van waaruit we werken.

Wij kunnen ons prima vinden in het autonomiebegrip, zoals Griffioen dat ten grondslag legde aan zijn didactiek voor het moedertaalonderwijs.<sup>5</sup> Opvoeden tot autonomie stelt leerlingen in staat zich te ontwikkelen tot iemand met een weloverwogen mening: maatschappelijk ('Dit vind ik van ...'), cultureel ('Dit vind ik mooi, spannend, lelijk aan een kunstuiting') en daarmee vooral persoonlijk: leerlingen groeien in het besef dat ze iemand zijn die gehoord mag worden.

Daarnaast is er het sociale aspect. Autonomie krijgt gestalte in relatie met en tot anderen; autonomie is pas waardevol als je haar kunt afzetten tegen (idealiter: zetten náást) die van iemand anders. Op zo'n werkelijkheid willen we onze leerlingen voorbereiden: staan voor je eigen autonomie en het recht op autonomie van de ander erkennen.

Heel vaak zal dat gebeuren door interactief (mondeling) taalgebruik. Dat stelt aan onderwijs de eis, dat je leerlingen de kans en de

middelen geeft na te denken over die interactie en zich daarin te oefenen. De autonomiegedachte vertaald naar de vakinhoudelijke doelstelling van onze sectie luidt daarom ook:

*Leerlingen worden achtereenvolgens nieuwsgierig naar, zich bewust van en kritisch ten aanzien van hun eigen taalgebruik en dat van anderen, en beschikken over het inzicht en de middelen om hun handelen te wijzigen als zij daar aanleiding toe zien en zij dat willen.* Een hele mond vol, maar in de praktijk is er mee te werken.

Voor onze lessen betekenen 'kritisch' en 'als zij dat willen' ook, dat we onze leerlingen voorbereiden op situaties waarin hun autonomie niet wordt erkend. We vinden echter dat zoiets niet in een toetssituatie past. Beter is het dan een complete communicatieve situatie te creëren waarin de partners een gelijkwaardig vertrekpunt hebben: leerlingen onder elkaar. Dat is ook de manier waarop we de leerlingen hun mondelinge taalvaardigheid laten ontwikkelen, met de nadruk op *lâten*: door middel van reflectie op interactieve taalgebruikssituaties.

Het tweede argument voor onze keuze voor discussievaardigheid is, zoals gezegd, de conceptualiserende functie van taalgebruik. Door te schrijven, maar ook door met elkaar te praten over een onderwerp, wordt het ordenend vermogen van mensen versterkt. Leerlingen krijgen op die manier overzicht over hun kennis van een onderwerp. Ze komen tot inzicht in een probleem, waardoor hun uiteindelijke stellingname ten aanzien van dat onderwerp beter doordacht zal zijn.

Op voorwaarde dat moedertaalonderwijs 'ergens over gaat' (en niet 'ergens over gaat') kan discussievaardigheidsonderwijs dus een belangrijke bijdrage leveren aan de persoonlijke ontwikkeling. Zowel met betrekking tot het onderwerp waarover wordt gepraat, als met betrekking tot het feit dat dat inderdaad zó werkt: iets helder krijgen door er met anderen over te praten, elkaar ruimte gevend voor en helpend bij de ontwikkeling van een eigen gedachtengang.

## **Waarom discussievaardigheid óók in het schoolonderzoek?**

Je moet toetsen wat je onderwijst. Bij discussievaardigheid worden we echter steeds

geconfronteerd met de vraag of er wel betrouwbaar getoetst kan worden. Hoe paradoxaal het ook mag klinken: in vergelijking met als objectief bekend staande toetsvormen als de luistertoets, is voor ons een discussie de beste toets.

De twee basiseisen die aan een toets gesteld worden, zijn betrouwbaarheid en validiteit. Basisprobleem is het evenwicht tussen die twee. Een objectieve toets als de CITO-luistertoets garandeert een hoge meetbetrouwbaarheid, maar is nauwelijks inhoudsvalide voor onderwijs dat is gebaseerd op de hierboven genoemde uitgangspunten: de vrijheid voor de leerling is te klein. Voor een discussie zijn de waarderingen omgekeerd: lagere (meet-)betrouwbaarheid, hogere inhoudsvaliditeit.

Rijlaarsdam & Wesdorp lijken in dit dilemma allereerst te kiezen voor de meetbetrouwbaarheid: *'Dit conflict (...) maakt het in principe nauwelijks mogelijk, om tot een inhoudsvalide meting te komen.'*<sup>6</sup> Zij baseren deze uitspraak op het gegeven dat normaal functioneel onderwijs zich niet verdraagt met de standaardisatie die nodig is om de meetbetrouwbaarheid te verhogen, en de stelling dat een onbetrouwbare meting niet valide kán zijn, een betrouwbare wel. Andersom, en dat stellen zij veel minder absoluut, geldt natuurlijk hetzelfde: een niet-inhoudsvalide meting kán geen goede toets opleveren. Bij een goede toets gaat het om meer dan alleen de nauwkeurigheid van de meting.

Net zo belangrijk is, wát je meet. Wie het volume van bijvoorbeeld een huis wil weten kan nog zo'n nauwkeurige meetlat hebben: als hij zich beperkt tot het opmeten van alleen het vooraanzicht en op basis daarvan een uitspraak doet over het volume, is dat een onbetrouwbare uitspraak. We lopen dan liever een keer om het huis heen en doen dan een aanvaardbaar betrouwbare schatting. Maar wél van het volume.

Zo is het voor ons ook met luisteren en spreken. Een luistertoets bijvoorbeeld is een in onze opvatting onaanvaardbare reductie van een complexe communicatieve vaardigheid tot een bijna geheel cognitief vraag- en antwoordspel. Luisteren is meer dan horen en begrijpen wat de ander zegt.<sup>7</sup>

Wij stellen validiteit boven betrouwbaarheid. Dat betekent uiteraard niet dat we de meetbetrouwbaarheid verwaarlozen. Zoals uit de hier-

na volgende beschrijving van het schoolonderzoek zal blijken, maken we gebruik van meerdere beoordelaars per leerling, worden die beoordelaars getraind in beoordelen en maken we gebruik van een analytisch beoordelings-schema. Als laatste zekerheid hebben we ingebouwd dat de verschillende beoordelaars hun oordelen aan elkaar toetsen in twee overleg-rondes.

## Het schoolonderzoek: inrichting en inhoud

De uitgangspunten zijn met het voorgaande globaal geschetst. Nu de vertaling daarvan naar de praktijk, want in de klas moet het uiteindelijk gebeuren. Wát daar gebeurt beschrijf ik hieronder. Eerst geef ik een overzicht van de te onderscheiden fasen, daarna bespreek ik ze afzonderlijk.

