

de scholen. Die moeten immers sneller van methode wisselen, meer geld aan methodes uitgeven dus. En wie zijn er per slot van rekening het meest bij gebaat dat de omloopsnelheid van taalmethodes omhoog gaat? Precies, de educatieve uitgeverijen. De uitgeverijen hebben in die zin een zelfde belang bij het Deltaplan Taal als Rijkswaterstaat heeft bij het deltaplan voor de grote rivieren: 'dijken is geld'. Voordat scholen hun geld aan nieuwe boeken uitgeven, moeten de uitgeverijen eerst maar eens waarmaken dat hun 'moderne' methodes beter toegesneden zijn op de eisen van deze tijd.

Maar wat zit ik me nu toch op te winden? Bestaan die deltaplancommissie voor het taalonderwijs en dat Deltaplan Taalonderwijs eigenlijk wel?

Hans Goosen

---

## Opiniërende gesprekken in de bovenbouw

HAVO-VWO

---

*Het voortgezet onderwijs gaat (weer eens) op de helling. Na de invoering van de Basisvorming in 1993, is het nu de beurt aan de Tweede Fase. De plannen beloven een ingrijpende onderwijsvernieuwing voor de laatste jaren van het HAVO en VWO. Zelfstandig leren, vakintegratie en communicatief onderwijs staan.*

*Een opvallende overeenkomst tussen de Basisvorming en de plannen voor de Tweede Fase is dat er relatief veel aandacht is voor spreek- en luisteronderwijs. Eerdere hervormingen lieten deze vaardigheden meestal links liggen. De roep om communicatief onderwijs plaatst ze echter stevig op de voorgrond. Veel docenten leken wel overtuigd van het belang; sinds enige jaren realiseren steeds meer docenten en didactici zich, dat spreken en luisteren eigenlijk niet vergeten mogen worden. Het ontbrak echter aan goed lesmateriaal en een deugdelijke didactiek. Met de hete adem van de Tweede-Fase-plannen in de nek moet daar verandering in komen. Binnen drie jaar moeten de de bovenbouwmethodes voorzien zijn van een deugdelijke spreek- en luisterlijn. Hoe die leerlijn er uit moet zien is echter nog onduidelijk.*

*Hans Goosen beschrijft hieronder zijn aanpak en de overwegingen die tot deze aanpak hebben geleid. Jaarlijks oefent hij spreken en luisteren in klas 4 van het HAVO en klas 5 VWO. Zonder te beweren dat hij het ei van Columbus heeft gevonden, laat hij zien hoe in ruim tien lessen het opiniërend gesprek onderwezen kan worden. De leerlingen spelen daarbij een actieve en zelfstandige rol, zowel bij de voorbereiding als bij de evaluatie van de gesprekken. Om het ook voor andere docenten mogelijk te maken deze lessen uit te voeren, besteedt Hans Goosen veel aandacht aan de organisatie in de klas.*

---

## Een verantwoording van mijn keuze

De CVEN-voorstellen met betrekking tot de mondelinge vaardigheden zijn het kortst omschreven op de volgende manier: 'Met het onderdeel mondelinge taalvaardigheid (spreek- en luistervaardigheid in onderling verband) wordt bedoeld op de vaardigheid in het deelnemen aan minimaal één van de volgende gedachtenwisselingen: 1. uiteenzettende of beschouwende voordracht met vragen na, betogende voordracht met discussie na, debat e.d., 2. groepsdiscussies.' (CVEN-rapport, 1991, p. 111)

De lessenreeks die ik hieronder bespreek, is een uitwerking van punt 2: de groepsdiscussies. Ik spreek zelf meestal over opiniërende gesprekken om duidelijk te maken, dat het geen groepsdebatten zijn waarin leerlingen tevoren vaststaande opvattingen over een stelling moeten verdedigen. In een opiniërend gesprek zie je een open gedachtenwisseling tussen de gespreksdeelnemers om tot een verheldering van standpunten of tot nieuwe gedachten te komen.

Voor mijn lichte voorkeur voor het opiniërend gesprek boven het debat en de voordracht heb ik een paar argumenten.

Natuurlijk is het debat zeker geschikt om te leren argumenteren, overtuigend te presenteren; in die zin bereidt het debat goed voor op het schrijven van een betogende tekst. Maar in de alledaagse werkelijkheid kom je het debat (bijna) niet tegen, in ieder geval zelden in situaties die inhoudelijk vruchtbaar zijn; denk maar aan de verkiezingsdebatten. Allerlei vormen van opiniërende gesprekken komen daarentegen heel vaak voor in het dagelijks leven, als een op zichzelf staand gesprek, maar ook als onderdeel van een probleemoplossend of een besluitvormend gesprek. Daarom lijkt het me van belang om te onderwijzen wat bijvoorbeeld stimulerende of remmende bijdragen in dergelijke gesprekken zijn. Kees de Glopper en Erik van Schooten (1990) zijn in het behoeftenonderzoek, dat voor de CVEN uitgevoerd is, nagegaan welke kennis en vaardigheden HAVO- en VWO-abituriënten op het gebied van Nederlands nodig zouden hebben. In de categorie 'kennis over taal en taalgebruik' staat kennis van gesprekstechnieken bovenaan,

boven onderwerpen zoals argumentatietheorie, procedures voor het schrijven van teksten en spellingregels.

