

mogen meedoen, zeker als het aangekondigde onderwerp hen boeit. Ze komen dan dus voor hun lol.

Strengheid en precieze criteria, voorwaarden voor het slagen van discussielessen, mogen geen negatieve faalangst veroorzaken. Het spreken voor een groep van klasgenoten is en blijft voor de meesten een flinke klus. Dus het klimaat moet vriendelijk zijn. Vandaar ook de splitsing in kleine groepen. De mogelijkheid koffie en thee te drinken in de door de inleider ingelaste pauze tussen inleiding en discussie (alleen mogelijk met een eigen lokaal en faciliteiten). De mogelijkheid tot herkansing, zo lang daar tijd voor is. Het aanbieden van deel oefeningen zodra daar behoefte aan is, het mogen uitnodigen van gasten (bijvoorbeeld uit een andere groep of klas), zolang de groep niet te groot wordt. Het zeer zorgvuldig en zaakgericht geven van *feed-back* door de observator en de docent. Het benadrukken van de zaken die goed gingen.

Onze ervaring is dat een goed verlopen inleiding en discussie veel voldoening geven, het gevoel iets te kunnen wat van algemeen belang is, wat meer oplevert dat het schoolcijfer 6, 7 of 8.

Voorwaarde is wel een ontspannen klimaat, met oog voor elkaar. De inleider is immers voor een goede discussie afhankelijk van de groep. Dat vraagt wel inspanning, zowel van de inleider, de observant, de deelnemers als van de docent. Het vraagt goede organisatie. De eerste jaren na introductie op school een lange adem. Iedere les van de docent oplettendheid en enthousiasme, ook tijdens zijn dertigste discussie over legalisering van drugs. Maar het levert, is onze ervaring, normaal-functioneel onderwijs. Want wat je op school leert en buiten school kunt toepassen levert minder weerstand en regelmatig veel plezier en veel voldoening voor alle partijen. En onderwijs mag best voldoening geven en plezierig zijn.

Zie voor een uitgebreide beschrijving van ons discussie-onderwijs: Karen Laarveld, *Spreken en luisteren in de tweede fase; spreekbeurt en discussie op het Libanon Lyceum in Rotterdam*. Studie en onderzoek nr. 15. Enschede, SLO, 1995.

## RECENSIE

---

### Frank 't Hart: 'Als je geluk hebt is het een leuke spreekbeurt' *Op zoek naar zinvol spreek- en luisteronderwijs*

---

Helge Bonset (red.), *Spreken en luisteren in de tweede fase*. Katern nr. 14 t/m 18 in de reeks Studie en Onderzoek. Enschede, SLO, 1995. Te bestellen tegen kostprijs, 053: 484 04 14.

---

In onze samenleving wordt veel belang gehecht aan de mondelinge vaardigheden. Kijk er de personeelsadvertenties maar op na, vraag het aan studieadviseurs van hogescholen en universiteiten: wie zichzelf een succesvolle carrière heeft toegedacht, dient te kunnen overleggen, te kunnen samenwerken, in teamverband te kunnen functioneren en te beschikken over zeer goede communicatieve vaardigheden.

Het is al zo vaak gezegd: in schril contrast hiermee staat de aandacht voor spreken en luisteren in het voortgezet onderwijs. Veel secties beperken zich tot een (onvoorbereide) spreekbeurt of luistertoets. Of ze toetsen de mondelinge vaardigheden tijdens het schoolonderzoek literatuur. Over de (on)geloofwaardigheid van dit soort onderwijs is al genoeg geschreven.

Gelukkig zijn er ook docenten die het vak-onderdeel serieuzer nemen. Gesterkt door bijvoorbeeld het CVEN-rapport, de kerndoelen en methoden voor de basisvorming wordt er op vele scholen geëxperimenteerd met spreek- en luisteronderwijs. De tijdgeest is hen zonder meer gunstig gestemd. Didactici die al jaren pleiten voor meer communicatief onderwijs, hebben bij de politiek gehoor

gevonden. Recente onderwijshervormingen zijn daarvan het bewijs. Ook in de voorstellen voor de Tweede Fase van de Vakontwikkelgroep Nederlands neemt spreek- en luisteronderwijs een prominente plaats in.