### Inrichting

Voorbereiding:

- 6 blokuren:
  - training in beoordeling
  - groepen samenstellen
  - oriënteren op onderwerpen
- twee weken vóór schoolonderzoeksdatum: gesprek met docent:
  - goedkeuren onderwerp
  - bespreken van gesprekspunten
- een week voor schoolonderzoeksdatum: groep verstrekt schriftelijk voorinformatie over het discussieonderwerp aan de klas, met de gesprekspunten.

Schoolonderzoek:

- docent wijst voor elke deelnemer een jury aan; een jury bestaat uit vier of vijf medeleerlingen (5 min.)
- discussie (20 min.)
- beoordelingsronde I: de verschillende jury's komen afzonderlijk bijeen, bespreken de door hen te beoordelen deelnemer en komen tot een cijfervoorstel (15 min.)
- beoordelingsronde II: docent met verslaggever van elke jury; vaststellen van schoolonderzoekcijfer (15 min.)
- meedelen van cijfer en motivering daarvoor door de leerlingen.

## Inhoud

De opdracht die we aan de leerlingen verstrekken, luidt als volgt: *'Het voeren van een informele, meningvormende discussie, in een groep van vier deelnemers, gedurende twintig minuten. Er is geen gespreksleider.'*

Deze opdracht omvat vijf elementen. In de eerste plaats *het informele karakter van de discussie*. Dit vergroot de kans op gelijkwaardigheid van de deelnemers onderling. Belangrijker voor ons is echter nog, dat formalisering van het gesprek versluierend kan werken op de 'natuurlijke' mondelinge taalvaardigheid van de deelnemers.

Het informele karakter van de discussie wordt verder versterkt door *het ontbreken van een gespreksleider*. Van alle deelnemers wordt een gelijke inbreng verwacht met betrekking tot de taakfuncties in de discussie: ieder is in gelijke mate verantwoordelijk voor de doelgerichtheid en de structuur van het gesprek, de helderheid van de bijdragen, de beurtwisseling, enzovoort.

Als een leerling er blijk van geeft ook dat aspect van een gesprek te kunnen bewaken en beïnvloeden, gaan we ervan uit dat hij dat ook kan als gespreksleider. We vinden namelijk wel, dat een leerling die functie moet kunnen uitoefenen. In het verleden hebben we dan ook wél gewerkt met een gespreksleider. Het verhoogde de helderheid van de discussies, al wil dat niet zeggen dat daarmee ook de prestaties van de deelnemers hoger waren. In de praktijk blijkt het tweemaal beoordelen van iedere leerling (eenmaal als gespreksleider en eenmaal als deelnemer) echter een te grote claim te leggen op de organisatie van het schoolonderzoek en het aantal beschikbare uren. In een (luxe) klas van vierentwintig leerlingen kost het achttien lessen extra, wat resulteerde in avondzittingen, die wel heel gezellig konden zijn maar op den duur toch als vrij slopend ervaren werden. En we zijn 'just a trifle mad'.

Vanwege de conceptualiserende functie van mondeling taalgebruik kiezen we voor een *meningvormende discussie*, de derde voorwaarde uit de opdracht. Ook al omdat de leerlingen die vorm het meest hebben geoefend bij het werken aan thema's, naar aanleiding van boeken, verhalen, poëzie, enzovoort. Dat doen we omdat de leerlingen na school regelmatig met deze vorm te maken zullen krijgen: gesprekken

met leeftijdsgenoten, overleg tijdens studie en werk bijvoorbeeld.

Een probleemoplossende discussie heeft het bezwaar, dat het risico 'er niet uit te komen' door leerlingen als te bedreigend ervaren kan worden; een besluitvormende discussie is een vorm die de leerlingen zeker zullen tegenkomen als ze van school zijn. Ook daarin oefenen we hen tijdens het werken in de klas. Die discussies hebben echter betrekking op het werken zelf: de voortgang van of de keuze voor een thema bijvoorbeeld. Zodra daarvan wordt afgeweken krijgt zo'n discussie al gauw een fictief karakter, wat we in ieder geval voor een schoolonderzoek minder wenselijk vinden.

*Het aantal deelnemers en de tijdsduur van twintig minuten* worden bepaald door de mogelijkheid voor iedere deelnemer zijn kunnen te tonen, en de beoordeling praktisch haalbaar te houden.<sup>8</sup> Meer dan vier deelnemers in dat tijdsbestek verhoogt de kans dat niet iedereen evenredig aan de beurt komt; minder dan vier kan ervoor zorgen dat er te weinig impulsen tot interactie zijn, waardoor het gesprek stilvalt. Langer dan ongeveer twintig minuten kan het gesprek niet duren, omdat het zowel voor de deelnemers als voor de beoordelaars moeilijk blijkt die spanningsboog verder op te rekken. Ook uit praktische overwegingen hanteerden we de tijdslimiet vrij streng. We streven ernaar het geheel af te ronden binnen een lesuur van vijftig minuten. De tijd die na de discussie nog rest, is nodig voor de jurybijeenkomsten. Omdat we die laatste niet aan een strakke tijdslimiet hebben gebonden, om geen beslissingen te forceren onder tijdsdruk, loopt het in de praktijk vaak uit. Soms hebben we maar net genoeg aan een blokkuur.

## Voorbereiding

In de voorbereiding moeten twee aspecten onderscheiden worden: 1 het leren discussiëren; 2 het leren beoordelen.

Ons onderwijs in mondelinge taalvaardigheid heeft van brugklas tot eindexamenjaar voor leerlingen vaak nogal ongemerkt plaats. Werkend aan een thema praten ze met elkaar, klassikaal soms, vaker in groepen. Naar aanleiding van een zakelijke tekst, een boek, een gedicht, een stelling, enzovoort. Daar leren ze volgens ons heel wat van, ook al zien ze dat

zelf niet altijd direct.

Maar ze kunnen er meer van leren als ze het zelf wél zien, als ze zich bewust worden van wat ze doen. We willen niet alleen dat ze doen, we willen ook dat ze daarover nadenken, daarop reflecteren.