Ik kies bij mondelinge vaardigheden ook niet in de eerste plaats voor de voordracht met aandacht voor argumenteren en presenteren, omdat die vaardigheden al gemakkelijk aandacht krijgen, bijvoorbeeld bij het analyseren van betogende teksten en het leren schrijven van betogen.

Daarnaast heeft mijn voorkeur voor het opiniërende gesprek te maken met het feit dat ik de leerlingen juist wil laten ervaren, dat er ook een andere kant bestaat van 'goed kunnen discussiëren', namelijk het kunnen leren van elkaar, het kunnen leren van elkaars vragen, opmerkingen, tegenwerpingen. Taal heeft verschillende functies: naast de aandacht voor de communicatieve functie van taal is het ook van belang te ervaren wat de conceptualiserende functie kan inhouden. Zoals je aan de ene kant kunt leren communicatief te schrijven en aan de andere kant kunt leren door schrijven, zo is er ook een verschil tussen het leren betogen en het leren door praten. In opiniërende gesprekken kan dat laatste gemakkelijk gerealiseerd worden. In de analyse en beoordeling van de gesprekken geef ik dan ook veel aandacht aan de vraag op welke wijze gespreksdeelnemers de gedachtenontwikkeling hebben gestimuleerd. De onderstaande lessenreeks is in die zin beperkt, dat het accent vooral ligt op het leren constructief deel te nemen aan een groeps-gesprek; het leren discussiëren is hier nog doel op zich. Als het groeps-gesprek wordt gebruikt als middel, als werkvorm, dan krijgt het 'leren door praten' de volle kans. Dergelijke gesprekken kunnen binnen het vakgebied Nederlands gerealiseerd worden, bijvoorbeeld in een documentatiefase voor het schrijven van een opstel of in de bespreking van een klassikaal gelezen boek; ook bij andere vakken vormen zulke gesprekken natuurlijk een geschikte werkvorm.

In zo'n uitwerking van opiniërende gesprekken sta ik overigens in een traditie die voor mij vooral bepaald wordt door publikaties van Griffioen (1975), Sturm (1975) en Rijlaarsdam (1983).

## Globale aanduiding van de lessenreeks

De lessen worden gerealiseerd in 4 HAVO en 5 VWO; het geheel vergt tien à dertien lessen, waarin iedere leerling minstens twee keer deelnemer is en minstens drie keer observatie-opdrachten uitvoert. Dat is exclusief toetsing in het schoolonderzoek; daarvoor zou je een viertal lessen meer nodig hebben.

Schematisch weergegeven ziet mijn lessenreeks er als volgt uit:

### A ORIËNTATIEFASE

- 1 Introductie lessenserie
- 2-3-4 Eerste ronde gesprekken
- 5-6-7 Ontwikkeling beoordelingspunten

### B OEFENFASE

- 8 Keuze gespreksonderwerpen
- Tweede ronde
- 9 Voorbereiding taken
- 10-11-12-13 Tweede ronde gesprekken

### (C BEOORDELINGSFASE

- 14-15-16-17 Derde ronde gesprekken)

In de volgende paragrafen ga ik gedetailleerd op de lessen in; met de paragraftitels verwijs ik naar het bovenstaande schema. Uit dat schema valt af te leiden, dat wij op onze school (nog) geen schoolonderzoek opiniërende gesprekken houden. Andere scholen gaan wat dat betreft al verder. Ik heb wel ideeën over de wijze waarop je de toetsing vorm zou kunnen geven. Daar kom ik later nog op terug. Bij de toelichting op de lessen gebruik ik voorbeelden uit de in dit schooljaar gerealiseerde lessen in mijn 4 HAVO-b. Het lijkt me een doorsnee 4 HAVO-klas: bewerkelijk, met 30 zeer uiteenlopende persoonlijkheden, maar wel oprecht reagerend.

#### A. 1 Introductie lessenserie

In de eerste les leg ik de leerlingen uit, wat de aard van de gesprekken is die zij zullen gaan voeren. In groepjes van ongeveer zeven leerlingen zullen de leerlingen hun groepsdiscussie voeren.

