

heden voor docenten om deze materialen aan te passen. Het gaat om de creativiteit van de docent. Het gaat ook om motivatie. Want zelfs als een docent genoeg neemt met de rol van *performer* die veel lesmethodes hem of haar nog toedichten, ook voor een performer is een boek met oude grapjes in de kantlijn de dood in de pot.

Tenslotte, last but not least, gaat het om cursisten. De reden waaraan leidinggevend en docenten hun bestaansrecht ontleen. Ik weet uit mijn huidige lespraktijk aan vluchtelingen hoe vaag labels als 'hoog of laag opgeleid' zijn. Het maakt een wereld van verschil (letterlijk) of hoogopgeleide vluchtelingen uit een 'doods' opvangkamp in de woestijn afkomstig zijn of uit een meer stimulerende grootstedse omgeving. Misschien blijft het leermiddel voor beide cursisten hetzelfde, de doelen zijn geheel anders. Voor de ene cursist is het al een grote overwinning als hij zijn dagritme enigszins hervindt, waarbij het boek structuur geeft. Het gaat hem in eerste instantie om basale overlevingsstrategieën. Voor de ander gaat het boek niet ver genoeg: zij wil meer dan de zinnen waarmee ze op de markt groente kan kopen. Zij houdt na tien weken een beknopt dagboek bij, geschreven in het Nederlands. Voor beide cursisten zijn aanpassingen van en aanvullingen op het lesmateriaal noodzakelijk.

Management dat de lesmethode als een panacee beschouwt voor alle leerproblemen, investeert niet in de meerwaarde van zelfstandige professionals. Ervaren docenten die zich vastklampen aan een methode kunnen niet tegemoetkomen aan de werkelijke behoeften van hun cursisten. Vanzelfsprekend bieden zij ook dan een rolmodel, maar geenszins het beoogde uit de vakliteratuur. Op het gebied van zelfstandigheid slaan zij een modderfiguur.

### Literatuur

- Nunan, D., & C. Lamb, *The self-directed teacher. Managing the learning proces*. Cambridge, 1996.  
Ur, P., *A course in language teaching*. Cambridge, 1996.

André Hoekstra & Tom Oud:

---

## Luisteren is goud

### Spreek- en luisteronderwijs in de bovenbouw HAVO/VWO

---

*Er is momenteel nog geen methode die goed voorbereidt op de afsluiting van het spreek- en luisteronderwijs in de Tweede Fase, vinden André Hoekstra en Tom Oud. Zij hebben zelf geprobeerd dit hiaat op te vullen en maakten voor de OSG Winkler Prins in Veendam een serie spreek- en luistervaardigheidslessen voor de bovenbouw van HAVO en VWO. Dit lesprogramma wordt intussen ook al op enkele andere scholen uitgevoerd. De SLO heeft er in 1995 een case-study aan gewijd. Op de HSN-conferentie in 1996 in Antwerpen zijn Hoekstra en Oud op verschillende punten van het spreek- en luisteronderwijs ingegaan en hebben ze stilgestaan bij het geïntegreerd vaardigheidsonderwijs waarbinnen presenteren en discussiëren een belangrijke rol spelen.*

*In dit artikel beschrijven ze hoe op hun school een koppeling gemaakt wordt tussen spreekbeurt of presentatie en discussie. Ze gaan daarbij ook in op een aantal achtergronden, waaronder de plaats van taalmiddelen in het discussieonderwijs, onder verwijzing naar artikelen van Van Gelderen en Miedema & Meestringa in vorige afleveringen van Moer (1996•4, 1996•5). Tot slot bespreken ze in het kort hoe onderdelen van het spreek- en luisteronderwijs in andere vakken ingezet worden.*

---

### Hoe het begon

Toen we een paar jaar geleden in het kader van nascholing spreken en luisteren in Antwerpen waren, ontmoetten we een onverwacht vooroordeel. Nederlanders, nou, die konden spreken. Of ze ook konden luisteren, was een andere kwestie.

Zo hadden wij er nog nooit tegenaan gekeken. Sommige Nederlanders kunnen wel spreken, sommige Vlamingen ongetwijfeld ook

en allemaal doen we het op onze beurt, soms ervoor en soms met grote aarzeling. We waren het al snel met onze zuiderburen eens. Onze westerlingen en de Nederlandse televisie waren voor deze beeldvorming verantwoordelijk!