Vaak blijken leerlingen uit zichzelf moeizaam tot reflectie te komen. Als docent moet je ze uitnodigen. In de keuze van het aspect van mondelinge communicatie dat de docent aan de orde stelt op zo'n moment, zit de mogelijkheid een 'leerlijn' te volgen. Zo beperken we na een gesprek in een brugklas onze vragen tot: 'Werd er niet door elkaar gepraat? Kwam iedereen aan de beurt?' en 'Hield iedereen zich aan het onderwerp?'. In hogere jaren komen meer abstracte begrippen als luisterhouding, non-verbale signalen en dergelijke aan de orde. Griffioen onderscheidt in het reflectieproces drie aspecten: opmerken, verwoorden en waarderen.<sup>9</sup> Behalve over hun eigen mondelinge taalvaardigheid leren leerlingen op die manier ook iets over het beoordelen daarvan: waar kun/moet je op letten, hoe zeg je dat en (als het over iemand anders gaat) hoe vertel je dat die ander, hoe geef je gerichte feed-back. In het begin van 6-vwo begint de meer expliciete voorbereiding op het schoolonderzoek, in een zestal blokken.<sup>10</sup> Doel hiervan is voornamelijk de gerichte training in beoordeling: beoordelaars moeten weten door welke factoren ze beïnvloed kunnen worden en, natuurlijk, wat ze moeten beoordelen. Van de aspecten van mondelinge taalvaardigheid die in het voorafgaande onderwijs meer of minder impliciet zijn 'behandeld', wordt nog eens precies omschreven wat daaronder verstaan wordt: hoe benoem je welk gedrag en hoe waardeer je dat?

Deze explicitering van de criteria is in de eerste plaats noodzakelijk om de beoordelaars op dezelfde lijn te brengen. Daarnaast vormen deze lessen een herhaling van wat de leerlingen in de voorafgaande jaren geleerd kunnen hebben: een stoomcursus, die alleen andersom is opgezet dan de leerlingen gewend zijn. Is het eerst zo, dat de leerlingen vanuit hun eigen talig handelen naar een meta-positie worden gebracht, in deze trainingsperiode beginnen we op meta-niveau. De theorie wordt dan toegepast als het beoordelen geoefend wordt; daarnaast merken we dat leerlingen die theorie ook betrekken op hun eigen mondelinge taalgedrag en dat op die manier verbeteren.

## Inhoud van de trainingslessen

In een introductieles worden achtereenvolgens behandeld: de organisatie van het schoolonderzoek, de formele regels die van toepassing zijn (bijvoorbeeld voor herkansing), de precieze inrichting van een discussie zoals in de opdracht wordt genoemd, de manier waarop de voorbereiding gedaan moet worden en het belang van een goede inhoudelijke voorbereiding van een discussie, en uiteindelijk de opzet van de trainingslessen.

Daarna bekijken de leerlingen een video-opname van een discussie zoals zij die moeten voeren. We vragen naar aanleiding van die video, aanvankelijk zo open mogelijk, uitspraken en oordelen over de deelnemers aan die discussie, waarbij de leerlingen hun uitspraken zoveel mogelijk moeten ondersteunen met verwijzingen naar wat ze gezien en gehoord hebben. Doel van dit gesprek is het activeren van aanwezige voorkennis.

In de volgende twee lessen wordt ingegaan op de taken en functies van deelnemers aan een discussie. Hier onderscheiden we taak- en procesfuncties. Onder taakfuncties worden die activiteiten verstaan die erop gericht zijn het doel van de discussie te bereiken. Gerichte vraagstelling, verheldering van het onderwerp, inhoudelijk adequaat reageren op andere deelnemers, zijn activiteiten die daaronder vallen. Met procesfuncties bedoelen we gedrag dat erop gericht is een goede sfeer te bereiken: het betuigen van instemming (verbaal en non-verbaal), ontspannende opmerkingen, aandachtig luisteren, tegenstellingen tot elkaar (proberen te) brengen, bereid zijn naar anderen te luisteren, enzovoort.

Een nadere invulling van deze functies wordt gegeven als we praten over soorten luisteren en typen sprekers. Met betrekking tot luisteren benadrukken we vooral dat dat een *activiteit* is, waarbij ook en vooral psychologische factoren een rol spelen. Als kenmerken van een goede luisterhouding noemen we: niet-selectief luisteren, het geven van non-verbale signalen en vooral empathisch luisteren, vanuit de gedachtenwereld van de spreker.

Sprekers worden ingedeeld aan de hand van het model dat Timothy Leary ontwierp om intermenselijke relaties te beschrijven.<sup>11</sup> Met de waarschuwing dat dergelijke modellen altijd voorzichtig gebruikt moeten worden, willen we

leerlingen met behulp van dit model inzicht geven in mogelijke oorzaken van sprekersgedrag: hoe komt het dat iemand wrevel opwekt bijvoorbeeld; waarom hoor je sommige deelnemers nauwelijks. En vervolgens vooral: hoe kun je zo iemand het best benaderen om toch tot resultaat te komen? Ten slotte ook: wat voor spreker ben je zelf en zie je aanleiding om dat te veranderen?

Als afsluiting van dit deel wordt een rollenspel<sup>12</sup> uitgevoerd, waarbij via een observatieopdracht de genoemde begrippen praktisch gebruikt worden.

Na deze theorie over mondeling taalgebruik besteden we aandacht aan het beoordelen en de voornaamste problemen die daarbij een rol spelen.

Als eerste het streven naar objectiviteit en de onhaalbaarheid daarvan. We praten over factoren die oorzaak (kunnen) zijn van die onhaalbaarheid: halo-effecten, sequentie-effect, normverschuiving, signifisch effect en contaminatie-effecten.<sup>13</sup>

De twee á drie lessen daarna worden gebruikt voor oefening in het beoordelen. Proefdiscussies worden bekeken en besproken, waarna ook de beoordeling en de manier waarop die tot stand gekomen is, onderwerpen van reflectie zijn.

## Het schoolonderzoek: de praktijk

### Aanloop

De voorbereiding op het eigenlijke schoolonderzoek begint met het kiezen van een discussie-onderwerp en/of het samenstellen van een groep. Op beide punten gaan we uit van keuzevrijheid voor de leerling. De volgorde van die keuzes verschilt: sommige groepen ontstaan op grond van gemeenschappelijke interesse, anderen hebben elkaar al eerder gevonden en zoeken dan samen een onderwerp. In het laatste geval wordt wel het gevaar signaleerd dat leerlingen in een discussie onder hun kunnen presteren. Ze zijn bang te excelleren en daarmee hun vrienden te verliezen.<sup>14</sup> Het is hierbij echter de vraag wat wordt verstaan onder 'hun kunnen'. Als dit betekent dat een deelnemer rekening houdt met een minder vlotte prater, zich inhoudt om ook die ander aan het woord te laten in plaats van het