Twee groepen hebben hetzelfde onderwerp, zodat later in de bespreking een vergelijking voor de hand ligt. Ik geef voor beide onder-

werpen kopieën met enkele oriënterende teksten en de door mij bedachte discussievragen. Erg origineel zijn mijn onderwerpen niet, maar ik probeer in ieder geval iets actueels aan te snijden. Toen in oktober van dit schooljaar deze les gegeven werd, stond de doodstraf van Van Damme in de actualiteit; daarnaast was er in de plaatselijke pers veel aandacht voor een experiment om in Tilburg 100 miljoen gulden beschikbaar te stellen voor het gratis verstrekken van hard drugs aan 100 verslaafden. Die twee onderwerpen vormden de basis voor de discussievragen. Bij het laatste onderwerp luiden de vragen: Wat vind jij van het voorgestelde experiment in Tilburg? Welk beleid zou volgens jou gevoerd moeten worden met betrekking tot hard-drugsgebruikers en waarom?

Ik geef de leerlingen de opdracht de teksten te lezen, zich voor te bereiden op een voorlopig antwoord op de vragen en op de rol van gespreksleider. Iedereen dient voor zichzelf na te gaan hoe hij het leiden van het gesprek zou aanpakken. Daarvoor geef ik geen nadere aanwijzingen. Pas aan het begin van het groeps-gesprek zelf wijs ik de gespreksleider aan; iedereen kan het dus worden.

#### A. 2-3-4 Eerste ronde gesprekken

Toen ik een aantal jaren geleden met deze lessenserie begon, liet ik de leerlingen die niet betrokken waren bij het gesprek in een buitenkring observeren. De bespreking daarvan ging wel aardig, maar de laatste jaren verloopt die nog gemakkelijker, omdat ik een paar lessen achter elkaar over een videocamera kan beschikken. Alleen voor deze eerste paar lessen stuur ik de overige leerlingen met een uitgebreide leesopdracht voor hun literatuurlijst naar de schoolbibliotheek; zo kan ik rustig van de gesprekken opnames maken. Ik haal voor die opnames geen technische of filmische hoogstandjes uit. Ik zet de camera op statief, zorg dat alle leerlingen in beeld zijn en laat de camera verder ongemoeid. Dat zorgt er ook voor, dat de leerlingen al vaak na enkele minuten zich nauwelijks meer bewust zijn van de opname. Het gesprek op zich is vaak voor hen al spannend genoeg.

Aan het begin van de les maak ik pas bekend wie ik heb uitgekozen als gespreksleider. Bij de keuze laat ik me vooral leiden door de vraag of

de desbetreffende leerling voldoende bestand is tegen allerlei mogelijk commentaar in de nabespreking.

Na het groepsgebesprek inventariseer ik de eerste reacties van de deelnemers. Eerst komt de gespreksleider aan bod; daarna vullen de anderen aan. Het gaat daarbij om algemene vragen zoals: Hoe vond je het gaan? Wat ging gemakkelijk, moeilijk? Wat vond je opvallend? Had je je iets voorgenomen? Wat voor een gespreksleider was je? Waarom deed je het zo? Wat voor een effect had dat? Deed iedereen op dezelfde manier mee? Gaf het gesprek je meer informatie, meer duidelijkheid? Op welke punten bijvoorbeeld?

De reacties van de deelnemers inventariseer ik alleen maar. Ze zijn vaak van een eenvoudig niveau. Dat heeft zeker te maken met het feit, dat de leerlingen geen uitleg vooraf gekregen hebben over bijvoorbeeld verschillende rollen van gespreksleiders. Bij het eerste gesprek over hard drugs was Nicole de gespreksleider. Bij de eerste reacties kwamen de volgende opmerkingen voor:

Toen een paar hun mening gezegd hadden, ging het gesprek gemakkelijker.

Ik was zelf tegen het vrij verstrekken; dus ik dacht: laat ik het eerst maar van de andere kant (laten) bekijken.

Iedereen had dezelfde rol, want ieder gaf zijn eigen mening.

Niet iedereen had dezelfde rol: Irene nam het gesprek soms over en dat vond ik wel fijn.

Het eerste gesprek over hard drugs duurde ongeveer 25 minuten. Het tweede gesprek over hetzelfde onderwerp, waarbij Cas de gespreksleider was, verliep veel moeilijker en duurde slechts 9 minuten. Volgens Cas lag dat aan het onderwerp en niet aan zijn aanpak.

Na deze gesprekken volgden nog de opnames van de twee gesprekken over de doodstraf. Ook daarbij inventariseerde ik telkens de eerste reacties van de deelnemers. Genoeg materiaal voor de volgende stap.