Het noorden van Nederland, en Veendam vormt daarop geen uitzondering, kent een cultuur waarbinnen spreken vaak niet voor werk doorgaat en dus een lage status heeft, een enkel beroep uitgezonderd. Voor luisteren ligt dit anders, hoewel het voornamelijk in de betekenis van gehoorzamen gewaardeerd wordt. Samen – en het kan alleen zinvol zijn voor de communicatie als het in samenhang gebeurt – hebben spreken en luisteren een lage waardering. In grote lijnen vormt de osg Winkler Prins in Veendam op deze cultuur geen uitzondering.

Toen wij dan ook een jaar of twintig geleden in een vlag van vernieuwingsdrang meenden dat het vakonderdeel mondeling taalgebruik lang genoeg verwaarloosd was, werden we niet op gejuich onthaald. Toch was onze aanpak heel voorzichtig en heel conventioneel: een spreekbeurt over een literair onderwerp (schrijver, thema) in het schoolonderzoek HAVO en VWO. Klassikale voorbereiding was niet nodig, de opdracht was duidelijk genoeg. De leerlingen werkten hard voor hun cijfer, leerden redelijk veel over hun onderwerp en vrijwel niets over spreken. Nog slechter was het gesteld met de luisteraars: zij leerden vrijwel niets over het onderwerp en vrijwel niets over het spreken. En wij kregen onze agenda vol cijfers en bleken na enkele jaren toch wat geleerd te hebben: de spreekbeurt werd afgevoerd omdat hij geen communicatief doel diende.

Een nieuwe vlag van vernieuwingsdrang: discussie. De leerlingen werden in groepjes verdeeld, mochten tien minuten naar een krantenknipsel kijken en moesten, met enkele aanwijzingen van de docent erbij, discussiëren, terwijl enkele anderen observeerden. Dit leverde soms aardige resultaten op. Er waren in elk geval meer leerlingen actief betrokken en via het bespreken van de observaties kwam hier en daar een leerproces op gang. Deze werkvorm was tenminste communicatief. Wij waren niet ontevreden, hoe-

wel er wel wat praktische problemen waren, zoals de korte voorbereidingstijd voor de leerlingen en vaagheid omtrent het doel. Bovendien was het aantal actieve leerlingen per les nog vrij laag.

In deze situatie kwam er een nieuwe collega bij ons werken, die in zijn bagage een organisatievorm voor spreken en luisteren had die een aantal van deze problemen kon oplossen. Deze vorm ligt ten grondslag aan de manier waarop wij nu, vijftien jaar later, met spreken en luisteren werken in 4 en 5 HAVO en 5 en 6 VWO.

De kern van de werkvorm ligt in de combinatie van spreekbeurt en discussie. Onze voorkeur daarvoor is gebaseerd op het functioneel maken van beide werkvormen door de spreekbeurt met een deels informatief, deels betogend karakter te combineren met een opiniërende discussie.

Deze keuze voor discussie is al in het verleden gemaakt. We hebben wel eens met het debat geëxperimenteerd, maar onze voorkeur voor discussie is gebleven. Wat de argumentatie voor de discussie boven het debat betreft, kunnen we ons bij Goosen (1995) aansluiten. Met name de toepassingsmogelijkheden in de maatschappelijke werkelijkheid pleiten tegen het debat en voor de discussie. Daarnaast stelt het debat hoge eisen aan de snelheid en de effectiviteit waarmee argumenten gehanteerd worden. Het overdonderen van de opponent lijkt vaak belangrijker dan een gedegen, goed opgebouwde en publieksgerichte argumentatie. Een derde nadeel van het debat is dat er minder vergelijkbare taken te verdelen zijn, zodat een systeem waarbinnen iedereen tweemaal aan de beurt komt, erg veel tijd kost. Dat neemt niet weg dat het debat als werkvorm of als oefenvorm in oppositie tot de opiniërende discussie zeker waarde heeft.

### Hoe werken wij?

De kern van de werkwijze in de bovenbouw HAVO en VWO in Veendam is de koppeling tussen spreekbeurt of presentatie en discussie. De spreekbeurt levert de informatie, stellingen en argumenten waarmee de discussianten aan het werk gaan. Hiermee proberen we twee problemen in één klap op te lossen: de

spreekbeurt moet doel- en publieksgericht zijn en de deelnemers aan de discussie moeten over voldoende informatie beschikken en zich enigszins betrokken voelen. Een derde uitgangspunt is dat zoveel mogelijk leerlingen actief bij het programma betrokken moeten zijn. Dit heeft geresulteerd in de volgende opzet.