gesprek te monopoliseren, dan is dat uitstekend volgens ons. Hij geeft er dan blijk van, begrepen te hebben dat zo'n gesprek geen wedstrijd is die gewonnen moet worden. Leerlingen bepalen binnen zekere grenzen zelf het discussie-onderwerp. Niet alleen vanuit de principiële keuzevrijheid, maar ook omdat gebleken is dat prestaties sterk afhankelijk zijn van het onderwerp.<sup>15</sup> De grenzen die we stellen zijn in de eerste plaats dat het een minstens enigszins controversieel onderwerp moet zijn, met het oog op een levendige discussie. Verder adviseren we dringend, een onderwerp te kiezen dat voor de leerlingen zelf een beetje dicht bij huis ligt. Hoe boeiend de Ver-van-m'n-bed-show op tv ook mag zijn, in de klas werkt dat toch anders. 'Kies iets dat je eigen positie raakt' is dus ons advies, al waken we wel voor een te nauwe interpretatie daarvan. Het moet niet te triviaal worden. Leerlingen hebben soms de neiging zich te onttrekken aan vraagstukken met de opmerking: 'Daar denk ik nooit over na.'. Onze opvatting is dan, dat dat hoog tijd wordt. Misschien zijn we daarin wel heel dwingend, maar dan hebben we toch iets van 'Lieve jongen, geen mening is geen doodzonde, maar pas als je weet wat de keuzes zijn.'. <sup>16</sup>

Tussen deze twee uitersten kiezen leerlingen onderwerpen als 'Dienstplicht (voor vrouwen)', 'Recreatie op de Kop van Schouwen', 'Seksuele voorlichting op school' en (tot oktober '86) 'Oosterscheldewerken'. Tijdens oriënterende gesprekken over mogelijke onderwerpen blijken veel leerlingen iets geschiks te kunnen vinden, al hebben ze wel vaak een klein duwtje in de vorm van een suggestie nodig. Voor leerlingen die zelf echt niets kunnen bedenken hebben we een aantal algemene onderwerpen als 'bewapening', 'kernenergie', 'milieuvervuiling', enzovoort, waaruit ze een aspect kunnen kiezen voor hun discussie. Als een groep eenmaal een onderwerp heeft vastgesteld, begint het verzamelen van informatie: artikelen (de knipselmappen *Aktuele informatie* uit de OB zijn bijzonder handzaam), boeken, tv-programma's, een vraaggesprek met een deskundige, elke manier is goed. Gericht Spreken zoals we ook Gericht Schrijven hebben.

In deze verzamel fase is het nuttig leerlingen erop te wijzen dat ze, behalve voor een aantal basisgegevens, het best afzonderlijk naar informatie kunnen zoeken. Dan zijn tijdens het

gesprek verschillende invalshoeken te verwachten, wat de levendigheid ten goede komt.

Twee weken voor de schoolonderzoeksdatum heeft de groep een gesprek met de docent, waarin ze het onderwerp toelicht en ter goedkeuring voorlegt. Dit gesprek is allereerst ingebouwd als procesbewaking: leerlingen kunnen zo niet te laat met hun voorbereiding beginnen. Op die dag moeten ze minstens een globaal overzicht van hun onderwerp hebben en daarin de belangrijkste vragen herkennen. Eén week voor de schoolonderzoeksdatum verstrekt de groep aan de klas een korte schriftelijke inleiding/probleemschets van haar onderwerp. Deze kan zelf geschreven zijn, maar het overnemen van een inleidend artikel is ook toegestaan. Het gaat erom dat de beoordelaars een beeld krijgen van het gespreks-onderwerp. Een van de eisen die aan beoordelaars gesteld worden, is dat ze competent zijn op het gebied waarover wordt gepraat of geschreven. Dit informatiestencil is daar een tegemoetkoming aan, al is dat dan ook beperkt. Het zou te arbeidsintensief zijn als elke leerling voor elke discussie materiaal zou moeten verzamelen.

Verder bevat het stencil drie á vier gesprekspunten in de vorm van vragen of stellingen. Ook deze helpen de beoordelaar bij het voorbereiden. Niet alleen inhoudelijk: ze geven globaal de structuur van het gesprek aan, waardoor dat voor de beoordelaars gemakkelijker te volgen is.

### De discussie

De discussie zelf verloopt niet volgens een vast patroon. Een van de deelnemers opent met het noemen van het eerste gesprekspunt, geeft daarover kort zijn mening en vraagt reactie van de anderen. Daarna is het aan de deelnemers. Soms blijft het zo stroef en geforceerd als het begin nu eenmaal is. Als leerlingen geen overzicht hebben over hun onderwerp weten ze de verschillende aspecten niet met elkaar te verbinden, waardoor een in stukken gehakte discussie volgt: men legt het ei ten aanzien van het eerste punt, vervolgens is het even beklemmend stil en min of meer ten einde raad gooit iemand het volgende punt op tafel. Vaak wordt dit ook veroorzaakt door onzekerheid. Leerlingen durven dan juist niet het mes in het gesprek te zetten door bijvoorbeeld

een korte samenvatting en een inleidende opmerking op het volgende gesprekspunt, terwijl voor de toehoorders duidelijk is dat het eerste punt is afgesloten.

Het zoeken naar structuur is een van de meest voorkomende problemen die leerlingen hebben. Dat hangt samen met een zich te vaak verliezen in bijzaken. Leerlingen blijken zich tijdens zo'n gesprek moeilijk te kunnen beperken in het aantal bomen, waardoor het zicht op het bos nog wel eens verloren dreigt te gaan. Een oplossing die we daarvoor hebben gehanteerd, is een docent als technisch voorzitter te laten fungeren. Het grote nadeel daarvan was echter, dat de gesprekken 'trechtersvormig' werden: alle deelnemers gingen zich steeds meer tot alleen de docent richten.

Gelukkig staan tegenover discussies met bovenstaande problemen ook genoeg discussies die een zinvolle en vaak leerzame uitwisseling van gedachten en meningen zijn.

### De beoordeling

Tijdens de discussie wordt elke deelnemer geobserveerd door een jury van vier of vijf klasgenoten. De grootte van de jury's is afhankelijk van het aantal leerlingen: iedereen beoordeelt mee.