#### A. 5-6-7 Ontwikkelen beoordelingspunten

Meestal beperk ik me in deze fase tot de bespreking van twee gesprekken, waarop we uitvoerig ingaan. In dit schooljaar heb ik de

twee video-opnames over het onderwerp hard drugs gebruikt. Bij de vertoning in les 5 krijgen de leerlingen krijgen dezelfde vragen voorgelegd als de deelnemers in hun eerste reactie: Hoe vond je het gaan? Wat vond je goed gaan? Wat vond je opvallend? Enzovoorts. Het verschil tussen de beoordeling van de deelnemers en die van de overige leerlingen levert bijna altijd volop aanknopingspunten voor een gedegen analyse op. In de bespreking door de overige leerlingen werd gauw duidelijk welke positieve elementen in het eerste gesprek waren aan te wijzen. Dat werd nog aangescherpt door de vergelijking met het tweede gesprek over hetzelfde onderwerp.

Een bloemlezing van de reacties van de klasgenoten:

#### NICOLE ALS GESPREKSLEIDER

Nicole stelt wel een vraag, maar wijst niemand aan; de anderen reageren zelf.

Het was wel gemakkelijk dat er verschil van mening was.

Bij een stilte stelt Nicole een nieuwe vraag of ze vat even samen.

Ze had wel een mening, maar kwam daar pas later mee.

Ze gaf, als iedereen het eens was, tegenwerpingen. Iedereen kwam evenveel aan het woord.

Niet iedereen zei evenveel; Natasja was veel stiller dan de rest.

Irene en Rob deden toch weer meer dan Sandra en Pauline.

Nicole grijpt maar weinig in.

Ze geeft, zelfs als Natasja na een tijdje nog steeds niets gezegd heeft, haar niet een beurt.

Soms praatten ze door elkaar; dan was het moeilijk te volgen. Dat was niet zo goed.

Ze doen juist goed mee; soms vallen ze allemaal tegelijk in.

#### CAS ALS GESPREKSLEIDER

Cas begint iedereen een beurt te geven.

Dat maakt hij niet echt af, want hij reageert zelf steeds op de spreker.

De anderen reageren maar weinig op elkaar.

Cas gaf te snel zijn eigen mening.

Thijs geef wel een erg kort antwoord, ook toen Cas nog doorvroeg.

In de opmerkingen en meningsverschillen van de leerlingen liggen vrijwel alle aandachts-

punten opgeslagen, die ik tevoren uit de twee gesprekken heb kunnen destilleren. Wat dat betreft kun je alle vertrouwen hebben in wat leerlingen met hun gezond verstand aan vragen kunnen genereren. Het lijkt me een argument voor deze nogal inductieve aanpak: leerlingen hebben nu, om het maar eens mooi te zeggen, zelf de beoordelingspunten geproblematiseerd.

In mijn termen geformuleerd hebben we onder andere de volgende aandachtspunten besproken:

- Wat kan in een opiniërend gesprek het voordeel of het nadeel zijn van een inventariserend rondje?
- Wat is het effect van herhalen, samenvatten, doorvragen door de gespreksleider tegenover bijvoorbeeld tegenwerpingen maken? Wat is het effect op de laatste spreker, wat is het effect daarvan op de andere sprekers?
- Wat voor soort vragen of opmerkingen helpen het gesprek ineens vooruit of geven het verdieping?
- Hoe zorg je ervoor, dat zo veel mogelijk deelnemers zich op verschillende manieren inspannen voor een goed gesprek?
- Wat betekent het, dat er deelnemers zijn die wat minder aan het woord komen? Moet je die steeds expliciet in het gesprek betrekken?
- Waar ben je als gespreksleider vooral verantwoordelijk voor? Hebben de overige gesprekspartners die verantwoordelijkheden niet?
- Waar richt de gespreksleider zich vooral op: op de groep of op de inhoud? Op welke wijze vullen de deelnemers hem aan? Laat hij dat toe? Met welk gevolg?<sup>1</sup>

De gemeenschappelijke noemer bij deze aandachtspunten is de vraag of alle deelnemers de gelegenheid krijgen om zo goed mogelijk gedachten te ontwikkelen. Zo menen leerlingen aanvankelijk vaak dat in een gesprek samenvattingen alleen als afronding kunnen functioneren; bij analyse kun je gemakkelijk gespreksmomenten aanwijzen waarin een samenvatting de aanleiding is tot een verdieping of een belangrijke aanvulling op het onderwerp.

Twee punten vond ik na de eerste vertoning nog wat onderbelicht. Op de eerste plaats had

Cas de vraagstelling in zijn openingszinnen wat veranderd; daarmee verraste hij volgens mij zijn gespreksgenoten, die zich anders hadden voorbereid. Dat had nogal wat gevolgen voor het gesprek. Op de tweede plaats kwamen in het gesprek van Nicole verschillende 'rollen' van deelnemers aardig in beeld: de initiatiefnemer, de bespiegelende dwarsligger, de aanvullende ondersteuner, de hulpvoorzitter. Bij een tweede, kortere vertoning van de opnames heb ik de leerlingen gevraagd op die twee aspecten te letten.