Sommige docenten hebben al (tientallen) jaren het referaat, de discussie of het debat in hun programma opgenomen. Voor anderen zijn de huidige ontwikkelingen een duwtje in de rug om te beginnen. Een grote groep zal echter met voorschriften en exameneisen over de drempel getrokken moeten worden. Waarom eigenlijk? Ook deze docenten erkennen het belang van de mondelinge vaardigheden. Ze zien echter geen of onvoldoende mogelijkheden om hun leerlingen hierin te onderwijzen. En daar wringt de schoen bij het spreek- en luisteronderwijs. Docenten hoeven niet overtuigd te worden van de noodzaak om spreken en luisteren te trainen, er is behoefte aan materiaal dat aantoonst dat zulke training ook *mogelijk* is.

Op aanvraag van onder andere de VON heeft de SLO in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs een aantal case-studies uitgevoerd die allereerst duidelijk maken: zinvol spreek- en luisteronderwijs is mogelijk. Door de praktijk op een zevental scholen voor voortgezet onderwijs te bestuderen, wil de SLO uiteindelijk een leerplan voor spreken en luisteren ontwikkelen dat gebruikt kan worden in het nieuwe Tweede-Faseonderwijs. De case-studies zijn echter nu al gepubliceerd, omdat de uitvoerige praktijkbeschrijvingen docenten op andere scholen kunnen inspireren.

Inmiddels zijn vijf van de zeven cases gepubliceerd in de reeks *Studie en onderzoek* (nummers 14 tot en met 18). Samen geven ze een beeld van de huidige praktijk van het spreek- en luisteronderwijs, waarin iedereen constateert dat leerlingen gemotiveerd zijn voor dit vakonderdeel en dat het becijferen een probleem is. Ze laten zien in welke vorm spreken en luisteronderwijs realiseerbaar is, volgens deze docenten: vooral door veel doen. Voor deelvaardigheidstraining, een duidelijke leerlijn en expliciet geformuleerde leereffecten lijkt in hun didactiek minder ruimte te zijn. Tenslotte vormen ze een fraai klankbord en inspiratiebron voor de docent die zijn

spreek- en luisteronderwijs (opnieuw) vorm wil geven.

Op deze drie aspecten – de praktijk, de didactiek, de inspiratiebron – zal ik hierna wat dieper ingaan.

## De katernen

De case-studies, door vijf verschillende onderzoekers, zijn elk op dezelfde wijze uitgevoerd en beschreven. De onderzoeker observeerde een aantal lessen op het gebied van spreken en luisteren en verzamelde informatie over de school, de sectie Nederlands en het leerplan voor de bovenbouw HAVO en VWO. Tevens werden een of twee docenten geïnterviewd over het spreek- en luisteronderwijs. Op een aantal scholen zijn ook leerlingen geïnterviewd.

Willemijn Leene onderzocht de gedocumenteerde groepsdiscussie op het Pierson College in Den Bosch (deel 14). Het Libanon Lyceum in Rotterdam werd door Karen Laarveld bezocht, die daar de spreekbeurt en discussie observeerde (deel 15). In deel 16 doet Jan Boland verslag van de wijze waarop presenteren, discussiëren en notuleren op de scholengemeenschap Winkler Prins in Veenendam worden geoefend. Martien de Boer bespreekt in deel 17 het debat op de scholengemeenschap Huizermaat in Huizen en Helge Bonset beschrijft zijn observaties van triosprekbeurt, debat en discussie op het Montessorilyceum Herman Jordan in Zeist (deel 18).

De katernen hebben alle dezelfde opbouw. Eerst worden de school, sectie en de geïnterviewde docenten beschreven. Dan volgt een beschrijving van het bovenbouwprogramma en het schoolonderzoek, waarbij de nadruk ligt op het spreek- en luisteronderwijs. Deze hoofdstukken worden vaak geïllustreerd met bijvoorbeeld kopieën van het schoolonderzoekreglement, instructies voor het debat of lesmateriaal over argumenteren. Hierna volgt een verslag van het docenteninterview en een nauwgezette beschrijving van de (zes tot vijftien) geobserveerde lessen en schoolonderzoeken, in enkele gevallen aangevuld met het verslag van een leerlinginterview.

Elk katern eindigt met een hoofdstuk (Samenvattingen en) Conclusies. Hier blijken

de vijf onderzoekers overigens elk hun eigen definitie van 'conclusie' te hebben. Martien de Boer gaat het verst en beoordeelt het door haar waargenomen onderwijs met uitspraken als: 'De component «informatie verstrekken» komt in de door mij bijgewoonde debatten en discussies beter tot zijn recht dan de component «argumenteren» of «overtuigen». De noemer «betogende duo-spreekbeurt» is wellicht adequater voor het spreekonderwijs op Huizermaat.' 'Dit soort lessen vormen naar mijn smaak een uitstekend voorbeeld van «zelfstandig leren» en «leren leren».' 'Het lijkt mij niet wenselijk om in het schoolonderzoek leerlingen zo uiteenlopende opdrachten [de leerlingen kunnen kiezen tussen een debat of een discussie, fth] te laten uitvoeren.'