Deze jury's worden door de docent samengesteld omdat dat niet geheel willekeurig mag gebeuren. Op grond van literatuurstudie noemt Rijlaarsdam drie factoren die collega-beoordeling negatief kunnen beïnvloeden.<sup>17</sup> Vriendschapsrelaties beïnvloeden de oordelen, al is dit gedeeltelijk te ondervangen als in plaats van een algemene indruk een cijfer moet worden gegeven op basis van vooraf vastgestelde criteria. Daarnaast blijkt uit zijn onderzoek dat de sekse van zowel beoordelaars als beoordeelde invloed heeft op de waardering: jongens én meisjes kennen aan jongens een hogere score toe dan aan meisjes. Verder blijken meisjes van meisjes minder positief commentaar te krijgen dan van jongens. Ook de aard van de feedback verschilt bij jongens en meisjes. De laatste variabele die van invloed kan zijn op de beoordeling is het zogenaamde image-building. Hieronder verstaat men dat een beoordelaar een negatiever oordeel geeft om op die manier zelf een goede indruk te maken, hetzij op de docent, hetzij op zijn klasgenoten, om met dat strengere oordeel te bewijzen dat hij beter is dan die klasgenoten. Dit

proces is onafhankelijk van het al of niet bestaan van negatieve relaties tussen beoordeelaar en beoordeelde.

Om deze halo- en contaminatie-effecten tegen te gaan bij collega-beoordeling moeten de jury's dus minstens aan de volgende eisen voldoen: ze moeten gemengd zijn qua sekse, ze moeten werken volgens vooraf vastgestelde criteria en de beoordelaars moeten niet zelf ook beoordeeld worden. Het best lijkt het, de jury's hun werk in afwezigheid van de docent te laten doen.

Behalve de verdeling van de leerlingen over de vier jury's, wijst de docent ook een voorzitter aan voor elke jury. Omdat deze in de tweede beoordelingsronde zijn hele jury vertegenwoordigt, zal de docent hier in ieder geval moeten letten op vriendschapsrelaties die de weergave van het juryoordeel zouden kunnen beïnvloeden.

Tijdens de discussie maken de beoordelaars aantekeningen van wat ze waarnemen. Omdat iedere beoordelaar slechts één deelnemer hoeft te observeren en hij de zekerheid heeft dat dat door nog drie of vier beoordelaars wordt gedaan, is de beoordelingstaak niet te zwaar. Ieder jurylid heeft, zo blijkt in de praktijk, genoeg tijd om zodanig aantekeningen te maken, dat hij achteraf een redelijk beeld van de betreffende deelnemer kan samenstellen. De aantekeningen hebben vanzelfsprekend betrekking op de afgesproken criteria. Deze zijn opgenomen in een beoordelingsmodel (zie bijlage). De aantekeningen hoeven echter niet al in die termen gesteld te zijn. We hopen hiermee te bereiken dat het gesprek na afloop in de jury in eerste instantie wat vrijer zal verlopen, zodat ieder jurylid de kans krijgt zijn bevindingen op tafel te brengen.

Onmiddellijk na de discussie komen de vier jury's afzonderlijk bij elkaar om 'hun' deelnemer te bespreken. Allereerst echter wordt de discussie als geheel gewaardeerd met goed — voldoende — matig — onvoldoende. We hebben deze stap ingevoegd om het effect van normverschuiving te voorkomen: een 'redelijke' leerling zal in een slechte discussie anders beoordeeld worden dan in een heel goede discussie.

De criteria voor deze waardering van de discussie als geheel zijn nog niet vastgelegd in het beoordelingsmodel. Aanwijzingen voor de

jury's zijn diepgang, helderheid en structuur van de discussie, abstractieniveau, enzovoort. Later komt deze waardering van de discussie als geheel nog een keer terug, als in de tweede beoordelingsronde een gemeenschappelijk referentiepunt nodig is om de oordelen van de verschillende jury's met elkaar te vergelijken. Met het oog op die vergelijking stelt elke jury ook een volgorde vast ten aanzien van de deelnemers: wie was de beste, enzovoort.

Dan komt de door de betreffende jury geobserveerde deelnemer aan de beurt. Ieder jurylid noteert voor zichzelf een cijfer, om te voorkomen dat iemand zich direct al te veel laat leiden door de grootste schreeuwer van het gezelschap. Daarna geeft ieder jurylid afzonderlijk zijn oordeel over de deelnemer, aan de hand van zijn aantekeningen. Hij probeert hierbij zoveel mogelijk te verwijzen naar concrete voorbeelden uit de discussie. Uit reacties en (tegen-)voorbeelden van andere juryleden kan dan nuancering van dat oordeel volgen. De laatste fase van deze eerste beoordelingsronde is de bespreking van de deelnemer aan de hand van het beoordelingsmodel. Dit is voornamelijk bedoeld om de juryleden een gemeenschappelijk begrippenapparaat te geven, aan de hand waarvan de individuele oordelen vergeleken kunnen worden. De juryleden kunnen zo nagaan of er inderdaad overeenstemming is over wat er beoordeeld wordt. Ondanks het kunstmatige van het opsplitsen van mondelinge taalvaardigheid in verschillende aspecten, vinden we in navolging van Rijlaarsdam & Wesdorp het gevaar van een optredend signifisch effect te groot bij een globale beoordeling.<sup>18</sup> Daarnaast komt het gebruik van het beoordelingsmodel tegemoet aan de wens de invloed van vriendschapsrelaties te verkleinen. Het beoordelingsmodel mag niet worden geïnterpreteerd als een nauwkeurige objectieve schaal. Daarvoor blijft het, ondanks de indeling in een aantal categorieën, nog te globaal. Meer gedetailleerde modellen, eventueel met uitgebreide scoringsvoorschriften, hebben echter als nadeel dat de hanteerbaarheid omgekeerd evenredig is aan de betrouwbaarheid en objectiviteit. In een onderzoekssituatie is dat geen bezwaar, in de klas wel.

Uiteindelijk wordt een cijfer vastgesteld, waarbij gestreefd wordt naar consensus. Het cijfer kent na deze eerste ronde een marge van een



half punt. Deze marge is van belang voor de tweede ronde.

In die tweede ronde komen de voorzitters van de jury's bijeen met de docent om de definitieve cijfers vast te stellen. De bedoeling is, en in de praktijk gebeurt dat ook bijna altijd, dat die definitieve cijfers op grond van consensus worden vastgesteld. Soms komt het voor, dat de docent een duidelijk ander oordeel heeft dan de leerlingen. Dan geldt de verdeling 50 – 50: als cijfer komt er dan het gemiddelde van het leerlingencijfer en het cijfer van de docent.

De gang van zaken tijdens deze tweede ronde is dezelfde als tijdens de eerste: eerst wordt de gehele discussie besproken en gewaardeerd, om te zien of wat dat betreft overeenstemming bestaat. Als dat niet het geval is, kan dat worden meegenomen als de beoordelingen per deelnemer met elkaar worden vergeleken.