Niet ieder jaar levert de vergelijking van twee opnames zo veel besprekspunten op. In dat geval heb ik nog een variant voor de tweede vertoning. Het is eigenlijk een bewerking van een idee van Bonset en Kusters (1979), dat zij hebben ontwikkeld voor de analyse van leraargedrag<sup>2</sup>. Ik pas dat idee enigszins gewijzigd toe op het gedrag van de gespreksleider. Na iedere bijdrage van de gespreksleider zet ik de videoband stil en bespreek met de leerlingen de volgende vier vragen:

- 1 Wat doet/zegt de gespreksleider?
- 2 Wat is/likt zijn intentie daarmee?
- 3 Wat is/likt het werkelijke effect?
- 4 Welke commentaar heb je nu, zijn er betere alternatieven?

Ook hierbij vormt de analyse van de interactie het uitgangspunt voor de vraag: Op welke wijze ontwikkelt de inhoud van het gesprek zich het best? Met de vierslag van vragen kan ik ook vaak de aandachtspunten die ik boven opgesomd heb, aan de orde stellen.

Dit gedeelte van de lessenreeks heb ik afgesloten met het dicteren van een samenvattende aantekening, die bij de observaties in de volgende ronde van gesprekken door de leerlingen gebruikt kan worden. Onder invloed van de volgende besprekingen wordt deze lijst vaak nog aangevuld.

#### OBSERVATIEPUNTEN GESPREKSLEIDER

- geeft duidelijk de vraagstelling aan
- is duidelijk in procedure
- geeft anderen kans om op elkaar te reageren
- nodigt uit tot reacties door samen te vatten
- vraagt zonnodig om verduidelijking
- grijpt alleen in als het nodig is
- stimuleert ook door uitnodigend rondkijken

- maakt duidelijke gespreksovergangen
- brengt belangrijke vragen of informatie opnieuw in
- geeft ruimte aan diverse typen deelnemers

Het zal duidelijk zijn geworden dat ik in het begin de meeste aandacht vraag voor de rol van de gespreksleider. Dat is in het begin voor de leerlingen gemakkelijk, omdat je je aandacht dan wat kunt beperken. Van die gespreksleider kom ik vanzelf op de rol van de deelnemers, omdat ik duidelijk kan maken, dat in een opiniërend gesprek alle deelnemers voor veel facetten van het gesprek verantwoordelijk zijn en dat veel beoordelingspunten van een gespreksleider ook voor de overige deelnemers gelden.

## B. 8 Keuze gespreksonderwerpen

Tussen fase A en B hebben de leerlingen enkele weken de tijd gekregen om een huiswerkopdracht uit te voeren. Ze moeten in tweetallen een discussie-onderwerp kiezen, daarvoor twee of drie oriënterende leestekstjes verzamelen en enkele discussievragen daarbij formuleren. Als toelichting bij de opdracht noem ik een aantal onderwerpen van een lijst van knipselmappen die in de openbare bibliotheek aanwezig zijn. Ik wijs de leerlingen erop, dat de onderwerpen ook zeker dichterbij huis mogen liggen. Zo hebben dit jaar twee enthousiaste leerlingen de oriënterende teksten voor hun onderwerp zelf geschreven, over 'Johnny's en Anita's'. Het ging bij dat onderwerp over de neiging mensen in hokjes te plaatsen; Johnny staat voor een ordinaire jongen met het haar kort van voren en opzij, maar van achteren met een matje in de nek, gekleed in een glimmend trainingspak; Anita is zijn vriendin.

In les 8 laat ik alle teksten in de klas rouleren; de leerlingen noteren hun waardering voor het onderwerp als mogelijk gespreksonderwerp. Op grond van de uitgesproken voorkeuren kies ik 4 onderwerpen en zorg ervoor dat het materiaal gekopieerd wordt. Dit jaar scoorden de volgende onderwerpen het hoogst: 'Geweld op school', 'Wat is er na de dood?', 'Pesten op school', 'Behandeling van comapatiënten' en de eerder vermelde 'Johnny's en Anita's'.

## B. 9 Voorbereiding taken

Op dezelfde wijze als in de eerste ronde van gesprekken worden de leerlingen in vier groepen verdeeld om over een discussie-onderwerp te spreken. Nu krijgt iedere groep een ander onderwerp. De leerlingen moeten zich thuis voorbereiden op de discussievragen en de mogelijke gespreksleidersrol.

Daarnaast leg ik in deze les de procedure voor de 'jurybeoordeling' van ieder gesprek uit. De leerlingen die niet aan het gesprek deelnemen, zitten in de buitenkring. Iedere leerling krijgt als observant twee gespreksdeelnemers toegewezen; als je de gespreksleider in de gaten moet houden, let je alleen op hem. Praktisch betekent het, dat iedere gespreksdeelnemer door ongeveer vijf medeleerlingen beoordeeld wordt. De observanten noteren opvallende zaken; ik verwijs daarbij naar de samenvatting van observatiepunten voor de gespreksleider. Ook andere opmerkelijke zaken kunnen natuurlijk genoteerd worden.