Helge Bonset stelt zich wat bescheidener op. Hij geeft een samenvatting waarin hij ook vertelt wat hij *niet* heeft waargenomen: 'Maar systematisch destilleren van leereffecten daaruit door bijvoorbeeld aan de observator te vragen wat hij of zij de geobserveerde leerling zou adviseren, of door aan de bewuste leerling te vragen: «Wat leer je hier nu van?» heb ik niet gezien.' Ook doet hij voorzichtige uitspraken ('schattingen') over het niveau: 'De leerlingen werken goed samen (...) De leerlingen tonen een redelijke vaardigheid in het argumenteren tijdens debat en discussie.' Als enige voegt Bonset een hoofdstuk 'Aanknopingspunten voor leerplanontwikkeling' aan zijn studie toe. Hij pleit hierin bijvoorbeeld voor het invoeren van 'lege stoelen' in een discussie, waarop af en toe een leerling uit het publiek mag plaatsnemen.

Karen Laarveld houdt zich het meest op de vlakte en beperkt zich tot een samenvatting waarin de zinsnede 'volgens de docenten' veelvuldig terugkeert.

## De praktijk

Wat onmiddellijk opvalt als je de titels van de katernen naast elkaar zet, is de grote verscheidenheid binnen het spreek- en luisteronderwijs. En behalve de reeds genoemde spreekbeurt, discussie en debat, onderscheiden de docenten ook nog de minisprekbeurt, het interview en de presentatie (al dan niet gevolgd door een discussie). In deel 19 zal een verslag verschijnen van het opiniërend

gesprek, zoals dat op het Pauluslyceum in Tilburg wordt onderwezen (zie ook Hans Goosen, 'Opiniërende gesprekken in de bovenbouw HAVO-VWO', *Moer* 1995 • 2).

Behalve door deze diversiteit in spreek- en gespreksvormen, onderscheiden de onderzochte scholen zich nog door leerlingen al dan niet voorbereid te laten discussiëren en debatteren (soms aan de hand van uitvoerige documentatiemappen). Maar ook de wijze waarop leerlingen worden voorbereid verschilt sterk. Op het Pierson College bijvoorbeeld, bestuderen de leerlingen eerst videobanden (De ronde van Witteman) en krijgen ze instructie in vraagtechnieken, maar de docenten van de scholengemeenschap Winkler Prins laten het bij een globale beschrijving hoe de discussie dient te verlopen en de aanbeveling 'maak een briefje met aantekeningen'. Zij hechten echter weer zeer veel waarde aan de evaluatie, aan de hand van uitvoerige beoordelingsformulieren. Op scholengemeenschap Huizermaat is de nabespreking (volgens de onderzoeker) juist rommelig en zonder lijn.

Deze enorme verschillen in aanpak verhinderen niet dat alle docenten claimen dat hun leerlingen in de loop van twee of drie jaar duidelijke vorderingen maken op het gebied van de mondelinge vaardigheden. Ook de onderzoekers constateren dat leerlingen 'heel aardige prestaties' leveren, dat 'de prestaties meestal redelijk' zijn. Blijkbaar is er niet een zaligmakende aanpak van het spreek- en luisteronderwijs. Els Hogeweg, docente aan scholengemeenschap Huizermaat, zegt hierover: 'Als je gewend bent om in een klas heel gestructureerd te werken, dan moet je dat ook bij de debatten zo doen. Je moet het op jouw manier maken. Ik kan niet zeggen: het moet op deze manier.'

Naast de verschillen springt een aantal overeenkomsten sterk in het oog.

- Veel van de geïnterviewde docenten geven uitsluitend of voornamelijk les in de bovenbouw. Binnen de sectie bestaat een duidelijke scheiding tussen het eerste- en tweedegraads gebied. Vaak zijn er geen duidelijke afspraken gemaakt over spreek- en luisteronderwijs in de onderbouw, en weten de bovenbouwdocenten niet (goed) wat er in de onderbouw

gebeurt. 'Bij Klaas hebben ze wel iets geleerd over monoloog en bij Niek doen ze iets aan interviewen.' Van een duidelijke opbouw, een leerlijn, is geen sprake. 'Met onze instructiestencils starten we eigenlijk weer bij nul.' Overigens heeft de Basisvorming op een aantal scholen de aanzet gegeven om spreken en luisteren in de onderbouw te stroomlijnen.