Daarna wordt per deelnemer verslag gedaan van het jurygesprek uit de eerste ronde, zowel aan de hand van de observaties die daar de revue zijn gepasseerd als aan de hand van het beoordelingsmodel. Ook de docent geeft zijn oordeel. Bij voorkeur pas na de leerlingen, om beïnvloeding te voorkomen. Als een docent echter het vermoeden heeft dat de beoordeling meer of minder aanzienlijk zal afwijken van de norm, door welke oorzaak dan ook, komt het ook voor dat hij begint met zijn oordeel. Het achteraf proberen te corrigeren van een oordeel dat volgens de docent niet in overeenstemming is met wat er verwacht mag worden, is erg moeilijk en levert grote praktische problemen op. Leerlingen hebben dan al gauw de neiging op hun strepen te gaan staan, maar die van de docent niet te erkennen. De rechtmatigheid van deze inbreuk op het principe dat leerlingen een cijfer geven, is in grote mate afhankelijk van de integriteit van de docent. Hij zal heel nauwkeurig moeten afwegen waar dit principe niet meer opweegt tegen zijn verantwoordelijkheid ten aanzien van de individuele leerling.

Naast zijn rol als beoordelaar heeft de docent tijdens de tweede beoordelingsronde de taak van gespreksleider. Hij stimuleert de voorzitters van de jury's hun opmerkingen te illustreren en uitspraken te beargumenteren, zodat een zo goed mogelijk beeld ontstaat van de gronden waarop zijn jury een bepaald cijfer

heeft gegeven. Hierdoor willen we voorkomen dat deelnemers aan een discussie op verschillende gronden beoordeeld worden.

Als alle deelnemers op die manier zijn behandeld, geeft iedere voorzitter de volgorde zoals die door zijn jury is vastgesteld en het cijfer voorstel voor zijn deelnemer.

Hierbij heeft hij, zoals vermeld, een marge van een half punt. In de praktijk doet zich namelijk soms de volgende situatie voor:

Groep A zegt:

Onze deelnemer A krijgt een zeven.

Deelnemer B was wel beter.

Groep B zegt:

Onze deelnemer B was de beste van de vier.

Onze deelnemer B krijgt een zeven.

De uitkomst zal in zo'n geval liggen op een 6,8 voor deelnemer A en een 7,2 voor deelnemer B. Absoluut gezien voor beide deelnemers een marginaal verschil, maar de ervaring leert dat voor leerlingen elk tiende van een punt belangrijk is, belangrijk genoeg om ruzie over te krijgen, zelfs als het niet om het eigen cijfer gaat. Daarnaast is er tussen de deelnemers A en B een verschil ontstaan van bijna een half punt; dat blijkt voor iedereen dan reëel te zijn, gezien het globale oordeel dat iedereen toch in zijn hoofd heeft.

Een dergelijk verschil kan een aantal oorzaken hebben, die allemaal onder de bekende beoordelingsproblemen vallen: een verschil in beoordeling van de discussie als geheel bijvoorbeeld, of een iets andere interpretatie van de cijferschaal door een van de jury's, of een toevallige samenstelling van een jury met alleen maar 'strengere' beoordelaars.

Als het verschil groter is dan een half punt wordt de toegestane marge overschreden. De docent kan op dat moment (nog) niet ingrijpen: hij zou daarmee in een te vroeg stadium de verantwoordelijkheid van de leerlingjury's afnemen. In plaats daarvan wordt de vaststelling van het cijfer verdaagd naar een later tijdstip, nadat de 'afwijkende' jury opnieuw bijeen geweest is om op basis van de nieuwe gegevens haar oordeel te heroverwegen. Het liefst gebeurt dat nog diezelfde dag, bijvoorbeeld in een pauze, om de versheid van de waarnemingen niet teveel aan te tasten. Het probleem ontstaat als die jury bij haar oordeel blijft. Hoezeer het ook indruist tegen het systeem van leerlingbeoordeling: om niet eindeloos aan de gang te blijven zal de docent dan de beslissing moeten nemen. We vinden

dat dat pas in het uiterste geval mag en de docent zal zijn beslissing tegenover de deelnemers en de klas moeten verantwoorden. Uit principe, maar ook om te voorkomen dat leerlingen het gevoel krijgen gewantrouwd te worden en dus eigenlijk voor niks bezig te zijn. Gelukkig komt dit niet vaak voor, want we vinden het jammer als het zo moet, maar voor ouders, schoolleiding en inspectie blijft de leraar toch de eindverantwoording dragen voor de cijfers. We zijn ook wat huiverig om die verantwoording totaal uit handen te geven. Wat dan te doen met een groep die gespeend is en blijft van elk inzicht in mondelinge communicatie? Zo'n groep discussieert waarschijnlijk niet alleen heel matig, de reflectie daarop en daarmee het oordeel erover zullen zich ook slecht verdragen met dat van een leraar vanuit zijn verantwoordelijkheid tegenover zijn vak. We behouden ons dan ook het recht voor, in te grijpen als we het gevoel hebben dat er al dan niet opzettelijk fluctuaties ontstaan. In feite is dit een van de grootste problemen bij deze manier van beoordelen: het succes is ontzettend afhankelijk van de motivatie en inzet en de integriteit van de leerlingen. Welke maatregelen je ook neemt, tegen mensen die bewust de boel willen saboteren of zich aan hun taak onttrekken is geen kruid gewassen. Niemand zal wel hardop durven zeggen, dat hij iemand wil pakken of bevoordelen. Daarvoor lijkt ons de sociale controle die juist bij deze vorm van jurybeoordeling-met-overleg aanwezig is, te groot. Maar zou het echt zo opvallen als bijvoorbeeld iemand met een hoge plaats in de sociale rangorde van de klas zich normaal gesproken niet zo druk maakt in een beoordelingsgesprek en bij een van zijn vrienden wel duidelijk zijn mening laat horen? Misschien een extreem voorbeeld; algemener is, dat we na een aantal discussies soms een verwaarlozing van de beoordelingstaak constateren bij leerlingen. Is het in het begin nog spannend, voor een deel is de lol er wel af na een paar maal en ze bekommeren zich minder om storende invloeden, nemen eerder genoegen met een matige argumentatie van een ander jurylid en voeren zo hun beoordelingstaak minder nauwgezet uit dan zij zouden willen. Dit is wel te ondervangen door als docent te rouleren langs de jurybijeenkomsten in de eerste ronde. Weliswaar ontstaat dan het eerder gesignaleerde gevaar van image-building, maar dat is dan in ieder geval te constateren,