Na de discussie moeten de observanten eerst individueel een globaal punt voor de beoordeelde leerling geven; daarna bespreken ze groepsgewijs de leerlingen die zij gemeenschappelijk hebben. De bedoeling van deze bespreking is, dat zij hun eigen commentaar kunnen toelichten, aanvullen, aanscherpen. Van één gespreksdeelnemer moet iedere observant een schriftelijk commentaar uitwerken. Bij de groepjes waarin twee leerlingen besproken worden, zal ik erop letten, dat de taken goed verdeeld zijn.

## B. 10-11-12-13 Tweede ronde gesprekken

De lessen in deze tweede ronde verlopen als volgt. Per les komt één groep aan bod. Aan het begin wijs ik een gespreksleider aan. De observanten krijgen hun gespreksdeelnemer(s) toegewezen. Het gesprek kan beginnen.

Na het gesprek worden de groepjes gevormd voor de jurybespreking. Intussen bespreek ik in de binnenkring met de deelnemers hun eerste reacties; ook geef ik mijn observaties.

In een volgende les leveren de observanten hun commentaren bij mij in. Ik controleer ze

op een zorgvuldige uitwerking en noteer eventueel punten waarop ik wil reageren.

De eerste discussie van deze ronde ging over geweld op school. Jeroen was de gespreks-leider; Thomas was een van de deelnemers. Als illustratie geef ik enkele commentaren op hen weer.

#### NATASJA'S COMMENTAAR OP JEROEN

- Jeroen ging in het begin van het gesprek netjes een rondje. Ik vind dat hij dat later best los mocht laten.
- Hij maakte in het begin de indruk dat hij niet precies wist hoe hij moest beginnen; naarmate het gesprek verder loopt, verdwijnt die indruk, maar die komt op het eind weer terug.
- Jeroen houdt zich aan het begin bij de stellingen, maar als de deelnemers met argumenten komen, vraagt hij door.
- Halverwege valt het gesprek stil. Jeroen weet niet wat hij moet doen. Dennis neemt zijn taak over (tijdelijk).
- Hij vergeet Mijntje en Maureen beurten te geven. In het begin komen ze wel aan bod, maar later steeds minder.
- Als iemand praat, kijkt hij hem wel goed aan.
- Hij vat aan het einde van het gesprek wel na een stilte samen en sluit het gesprek dan.

Ik vind dat Jeroen het best goed gedaan heeft, maar als hij Mijntje en Maureen er beter bij betrokken had, was het gesprek ook beter gelopen. Ik geef Jeroen een 7-.

#### KOENS COMMENTAAR OP JEROEN

Hij begint het gesprek met de stelling. Dan begint hij de vragenronde met Joffroi en van daaruit geeft hij iedereen een beurt.

Hij laat iedereen zijn mening geven en aan degenen die niet zelf het initiatief nemen, vraagt hij hun mening en eventuele toelichtingen. Aan het eind van de eerste stelling, vraagt hij of iedereen het met elkaar eens was en vat dan samen. Hij kijkt ook alvast een beetje naar Emelie voor hij haar aan het woord liet, zodat je kon zien dat hij haar als volgende zou laten spreken. In het begin leek het erop dat het gesprek meer over pesten zou gaan, maar naderhand zakte dit weer af. Na de stilte (die Dennis doorbrak) werd er door hem weer samengevat.

7+

#### THIJS' COMMENTAAR OP THOMAS

Thomas spreekt onduidelijk. In het begin stelt Jeroen een vraag en hij reageert daar met een uitgesproken mening op. Daarna is hij even stil, maar valt daarna in als Joffroi iets zegt; hij valt hem aan.

Als hij geen beurt heeft of krijgt, toont hij niet echt de moeite om te luisteren. Hij let dan niet echt op. Thomas heeft wel een goed beargumenteerde mening, waaraan hij vasthoudt.

Thomas is relatief veel aan het woord, op Joffroi na. Elke keer als Jeroen een vraag stelt, geeft hij een eigen mening, die steeds weer anders is dan die van de anderen.

Pluspunten: goede mening, springt ertussen.

Minpunten: let niet echt op, geen moeite om op te letten.

Punt: 7,5

Met vrijwel alle opmerkingen hierboven was ik het eens. Bij Jeroen had ik wel twee aanvullingen. Op de eerste plaats vond ik het jammer, dat hij zo weinig gevraagd had naar de eigen ervaringen met betrekking tot dit onderwerp. In de nabespreking was gebleken, dat dat een gemiste kans was. Op de tweede plaats heb ik aangegeven dat Jeroen wel genoeg samenvatte, maar dat hij te weinig het besprokene ordende. Dat laatste is natuurlijk ook niet zo eenvoudig. Het is wel een sterk punt van een gespreks-leider, als hij dat van tijd tot tijd doet.