- De docent vervult altijd een centrale rol, ongeacht of er spreekbeurten, discussies of debatten geïmplementeerd worden. In de eerste plaats organiseert de docent het lesverloop (Komen jullie hier zitten? Wil jij observeren?), maar hij leidt ook de nabespreking. Op geen van de onderzochte scholen werken de leerlingen tijdens een les in groepsverband of nemen ze zelfstandig de observatie en evaluatie voor hun rekening.
- Docenten hebben moeite met het systematisch evalueren van mondelinge vaardigheden. Hoewel de evaluatie beter verloopt als leerlingen gerichte observatieopdrachten hebben gekregen (en liefst ook een observatieformulier), blijft de evaluatie vaak steken in 'Wat vond je ervan?' in plaats van 'Wat heb je ervan geleerd?' 'Hoe kun je dit verbeteren?'
- Het becijferen vinden alle docenten een probleem: wat is je ijkpunt, wanneer is iets voldoende? Ieder formuleert zijn eigen richtlijnen, die soms lijnrecht tegenover elkaar blijken te staan. 'Ik vind het ook niet eerlijk om medeleerlingen verantwoordelijkheid te geven voor het cijfer, dat vind ik gemeen,' zegt Els Hogeweg van scholengemeenschap Huizemaat. Maar op het Libanon Lyceum middelt de docent zijn cijfer meestal met dat van de leerlingen. En geef je een individueel cijfer of een groeps cijfer? Probeer je objectief de prestaties te beoordelen, of is het cijfer ook een subjectief middel om leerlingen te stimuleren? Weegt de presentatie even zwaar als de inhoud en de voorbereiding? Moeten leerlingen de mogelijkheid krijgen om te herkennen?

Aan alle bovengenoemde punten zal een door de SLO te ontwikkelen leerplan spreken en luisteren aandacht moeten besteden: het onderwijs in de onderbouw mag niet onbesproken blijven; voor onderwijs dat past binnen het studiehuis van de Tweede Fase

zullen docenten uiteindelijk ook de organisatie en evaluatie aan hun leerlingen moeten toevertrouwen; het leerplan dient praktische suggesties te bevatten om de stap van 'evaluatie' naar (opnieuw) 'doen' te maken; er dient een discussie op gang te komen over de waarde en de functie van het becijferen van mondelinge vaardigheden, wellicht uitmondend in een min of meer objectief te hanteren scoreformulier.

Zonder dat de case-studies daar aanleiding toe gaven, is een ander aspect inmiddels verder onderzocht. Alle docenten is gevraagd naar hun oordeel over de prestaties van allochtone leerlingen. Voorzover men verschil zag (iets langer nadenken, minder correct formuleren), speelde dat geen rol van betekenis voor hun mondelinge vaardigheden. Het is daarom opvallend dat Karen Laarveld in haar studie *Discussieprestaties van NT2-leerders in de bovenbouw van HAVO en VWO* (Studie en Onderzoek deel 22) constateert dat 'in het leerplan en lesmateriaal voor spreken en luisteren aandacht [dient] te zijn voor vermindering van spreekangst en/of onzekerheid over taalvaardigheid bij leerlingen en zoveel mogelijk bijgedragen [dient] te worden aan de vermindering van individuele taalkorten bij tweede-taalleerders' (p. 101).

## De didactiek

Wie de vijf case-studies leest, krijgt een aardig beeld van de gangbare didactiek voor spreken en luisteronderwijs. Helge Bonset omschrijft het als 'leren door: doen – praten over dat doen.'

Slechts op twee scholen worden deelvaardigheden onderwezen. De leerlingen bestuderen argumentatietheorie, retorische trucs, vraagtechnieken en video-opnamen van debatten en discussies. Op scholengemeenschap Huizemaat wordt hiermee ook geïmplementeerd in rollenspelen. De docenten van de andere drie scholen hechten minder waarde aan het trainen van deelvaardigheden, bijvoorbeeld omdat de waarde van het spreken- en luisteronderwijs juist zit in het uitvoeren van een volledige, afgeronde taak. Of ze weten niet goed hoe de mondelinge vaar-

digheden in onderdelen kunnen worden gesplitst.