in tegenstelling tot de laat-maar-waaien-houding als de docent er niet bij is. Verder is het in geval van image-building prettiger om tegen een jurylid te zeggen dat hij wel wat minder streng mag zijn dan in het andere geval dat hij er zich te makkelijk vanaf maakt. De belangrijkste vraag die wellicht opkomt is waarschijnlijk: 'Maar kunnen ze dat wel?'. Wel, leerlingen kunnen dat. In het overgrote deel van de discussies kunnen wij ons verenigen met de manier waarop ze beoordeeld worden. Verder hebben we tijdens een naschollingsbijeenkomst waarop we onze opzet presenteerden, gemerkt dat de observaties en oordelen van onze leerlingen overeenstemden met die van docenten die dezelfde discussie op video zagen. Het enige opvallende verschil was dat de docenten vaak hogere cijfers gaven! Leerlingen kunnen het dus, mits ze op hun beoordelingstaak worden voorbereid. Daarnaast worden ze geholpen door onze opzet met twee rondes waarin juryleden hun oordeel aan elkaar toetsen. Door erover te praten treden eventuele beoordelingseffecten aan het licht: de beoordelaars worden zich nog eens extra bewust van de gronden waarop ze tot een cijfer gekomen zijn en moeten daarvan in feite rekenschap geven aan de andere juryleden. En dat gebeurt ook. De jurygesprekken zijn voor de meeste leerlingen de meest reële en meest intensieve besluitvormende discussie die ze tijdens hun schoolloopbaan voeren. Vaak wordt er dan ook beter gediscussieerd dan tijdens het schoolonderzoek.

## Besluit

Het proces is beschreven, maar er ligt nog een toezegging: het antwoord op de vraag: 'Waarom vinden we leerlingenbeoordeling zo belangrijk?'

Het kost meer tijd: één discussie met beoordeling vergt vaak twee lesuren. Leerlingen vinden het niet altijd even leuk: soms blijkt een tiende van een punt onoverkomelijk. Het is niet persé betrouwbaarder dan een beoordeling door alleen de docent, het voordeel van de intersubjectiviteit dreigt verloren te gaan door de geringere beoordelingsvaardigheid van leerlingen.

En toch willen we het principe niet loslaten. De trainingslessen en de schoolonderzoeken

horen door de grote betrokkenheid van de leerlingen tot de meest swingende in onze school, ook voor het gevoel van de leerlingen. Het aantal absentes ligt tijdens deze lessen lager dan het gemiddelde. Notoire telaarcomers kennen plotseling hun verantwoordelijkheid tegenover klasgenoten. Maar er is meer dan deze randverschijnselen.

Het zijn geen leereffecten die vanuit een klas-situatie te bewijzen zijn, maar ook zonder onderzoek zijn wij er, op basis van gezond-verstand-redeneringen, van overtuigd dat de hierna te noemen leereffecten optreden.

In de eerste plaats een effect in de persoonlijke groei van leerlingen. Als ze op deze manier leren verantwoordelijkheid te dragen, dat wil zeggen actief leren daarmee om te gaan, is dat een wezenlijke ontwikkeling in hun persoonlijkheid. Het is goed als leerlingen die van school gaan, kritiek kunnen hanteren, zowel actief als passief. Als ze geleerd hebben dat feed-back een maximale kans op resultaat heeft als het direct, zakelijk, positief en atomistisch is,<sup>19</sup> maakt dat hen beter weerbaar tegen kwalitatief slechte kritiek. Zo'n leerling weet een opmerking als 'Het was meestal onzin, maar je houding was wel aardig' naar waarde te schatten.

Meer direct betrokken op mondelinge taalvaardigheid heeft het leren omgaan met feed-back ook positieve effecten. Als leerlingen zich bewust zijn van de manier waarop feed-back werkt wordt, beschikken ze over de kennis om misverstanden op dat vlak te voorkomen. Daarnaast zal ervaring met beoordelingsproblemen als halo- en contaminatie-effecten invloed kunnen hebben op het herkennen van eigen vooroordelen ten aanzien van een gesprekspartner of -situatie, en vooringenomenheid bij de ander.

Tijdens het leren beoordelen praten we niet alleen over de manier waarop de feed-back wordt gegeven, maar ook over de inhoudelijke kwaliteit. Iemand die feed-back krijgt wordt op die manier uitdrukkelijk uitgenodigd, heel expliciet te reflecteren op zijn communicatieve prestatie en zijn zelfoordeel te toetsen aan het oordeel van anderen.

Hoe sterk het leereffect daarvan is, weten we niet. Als we ter vergelijking kijken naar wat Rijlaarsdam zegt over effecten van leerlingenrespons op het stellen, zien we dat deze didactiek geen duidelijk verschil in vooruitgang

van schrijffprestaties liet zien in vergelijking met een didactiek van docentenrespons.<sup>20</sup> De oorzaken van dat gebrek aan verschil zijn niet duidelijk, maar de didactiek werkte wel. In de woorden van Rijlaarsdam moet eerder gesproken worden van een 1-1 stand dan van 0-0. Leerlingenrespons als basis van een didactiek mag dus niet zonder meer terzijde geschoven worden.

Met betrekking tot mondelinge taalvaardigheid in het bijzonder lijkt dat enerzijds niet op te gaan. Mondeling taalgebruik heeft een veel minder planmatig karakter dan schriftelijk. Dat kan een gestructureerde aanpak, waarbij de invloed van feed-back in latere taalgebruikssituaties moet terugkeren, in de weg staan.

Anderzijds moet hierbij wel in aanmerking genomen worden, dat de belangrijkste winst in eerste instantie niet geboekt kan worden in het plannen van mondelinge communicatie. Het is veel meer een kwestie van de attitude waarmee interactie wordt aangegaan. Juist dit aspect lijkt meer in aanmerking te komen voor een didactiek met leerlingenrespons. Als er gewerkt wordt op basis van dit principe, kan tussen docent en leerlingen, en tussen leerlingen onderling, een vertrouwensklimaat ontstaan, waarin het veilig genoeg is voor leerlingen om inderdaad niet bang te hoeven zijn voor een gesprek als voor een wedstrijd die persé gewonnen moet worden.

Mondelinge communicatie heeft daarbij het voordeel, dat de feed-back veel sneller op de communicatie kan volgen dan bij schriftelijk taalgebruik. Daarnaast is de ontvanger onmiddellijk in staat zijn performance te wijzigen naar aanleiding van de feed-back die hij krijgt, omstandigheden die de werking van de feed-back versterken.

Een les waarin mondelinge taalvaardigheid centraal staat kan er dan als volgt uitzien: de discussie wordt gehouden, waarna een deelnemer zijn zelfoordeel geeft. Dan volgt feed-back van andere deelnemers. Zij zijn immers de enigen die uit de eerste hand kunnen aangeven welke invloed een bepaald gedrag gehad heeft op de communicatiepartners. Daarna geven de observanten een afstandelijker reactie. Alle partijen reageren op elkaar.<sup>21</sup>

Natuurlijk zal niet elke les zo verlopen. Maar afgewisseld met bijvoorbeeld schriftelijke reflectie in een logboek (waarbij de opdracht eventueel vergezeld gaat van door de docent

gekozen aandachtspunten) maakt zo'n aanpak leerlingen tot aandachtige taalgebruikers.