Bij Thomas had ik slechts één aanvulling. Ik ben het wel met de observaties van Thijs eens, maar ik heb aangegeven, dat ik de toon van Thomas, zijn ongeïnteresseerde houding ten opzichte van gespreksgenoten veel zwaarder zou laten wegen; van mij zou hij daarom zeker een onvoldoende krijgen. Deze aanvulling kost maar een paar minuten; de geobserveerde leerlingen krijgen de commentaren uitgereikt en schrijven voor zichzelf de belangrijkste opmerkingen over.

De discussielessen vormen in deze fase geen aaneengesloten blok; soms komt pas na twee weken een volgende groep aan bod. De procedure is telkens hetzelfde. Een enkele keer dicteer ik een aanvulling op de lijst van observatiepunten, zoals n.a.v. het gesprek met Jeroen: 'brengt ordening in verschillende opmerkingen en meningen.'

### C. Beoordelingsfase

Ook al hebben wij op onze school deze vorm van mondelinge vaardigheden niet in het schoolonderzoek opgenomen, ik wil toch een paar opmerkingen over de toetsing maken.

Bij alle problemen die met validiteit, betrouwbaarheid en vereiste toetstijd samenhangen, kun je volgens mij eigenlijk maar twee benaderingen kiezen. In de eerste benadering probeer je ervoor te zorgen, dat de mondelinge vaardigheden niet getoetst hoeven te worden. Het effect kan dan zijn, dat op veel scholen mondelinge vaardigheden ook niet meer onderwezen zullen worden. In de tweede benadering vind je het onderwijs (en de toetsing) van mondelinge vaardigheden zo belangrijk, dat je leert leven met de beperkingen die voor de toetsing gelden. Vooral op het punt van de betrouwbaarheid betekent dat, dat we moeten roeien met de riemen die we hebben.

Uit onderzoek van Gert Rijlaarsdam (1983, p.551) blijkt, dat een groep van zes docenten of ongeveer twintig leerlingen het minimum is voor een betrouwbare beoordeling van een groepje van vier discussianten. Het hanteren van veel beoordelingscategorieën lijkt ook geen betrouwbaar oordeel te garanderen. Bij Van Gelderen en Oostdam lees ik dat zelfs deskundige beoordelaars niet meer dan drie of vier categorieën kunnen hanteren (1994, p.23).

Voor mij betekent het, dat de eerste vraag voor mij is of beoordelingsschema's geschikt zijn als diagnostisch instrument: helpt het beoordelingsschema om aan de leerling duidelijk te maken waarop hij moet letten? Daarnaast zijn beoordelingsschema's ook van belang als aangrijpingspunten voor de gedachtenwisseling die tussen leraren onderling moet plaatsvinden: welke aspecten vinden we bij de mondelinge vaardigheden van belang, waarop moeten we letten in ons onderwijs?

In mijn lessenreeks over opiniërende gesprekken start ik bij de beoordelingspunten met een open, divergente aanpak. Als leerlingen op die manier verschillende keren commentaar geven en gekregen hebben, zou ik voor een schoolonderzoek een gecomprimeerde beoordelingslijst durven te presenteren.

Ik stel vier beoordelingsschalen voor, die door twee onderscheidingen bepaald worden: op de eerste plaats onderscheid ik inhoud en vorm; op de tweede plaats onderscheid ik eigen inbreng en stimulans voor anderen. Per beoordelingsschaal kan gekozen worden uit de cijfers 1 tot en met 5. Voor het uiteindelijke punt kan de totaalscore door 2 gedeeld worden.

Dat levert het onderstaande schema op.

- 1 Eigen inbreng inhoudelijk/  
geeft toegelichte bijdrage  
(geeft nieuwe informatie, geeft mening, formuleert dilemma's, alternatieven e.d.)

1.....2.....3.....4.....5

- 2 Stimulerend voor anderen inhoudelijk/  
nodigt anderen inhoudelijk uit  
(stelt vragen ter verduidelijking, scherpt aan, ordent, geeft tegenwerpingen e.d.)

1.....2.....3.....4.....5

- 3 Eigen inbreng naar vorm/  
spreekt duidelijk en vlot  
(verstaanbaar, voldoende concreet, geen onnodige uitweidingen e.d.)

1.....2.....3.....4.....5

- 4 Stimulerend voor anderen naar vorm/  
nodigt anderen in houding en toon uit  
(luistert aandachtig, passende toon e.d.)