De spreekbeurt wordt door een drietal leerlingen voorbereid en uitgevoerd. Voor de uitvoering inclusief het beantwoorden van (informatieve) vragen, is ongeveer een half lesuur beschikbaar. De tweede helft van dat lesuur wordt besteed aan de beoordeling van de spreekbeurt aan de hand van observaties door een ander drietal. Deze leerlingen geven aan de hand van een observatieformulier een beschrijving en een beoordeling van de spreekbeurt. Zij komen ook met een cijfervoorstel. Onder leiding van de leraar worden de cijfers vastgesteld. Over de sterke en zwakke punten van de spreekbeurt mag elke aanwezige meedenken en -praten.

Een ander groepje van drie maakt een globaal verslag van spreekbeurt en nabespreking waarin de leereffecten op het gebied van spreken en luisteren uit het lesuur centraal staan.

Intussen hebben twee drietallen zitten luisteren omdat zij in een volgend lesuur over het onderwerp van de spreekbeurt een discussie moeten voeren. Zij noteren de stellingen waarin de spreekbeurt uitmondt en feiten en meningen die van belang zijn voor de discussie. Buiten de les kunnen zij zich verder voorbereiden. De minst actieve rol in het eerste lesuur is voor de zes leerlingen die de discussie gaan observeren en beoordelen: zij moeten op de hoogte zijn van de voorkennis van de discussiedeelnemers. En passant leren alle aanwezigen het een en ander over het houden van en het beoordelen van een spreekbeurt. Alle leerlingen hebben zes spreekbeurten zien uitvoeren, al dan niet voorafgaand aan hun eigen spreekbeurt. Ook al is hun eigen beurt al geweest, mede door de uitvoerige nabespreking steken alle leerlingen veel van elke spreekbeurt op.

Tijdens het discussie-uur zijn dezelfde leerlingen aanwezig. De spreekbeurgroep levert een voorzitter. De andere twee inleiders kunnen zo nodig bijspringen. Het verslag-

groepje, bestaande uit dezelfde leerlingen als in de vorige les, maakt nu een globaal verslag van de discussie en de nabespreking waarin ook nu de leereffecten op het gebied van mondelinge taalvaardigheid centraal staan.

Het rooster in afbeelding 1 verduidelijkt de inzet van leerlingen. De leraar stelt, als de groepsindeling bekend is, dit rooster samen waarop alle leerlingen kunnen zien op welk moment van hen een bepaalde bijdrage verwacht wordt. De cijfers stellen de groepen voor; de *s* staat voor 'spreken', de *b* voor 'beoordelen', de *n* betekent 'notuleren', de *d* betekent 'observeren' en de *g* betekent 'geen taak'.

Het aantal betrokken leerlingen is vrij groot: als je de leerlingen met een taak bij elkaar optelt, blijkt het om zeven groepjes van drie leerlingen per lesuur te gaan. Natuurlijk zijn bij ons de klassen ook groter dan 21 en is het aantal leerlingen niet altijd deelbaar door drie. Daarom bestaan sommige groepjes uit vier leerlingen. We proberen discussies met groepen groter dan zeven leerlingen te vermijden. Omdat wij geen zinvolle taak voor ze hebben, zijn in de praktijk soms enkele groepjes vrij (met toestemming van de schoolleiding). We experimenteren met splitsing van observatietaken. Op die manier zou je meer leerlingen kunnen inzetten en een nauwkeuriger observatie kunnen bereiken. Een mogelijk nadeel is dat de tijd te beperkt blijkt. Nu kost het al moeite om de spreek- en luistertaken samen met de nabespreking in twee keer een uur af te ronden. De eerste ervaringen wijzen uit, dat dit nadeel niet op hoeft te treden. Zelfs met grote klassen blijkt het mogelijk te zijn alle leerlingen via een uitgekiende taakverdeling zinvol aan het werk te houden.