Dat gaat niet in één keer. Wij moeten ook eerder in het curriculum met een dergelijke gestructureerde aanpak beginnen. De aanzet-

ten zijn er, maar zoals meestal ziet het er op papier idealer uit dan in de praktijk en daar hebben we mee te maken. Daar praten we over met elkaar. Met ons vieren. Zonder gespreksleider. Heel informeel.

## Noten

- 1 Van Paassen 1983. Rijlaarsdam, Van Paassen & Smits 1983 geeft een uitgebreidere beschrijving en verantwoording van de opzet en training op dat moment.
- 2 Jan Hanlo *The English Master* Hanlo 1951.
- 3 Met betrekking tot discussievaardigheid vooral: Ton Brandenburg, Martin Broekema en Ep Plette. Met Willem van Paassen hebben zij vorm gegeven aan dit schoolonderzoek.
- 4 Schouw & Van der Geest 1987.
- 5 Griffioen 1982.
- 6 Rijlaarsdam & Wesdorp 1984.
- 7 Vanuit het standpunt van de onderzoeker kan de keuze voor meetbetrouwbaarheid natuurlijk veel legitiemer zijn. In de klas ontbreken tijd en mogelijkheden om slechts een variabele en niet meer te operationaliseren. Daar moeten we een oordeel geven over het totaal.
- 8 Rijlaarsdam, Van Paassen & Smits 1983.
- 9 Griffioen 1982.
- 10 Misschien ten overvloede: onder een blokkur verstaan wij twee aaneengesloten lessen in hetzelfde vak.
- 11 Griffioen 1982.
- 12 Voorbeelden van dergelijke rollenspelen zijn te vinden in de didactische handleidingen. Het mooist is echter een rollenspel dat is toegesneeden op de eigen situatie van leerlingen.
- 13 Aan deze termen is helaas niet te ontkomen. Zie voor een omschrijving Rijlaarsdam & Wesdorp 1984 en de bekende didactische handboeken.
- 14 Rijlaarsdam, Van Paassen & Smits 1983.
- 15 Rijlaarsdam 1982.
- 16 Dit lijkt in tegenspraak met de autonomiegedachte. Heel formeel geredeneerd moet een leerling daarin ook de keuze hebben om niet na te denken, om geen mening te hebben. We vinden het echter wel heel vrijblijvend om op die manier leerlingen in feite aan hun lot over te laten. Dat doe je, als je ze laat 'kiezen' zonder ze te laten kennismaken met alternatieven.
- 17 Rijlaarsdam 1984.
- 18 Rijlaarsdam & Wesdorp 1984.
- 19 Rijlaarsdam 1984.
- 20 Rijlaarsdam 1986.
- 21 Griffioen 1982 geeft een aantal direct toepasbare feed-backregels.

## Literatuur

Geest, Ellie van der & Lenneke Schouw 'Vijftien jaar schoolonderzoek Nederlands: restauratie en vernieuwing' in: *Moer* 1987/5

Griffioen, J., m.m.v. H. Damsma & A.J. Evenboer *Tegenspraak. Handelingsoriëntatie voor de leraar Nederlands in het voortgezet onderwijs* Groningen, 1982

Hanlo, Jan *The Varnished — Het Geverniste 1951-1952*; herdrukt in *Verzamelde Gedichten* Amsterdam, 1970

Paassen, Willem van 'Spreken en zwijgen in Zierikzee' in: *Levende Talen* 378, januari 1983

Rijlaarsdam, G.C.W. *Beoordelen van discussievaardigheid. Constructie van analytische schema's voor de beoordeling van discussieleider en discussiedeelnemers* Amsterdam, SCO, 1982

Rijlaarsdam, G. *Leerlingenrespons: Een kansrijke didactiek voor het stellen. Een verslag van een literatuuronderzoek naar effecten van leerlingenrespons ('peer-evaluation') op stelvaardigheid* Amsterdam, SCO-rapport 27, 1984

Rijlaarsdam, G.C.W. *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid* (diss. UvA); verschenen als SCO-rapport 88, Amsterdam, 1986

Rijlaarsdam, Gert, Willem van Paassen & Jan Smits *Syllabus voor de Oriëntatiemiddag 'Discussievaardigheid in het schoolonderzoek'* Levende Talen, Amsterdam/Coevorden, 1983

Rijlaarsdam, G. & H. Wesdorp *Het beoordelen van taalvaardigheid in het onderwijs. Nederlandse onderzoeksresultaten op het gebied van het meten van de schrijf-, spreek-, lees- en luistervaardigheid* Amsterdam, SCO-rapport 28, 1984

De deelnemer aan de discussie

Naam: .....

Onderwerp: .....

A Houdingen t.a.v. onderwerp en overige deelnemers

Hartelijk	5 4 3 2 1	Onvriendelijk
Geanimeerd	5 4 3 2 1	Apathisch
Onbevooroordeeld	5 4 3 2 1	Star
Er bij betrokken	5 4 3 2 1	Onverschillig

B Functioneren tijdens de discussie

Komt op voor haar/zijn mening	5 4 3 2 1	Komt onvoldoende op voor haar/zijn mening
Laat anderen uitpraten	5 4 3 2 1	Valt anderen in de rede
Is bereid andere meningen te overwegen	5 4 3 2 1	Keurt iemands meningen zonder meer af
Betrekt de anderen bij het gesprek	5 4 3 2 1	Trekt zich van de andere deelnemers weinig aan
Is bereid naar anderen te luisteren	5 4 3 2 1	Is alleen met zichzelf bezig
Is bescheiden in haar/zijn spreken	5 4 3 2 1	Monopoliseert het gesprek

Houdt de lijn van de discussie in het oog	5 4 3 2 1	Werkt afleidend
Stelt vragen ter verduidelijking	5 4 3 2 1	Doet geen pogingen die bijdragen tot verheldering
Stelt verschillende meningen tegenover elkaar	5 4 3 2 1	Heeft weinig oog voor continuïteit

C Taalgebruik

Vlot	5 4 3 2 1	Aarzelend
Gematigd	5 4 3 2 1	Emotioneel geladen
Gemakkelijk te begrijpen	5 4 3 2 1	Moeilijk te begrijpen
Goed te verstaan	5 4 3 2 1	Onduidelijk