1.....2.....3.....4.....5

Bij dit beoordelingsproces zijn natuurlijk verschillende varianten denkbaar: met twee docenten beoordelen, samen met leerlingen beoordelen, met behulp van een videocamera beoordelen. Als de niet-deelnemende leerlingen ook bij het schoolonderzoek een analyse moeten schrijven, vergelijkbaar met het commentaar bij de gesprekken uit de tweede ronde, zou je hen ook bij het schoolonderzoek een analyse kunnen laten schrijven; de kwaliteit van de schriftelijke analyse zou kunnen meewegen, bijvoorbeeld als bonus/maluspunt, bij de eigen prestatie als gespreksdeelnemer.



De leerlingen die in het schoolonderzoek gespreksleider zijn geweest, zou ik niet in die rol beoordelen. Voor hen zou een extra ronde volgen, waarin ze als gewoon deelnemer fungeren.

## Na de CVEN-voorstellen

In de eerste paragraaf heb ik aangegeven, dat mijn lessenreeks aansluit bij de CVEN-voorstellen voor mondelinge vaardigheden. Ik meen dat een dergelijke lessenreeks uitvoerbaar is voor de docent die er de leestijd voor vrij kan maken en die het van harte wil proberen. Het lijkt me wel van belang om met docenten onderling ervaringen uit te wisselen, onzekerheden en problemen te bespreken en beoordelingsmodellen te beproeven.

Wie verwacht dat het met die CVEN-voorstellen niet zo'n vaart zal lopen, dient in ieder geval te weten, dat ook in de plannen van de Stuurgroep Ginjaar-Maas de mondelinge vaardigheden prominent vermeld worden. In de nota 'De Tweede Fase vernieuwt' (1994) komt het vakonderdeel niet alleen voor bij de beschrijving van het programma voor Nederlands. Ook bij de algemene vaardigheden lees ik diverse formuleringen die rechtstreeks te maken hebben met de opiniërende gesprekken zoals ik die beschreven heb:

- beargumenteren van een standpunt in een discussie;
- bijdragen aan een gesprek of discussie;
- leiden van een gesprek of discussie;
- gezamenlijk uitvoeren van een groepsopdracht;
- reflecteren op het proces van samenwerking bij groepsopdrachten.

Wat dat betreft lijkt de cirkel weer rond en sluit de nota van de Stuurgroep verrassend genoeg aan bij Griffioen (1975), die drie verschillende doelen ten aanzien van de discussie onderscheidde:

- 1 een vakmatig doel (leren discussiëren hoort bij de vergroting van de mondelinge vaardigheid);
- 2 een leerpsychologisch doel (de discussie past bij de vorm van het ontdekkend leren);
- 3 een sociaal doel (een individu moet zich leren ontwikkelen in samenwerking met anderen).

In 20 jaar: van handboek tot nota. Vanaf nu: graag wat meer uit de praktijk!

## Noten en Literatuur

- 1 Een aantal ideeën hiervoor heb ik opgedaan in Griffioen (1975), bijvoorbeeld de aanzetten voor de analyse van verbale interactie (p. 84 e.v.). De Leidse Werkgroep Moedertaal-didactiek (1980) sluit hierbij aan met opmerkingen over directieve en non-directieve gesprekstechnieken.
- 2 Om leraren bewust te maken van de didactische consequenties van hun eigen taalgedrag stelden Bonset en Kusters de volgende procedure voor.  
De leraar reflecteert in 4 stappen over zijn eigen taalgedrag: 1. Hoe is mijn feitelijk taalgedrag? 2. Welke onderwijsdoelen streef ik kennelijk na? 3. Welke onderwijsdoelen zou ik willen nastreven? 4. Wat moet ik dan veranderen aan mijn taalgedrag?

Bonset, H. & T. Kusters, 'Onderzoek naar vaktaal op school' in: *Moer* 1979-3, p.35-40 en *Moer* 1979-5, p.14-21.

*Het CVEN-rapport, Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o.* Den Haag, 1991.

Gelderen, A. van & R. Oostdam, *Mondelinge taalvaardigheid Nederlands*. Bussum, Coutinho, 1994.

Glopper, K. de en E. van Schooten, *De inhoud van de examens Nederlands voor Havo en Vwo*, SCO-rapport 243, Amsterdam, 1990.

Griffioen, J., *Zeggen-schap, Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1975.

Leidse Werkgroep Moedertaal-didactiek, *Moedertaal-didactiek*. Muiderberg, Coutinho, 1980.

Rijlaarsdam, G., 'Het beoordelen van discussievaardigheid in een samenwerkende groep: de kleine praat-denkgroep' in: *Levende Talen* 386, (1983), p.546-554.

Sturm, J., 'Leren door praten' *Moer* 1975-1, p.29-37 en *Moer* 1976-3, p.146-157.

Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs, *De Tweede Fase vernieuwt*. Den Haag, 1994.