De leerlingen blijven gedurende het hele programma van ongeveer zestien tot twintig lesuren (bij klassen van 25 tot 32 leerlingen) in dezelfde groep, maar voeren vijf verschillende taken uit: spreekbeurt, beoordelen spreekbeurt, twee keer discussie, twee keer beoordelen discussie en verslag. In onze praktijk levert al die activiteit ook een aantal cijfers op. Wij beoordelen, samen met de leerlingen die daarvoor aan de beurt zijn, de bijdrage aan de spreekbeurt en aan de beide discussies. Tot nu toe beoordeelt de docent het verslag. In de voorexamenklas leiden deze

s	b	n	d	o	g	data
1	2	3	4,5	6,7	8,9	15 en 16 okt.
2	3	4	5,6	7,8	9,1	5 en 6 nov.
3	4	5	6,7	8,9	1,2	12 en 13 nov.
4	5	6	7,8	9,1	2,3	26 en 27 nov.
5	6	7	8,9	1,2	3,4	10 en 11 dec.
6	7	8	9,1	2,3	4,5	17 en 18 dec.
7	8	9	1,2	3,4	5,6	14 en 15 jan.
8	9	1	2,3	4,5	6,7	21 en 22 jan.
9	1	2	3,4	5,6	7,8	18 en 19 jan.

Afbeelding 1: Rooster spreek- en luistertaken.

cijfers samen tot een proefwerkcijfer, in de examenklas vormen ze in combinatie met elkaar een onderdeel van het schoolonderzoekcijfer.

Op de vraag of zestien tot twintig lessen per jaar niet wat veel is, komen we verderop terug.

### Aansluiting bij de onderbouw

In onze opzet is de voorbereiding en de aansluiting bij de onderbouw, waar *Nieuw Nederlands* gebruikt wordt, nog steeds een zwak punt. Ondanks de invoering van de basisvorming is het aandeel spreken en luisteren in de programma's van de onderbouwklassen nog vrij klein. Met name aan de functionele combinatie van spreken en luisteren die wij in de bovenbouw nastreven, wordt in de onderbouw tot nu toe geen aandacht besteed. Dit jaar is de discussietoets uit de basisvorming voor het eerst bij ons op school in alle derde klassen uitgevoerd. Volgend jaar zouden we daarvan effecten kunnen merken als we in 4 HAVO met ons bovenbouwprogramma gaan werken.

De voorbereiding in de bovenbouw is, vanwege de tijdnoed, beperkt. Leerlingen krijgen een uitgebreid stencil (zie afbeelding 4), de docent becommentarieert en beantwoordt vragen, de groepjes worden inge-

deeld en enkele weken later is het zover.

Op sommige punten levert het feit dat we zonder training beginnen wat problemen op, maar over het algemeen valt het mee. Met name de eerste discussies moeten soms door de docent wat bijgestuurd worden, omdat vooral de voorzitter vaak onzeker is over zijn rol. Bij observaties en beoordelingen zijn sommige leerlingen vanaf het begin heel actief en scherp, terwijl anderen het al snel 'wel goed' vinden. Na enkele ronden zit iedereen wat dat betreft ook redelijk op één lijn.

Het observeren is een belangrijke, maar geen eenvoudige taak. De observatieformulieren die wij gebruiken vragen ook nogal wat van onervaren leerlingen (zie afbeelding 2 en 3). Leerlingen zouden moeten leren door *uitvoeren* en de feedback die ze daarbij *krijgen*, maar ook door *observeren* en de feedback die ze daarbij, samen met anderen, *geven*. Het is voor ons duidelijk dat de leerlingen leren, maar hoe dat precies verloopt, is het onderzoeken waard. Op basis van de resultaten van een dergelijk onderzoek kunnen procedures bijgesteld worden.

### Deelvaardigheidstraining

Wij hebben geen ervaring met het trainen van deelvaardigheden op het gebied van spreken en luisteren in bovenbouwklassen, omdat de directe noodzaak daarvoor meestal ontbreekt. Door de uitgebreide directe feedback treedt er een sterk leereffect op waardoor iedereen bij de derde of vierde spreekbeurt of discussie precies weet wat er verwacht wordt. Daarnaast hebben wij in ons volle programma geen tijd voor het uitgebreid trainen van deelvaardigheden.