Sommige docenten eisen een uitvoerige voorbereiding van hun leerlingen, in de vorm van een documentatiemap. Hierin verzamelen leerlingen artikelen over hun onderwerp, op sommige scholen resulterend in een schriftelijk betoog. Zo voorkomen ze dat een discussie verzandt, omdat de sprekers te weinig kennis van zaken hebben. Er zijn echter ook secties die bewust kiezen voor de onvoorbereide discussie (bijvoorbeeld naar aanleiding van een spreekbeurt van een klasgenoot), om vooraf uit het hoofd geleerde 'gesprekken' geen kans te geven. Een aardige tussenvorm wordt gehanteerd door Peter Coebergh van het Montessorilyceum Herman Jordan. Nadat drie sprekers een stelling hebben ingeleid en van voors en tegens hebben voorzien, discussiëren zeven klasgenoten over deze stelling. In de kring staan twee lege stoelen waar iedereen die zich in de discussie wil mengen, kan plaatsnemen. De drie inleiders maken hiervan graag gebruik om hun meerkennis te tonen.

De nadruk ligt bij alle onderzochte scholen op de uitvoering en nabespreking. Op de ene school nemen alle leerlingen in de loop van twee jaar deel aan twee (gedocumenteerde) discussies, op de andere nemen ze jaarlijks deel aan veertien (onvoorbereide) discussies en leiden ze de vijftiende. Dit moeten de belangrijkste leermomenten vormen, niet in het minst vanwege de nabespreking. Over het algemeen zijn leerlingen goed gemotiveerd voor onderwijs in spreken en luisteren. Ook tijdens de evaluatie tonen ze zich betrokken en ze blijken (zo ervaren de meeste docenten) goed te kunnen observeren. Niet alleen door zelf doen, maar ook door het observeren en beoordelen van klasgenoten wordt hier geleerd. In deze vorm past spreek- en luisteronderwijs uitstekend in het studiehuis van de Tweede Fase.

Op een aantal scholen wordt het traject 'voorbereiden – doen – evalueren' afgesloten met een schrijfopdracht. De leerlingen moeten dan een discussie notuleren, een juryrapport of een journalistiek verslag schrijven. Op deze wijze wil de docent de mondelinge vaardigheden met de schrijfvaardigheid integreren.

Op de vraag over welke vaardigheden een docent moet beschikken om spreek- en luisteronderwijs te kunnen geven, antwoorden de docenten opvallend eensgezind. Je moet kunnen organiseren: zowel op jaarbasis een planning maken waarin alle leerlingen evenveel aan bod komen, als binnen de les de procedures voor de leerlingen inzichtelijk maken, taken verdelen en de tijd (laten) bewaken. Je moet ook de juiste sfeer scheppen: een sfeer waarin leerlingen zich veilig voelen en opbouwende kritiek op elkaar geven. Daarbij past dat je zelf 'tegen wat rommeligheid [moet] kunnen.' Natuurlijk moet de docent zelf goed kunnen observeren en evalueren; het leiden van zo'n nabespreking is een op zichzelf staande vaardigheid. Altijd dient de docent zich als *begeleider* op te stellen, iemand die naast de leerlingen staat, hen stimuleert en groepsprocessen in gang zet. De docenten van de scholengemeenschap Winkler Prins noemen daarom als aparte vaardigheid: de docent 'moet redelijk zijn, bereid zijn tot luisteren, tot overleg met leerlingen.'

Natuurlijk stellen alle geïnterviewde docenten zich tot doel dat de mondelinge vaardigheden van hun leerlingen toenemen. Daarnaast noemen ze echter ook andere doelstellingen: leerlingen verwerven en verwerken informatie uit voor hen nieuwe bronnen; leerlingen gaan meer nadenken over allerlei maatschappelijke vraagstukken; leerlingen bereiden zich zelfstandig voor; leerlingen leren samenwerken en dragen verantwoordelijkheid ten opzichte van groepsleden. Met name deze sociale vaardigheden spelen voor veel docenten een belangrijke rol.

Je kunt je afvragen of spreek- en luisteronderwijs is weggelegd voor een bepaald type docent (de sociaal ingestelde begeleider) of dat alle eerstegraders zich bovengenoemde vaardigheden via bijscholing zullen kunnen verwerven.