Toch zijn er wel mogelijkheden. Als je aan deelvaardigheidsoefeningen gaat doen, dan lijkt ons het voornaamste doel daarvan het wegnemen van onzekerheid bij leerlingen. Kennis van procedures en een repertoire van bijpassende taalmiddelen zouden voor leerlingen het deelnemen aan discussies kunnen vergemakkelijken en de kwaliteit van de discussie kunnen verhogen. Wie er de tijd wel voor heeft, zou bijvoorbeeld aandacht kunnen besteden aan het trainen van overgangen in de discussie en de non-verbale en

**Beoordeling Presentatie**

Spreker: .....

Beoordelaar: .....

**Publiekgerichtheid Algemeen**

Structuur		Toelichting	
Inleiding:	Belangstelling wekken		
	Onderwerp aankondigen		
	Motiveren keuze onderwerp		
	Bronvermelding		
	Aanduiden structuur		
Middendeel:	Opbouw / indeling		
	Deelonderwerpen		
	Afronding		
	Samenhang, volgorde		
	Overgangen, signaalwoorden		
Slot:	Samenvatting		
	Conclusie(s), eigen meningen		
	Uitsmijter		
Inhoud:		Toelichting	
Nieuwswaarde; interessant of niet			
Moeilijkheidsgraad			
Voldoende toelichting m.b.v.			
illustraties, voorb. vergelijk.			

**Doelgerichtheid Algemeen**

Aansluiting bij de probleemstelling		
Voldoende informatie, toelichting		
Voldoende argumentatie		
Kwaliteit argumentatie		
Veelzijdigheid argumentatie		

**Publiekgerichtheid specifiek**

Verstaanbaarheid, volume, tempo		
Houding, non-verbaal		
Levendig, saai, onverschillig		
Woordkeus, genuanceerd, kreterig		
Taalgebruik, zinsbouw		
Spoken, lezen / spreektaal, schrijftaal		
Vlot / moeiz. / krampachtig / ongedwongen		

Afbbeelding 2: Observatieformulier ter beoordeling van de presentatie.

## Beoordeling discussie

Discussianten    1 .....    4 .....    Beoordelaar: .....

                         2 .....    5 .....

                         3 .....    6 .....    Spec. gelet op: .....

### Verloop Discussie

toelichting

Doel probleemstelling duidelijk		
Opbouw: beeldv. oordeelsv. besluitv.		
Iedereen voldoende aan bod gekomen		
Samenwerking met elkaar		
Samenwerking met discussieleider		
Diepgang, kwaliteit argumentatie		
Veelzijdigheid argumentatie		
Lijn in discussie duidelijk		
Consensus bereikt		
Conclusie duidelijk		
Conclusie gebaseerd op argumenten		
Consequenties nagegaan		
Opbouwende sfeer		

### Specifieke Observatie

toelichting

Geeft, vraagt informatie		
Geeft, vraagt definitie, opheldering		
Geeft duidelijke meningen		
Geeft voldoende argumenten		
Geeft kwalitatief goede argumenten		
Is zich bewust van uitgangspunten		
Veroorzaakt geen afdwalingen		
Veroorzaakt geen onderonsjes		
Voert niet de boventoon		
Valt anderen niet in de rede		
Luistert goed en reageert op anderen		
Betrekt anderen in de discussie		
Steunt, prijst, verdedigt anderen		
Baseert zich niet op vooroordelen		
Is bereid standpunten te herzien		
Neemt initiatieven		
Hanteert non-verbale ondersteuning		
Levert positieve bijdrage aan sfeer		
Beoordeelt verloop van disc., vat samen		

Afbeelding 3: Observatieformulier ter beoordeling van de discussie.

vooral verbale signalen die daar bij horen. De rol van voorzitter en die van deelnemer verdienen daarbij beide aandacht. In dit opzicht kan onderwijs in taalmiddelen, met name voor taalzwakke leerlingen, nuttig zijn.

Het is een feit dat veel leerlingen zich bij het overnemen van de beurt in een discussie beperken tot het noemen van een eigen standpunt of argument zonder duidelijk te maken in hoeverre ze daarmee op de vorige leerling of misschien de leerling daarvoor reageren. Een onervaren (overigens ook een volwassen) discussiant kan gemakkelijk onzeker worden in een situatie van: ik wil wat anders zeggen, maar wanneer? En hoe kom ik er dan tussen? En is dan meteen duidelijk wat ik bedoel?

Het oefenen in kleine groepjes met een aantal signaalformuleringen ('Als ik jou goed begrijp wil jij'...'Ik ben het daar niet mee eens'...'Ik wil daar nog iets aan toevoegen...' of iets dergelijks) kan leerlingen over een drempel helpen, omdat ze beschikken over enig gereedschap om hun probleem aan te pakken. Het gaat dan vooral om die leerlingen die met dit type overgangen buiten de schoolsituatie niet in aanraking komen. Training in dergelijke formuleringen kan eraan bijdragen dat de deelnemers in een discussie meer en beter op elkaars bijdragen reageren, erop ingaan in plaats van te reageren met statements waarvan het verband met het voorgaande onduidelijk is. Hoewel we uit ervaring weten dat je met behoorlijk succes aan discussieonderwijs kunt doen zonder deze deelvaardigheidstraining, zijn we toch benieuwd naar het effect van korte gerichte trainingen. Die zouden duidelijk transfer moeten hebben naar de praktijk en dus op een functioneel moment moeten worden aangeboden. Of dit in te passen is in de instructiefase van een lessenreeks als de onze, valt te betwijfelen. Te veel feiten en theorie tegelijk aanbieden, leidt ertoe dat een groot deel niet gebruikt wordt. Het is nodig dergelijke deelvaardigheidstrainingen zo direct mogelijk te koppelen aan de totaalvaardigheidstraining en dus met het aanbod te komen als de vraag zich voordoet.

Hoe nuttig het is, valt pas echt te bepalen aan de hand van concreet lesmateriaal en prakti-

sche ervaring daarmee. Van Gelderen (1996) reageert op een artikel van Miedema & Meestringa (1996) die expliciete aandacht voor het onderwijs in taalmiddelen bij referaten en discussies voorstaan. Van Gelderen suggereert dat zij daarbij andere dan communicatieve doelen op het oog hebben die hij in de categorie 'luxe' indeelt. Op p. 230 bespreekt hij voorbeelden van markeringen van beurtovergangen en geeft aan dat hem niet duidelijk is, hoe de verbeterde formuleringen bewerkstelligen dat leerlingen wel op elkaar ingaan. Is dat dan nog nodig? Om maar een voorbeeld uit het rijtje te nemen: een leerling die de formulering 'als ik het goed begrijp denk jij...' gebruikt, gaat naar onze mening al op de bijdrage van de medeleerling in. De gekozen formulering is daarvoor een signaal. Een dergelijke formulering heeft een duidelijk communicatief doel, omdat deze voorkomt dat de uitspraak die deze leerling zal laten volgen, los komt te staan van de vorige bijdrage. In onze beoordeling van discussies speelt het structureren van het gesprek via dergelijke formuleringen wel degelijk een rol, al is het geen hoofdrol.

Terecht wijst Van Gelderen erop dat je zo het individuele taalgebruik van deelnemers beoordeelt, terwijl de interactie binnen de groep het belangrijkste is. Hij twijfelt aan de betrouwbaarheid van gecombineerde beoordelingen. Hierover hebben wij een andere mening. Wij werken met een gecombineerde beoordeling. Nadat het interactieproces in een eerste besprekronde van commentaar is voorzien door zes observerende leerlingen en de docent, wordt een groepscijfer genoteerd. Vervolgens passeren de individuele bijdragen van de leerlingen de revue. Tenslotte wordt vastgesteld of er individuele bijdragen zijn die af moeten wijken van het groepscijfer. Dat kan onder andere op grond van interactionele criteria: iemand stelt zich meer of minder dan gemiddeld in dienst van de groep. Ook de duidelijkheid die iemand verschaft of de verwarring die iemand schept kan een reden zijn voor een ander cijfer. En hierin zit een talige component. Ook op deze individuele bijdragen wordt door de zes observerende leerlingen en de docent commentaar gegeven. Tenslotte volgt een beoordeling van het geheel.

Het is moeilijk iets te zeggen over de betrouwbaarheid van je eigen manier van oordelen. Tot nu toe vinden wij dat het zo verantwoord is. En omgekeerd, wij zouden het niet verantwoord vinden dergelijke criteria als de kwaliteit van individueel taalgebruik die in de nabespreking aan de orde komen, geen plaats te geven in de beoordeling. Een doorslaggevende rol spelen dergelijke formuleringen echter niet. Wij blijven de groepsprestatie en de individuele prestatie beide beoordelen, zodat de gebruikte taalmiddelen ook beoordeeld worden. Wat ons betreft hoort het taalgebruik van individuele leerlingen wel degelijk een plaats te hebben binnen het discussieonderwijs.