De hierboven geschetste didactiek roept nog andere vragen op. Welke plaats moet in het spreek- en luisteronderwijs voor het trainen van deelvvaardigheden worden ingeruimd? Als dit een serieus onderdeel moet worden, is er in elk geval grote behoefte aan goed lesmateriaal: theorie die ook voor de

hivist toegankelijk is en videofragmenten met observatieopdrachten.

En als tijdens de fasen 'doen' en 'praten over doen' de belangrijkste leermomenten optreden, aan welke voorwaarden moeten deze fasen dan voldoen voor een maximaal leer-effect?

Het koppelen van een documentatiemap, betoog en notulen aan een discussie lijkt me een verstandige keuze, die navolging verdient. Hoe meer je de mondelinge en schriftelijke vaardigheden in je lessen integreert, hoe duidelijker leerlingen de overeenkomsten (zoals de opbouw van een argumentatie) en verschillen (bijvoorbeeld de toegevoegde waarde van lichaamstaal en intonatie) ontdekken. Bovendien levert integratie onmiskenbaar tijdswinst op.

### De inspiratiebron

Zoals gezegd laten de case-studies zich ook lezen als een inspiratiebron. De uitvoerige interviews en lesbeschrijvingen stellen je in staat om de praktijk van vijf scholen en een tiental docenten te vergelijken met de jouwe. Met wie zit je ongeveer op een lijn? Waarom hebben ze op die school voor het debat gekozen? Hoe gaat deze docent om met leerlingen die niet komen opdagen voor een discussie?

Omdat elke school het onderwijs anders heeft ingevuld, beschik je als lezer over een keur aan lesideeën die zich in de praktijk bewezen hebben, alle voorzien van een onderbouwing en een aantal praktijkbeschrijvingen. Zo heb ik me voorgenomen om met de 'presentatie letterkunde' van het Libanon Lyceum te gaan experimenteren. Groepjes van twee of drie leerlingen vertellen dan gedurende 30 à 40 minuten over een letterkundige figuur uit de zeventiende of achttiende eeuw. Hun informatie vormt tevens stof voor een literatuurrepetitie. De triospreekbeurt van het Montessorilyceum Herman Jordan (met de lege stoelen) wil ik zeker gaan invoeren. Verder heb ik met plezier de 'trucendoos' gelezen: een verzameling gespreksmanipulaties waarop de leerlingen van het Libanon Lyceum attent worden gemaakt.

De praktijkbeschrijvingen bieden niet alleen

een verzameling lesideeën, maar kunnen ook gebruikt worden om met de sectie een leerplan op te stellen. Met name de wijze waarop de docenten hun keuzes in de interviews onderbouwen biedt voldoende stof voor een aantal interessante discussies binnen de eigen sectie. Zo zegt Gert Hendriks van het Libanon Lyceum over het debat: 'Als toetsingsvorm vinden we hem minder bruikbaar en denk ik ook lastiger voor iedereen. Ik denk dat je de leerlingen makkelijker over deze drempel [de discussie, FTH] trekt dan dat je ze blootstelt aan echt debatteren met observatoren en scoren op punten en op argumenten.' Op het Montessorilyceum Herman Jordan is een andere afweging gemaakt. Irma van Nieuwenhuijsen: 'Het debat won omdat het het tijdsprobleem beter oploste [dan de spreekbeurt plus groepsdiscussie, FTH], maar ook omdat het een overzichtelijker vorm gevonden werd dan de discussie.'

Als de case-studies iets duidelijk maken, is het wel dat spreken en luisteren onderwezen kan worden. Dit praktijkoverzicht geeft hoop op een goede invulling van dit vakonderdeel in de Tweede Fase. Wie wil gaan experimenteren met de nieuwe doelen die de Vakontwikkelgroep Nederlands heeft geformuleerd, zal ontdekken dat vele wegen naar Rome leiden. Toch ligt het voor de hand dat niet elke aanpak even succesvol is. Het is nu aan de SLO om op basis van deze case-studies een leerplan Spreken en Luisteren op te stellen dat zinvol spreek- en luisteronderwijs voor een grote groep docenten bereikbaar maakt.

Ik betwijfel of elke docent zich als begeleider kan opstellen die 'tegen wat rommeligheid' kan. Misschien is het Tweede-Faseonderwijs niet voor iedereen weggelegd. In elk geval wil ik de medewerkers van de SLO adviseren om zowel voor de meer improviserende docent als voor de sterk structurerende docent bruikbare informatie in het leerplan op te nemen. Want de weg die je als docent of sectie kiest, moet aansluiten bij je overige onderwijs; zo je wilt, bij je persoonlijkheid.