Wat de prioriteitsstelling betreft zijn we het met Van Gelderen eens: de communicatieve doelen, doelen die direct met het interactieproces te maken hebben en dus met de totaalvaardigheid discussie, hebben voorrang boven deelvaardigheden. Het risico bestaat dat leraren vanuit de traditie meer aandacht hebben voor taal dan voor interactie. Dat zou slecht zijn voor het discussieonderwijs. Wij zien overigens geen aanwijzingen dat Miedema & Meestringa daar anders over denken.

Van de andere kant hebben wij de ervaring dat we leerlingen bij het introduceren van het programma wel erg abrupt met veel doelstellingen tegelijk confronteren. Als het voor (een bepaalde groep) leerlingen nodig is eens stil te staan bij een van die doelen en daar op een zinvol moment wat praktisch gerichte training aan te koppelen, dan zien we daar wel wat in. Daarnaast zullen naar ons idee functionele taalvaardigheden in de reflectie op en de beoordeling van discussies een rol moeten spelen. Op die manier wordt het verwerven van taalmiddelen door de praktijk gestuurd. Op voorwaarde dat er via de nabespreking voldoende aandacht aan wordt besteed, is dit een prima manier van leren. Voor alle duidelijkheid, we hebben het over taalmiddelen waarvan de functie in het communicatieproces duidelijk gemaakt kan worden, niet over formele zaken. Een grote aandacht voor de vorm kan ten koste gaan van het communicatieve doel. Een leerling die zijn best doet zonder accent te spreken,

kan moeilijk tegelijk aandacht besteden aan de vergelijking tussen zijn argumenten en die van een medeleerling. Maar dan hebben we het al lang niet meer over het artikel van Miedema & Meestringa.

Naast de discussie zijn ook overgangen in de spreekbeurt zijn interessant, maar die zijn in de praktijk minder problematisch, waarschijnlijk doordat ze in de voorbereiding van de spreekbeurt zijn opgenomen. ('Nu ga ik over tot het bespreken van mijn stelling.') Daarnaast is er veel overeenkomst in opbouw met schrijfvaardigheid. Ook een aantal beginnersproblemen (wat is een stelling, wat een weerlegging, wat zijn goede argumenten?) kan worden opgelost door verband te leggen met lees- en schrijfvaardigheidslessen. Dit geldt ook voor andere taalmiddelen die voor de spreekbeurt van belang zijn.

### **De beschikbare tijd**

Hoeveel tijd is er eigenlijk beschikbaar voor spreken en luisteren in de tweede fase? Van Gelderen (1996) gebruikt tijdgebrek als argument tegen de ideeën van Miedema & Meestringa (1996) om aandacht te besteden aan taalmiddelen ten behoeve van voordracht en discussie met name in het belang van taalzwakke leerlingen. De studielast voor het domein mondelinge taalvaardigheid in het advies van de Vakontwikkelgroep bedraagt tien procent van het totaal: voor HAVO 40 uren studielast in twee jaar, voor VWO 48 uur in drie jaar.

Geredeneerd vanuit het verleden is twintig lessen per jaar (waarbij niet altijd alle leerlingen aanwezig zijn) voor spreken en luisteren veel, maar als je het afzet tegen de hoeveelheid activiteiten die de leerlingen in deze uren ontplooien, valt het wel weer mee. Bovendien is er overlap met andere vakonderdelen. Relaties met lezen en schrijven zijn aanwezig: de leerlingen verzamelen informatie, selecteren, kiezen een tekstsoort op basis van hun doel, bouwen hun bijdrage op, rekening houdend met doel en publiek, luisteren doelgericht, maken een schrijfpodracht, etcetera. Daarnaast spelen algemene vaardigheden een rol: samenwerken, plannen, taken verdelen en op elkaar afstemmen (zie afbeelding 4).



<b>Beeldvorming</b>	<b>Afspraken</b>	Voordat de discussie begint, stel je even orde op zaken: wat moet nog nader worden toegelicht; zijn de stellingen duidelijk; moeten er nieuwe discussiepunten worden toegevoegd; is de gang van zaken voor iedereen duidelijk? Alle discussianten geven eerst hun voorlopig standpunt. De argumenten daarvoor zijn nu nog niet aan de orde. Ook wordt er nog niet gereageerd op elkaars ideeën. Het gaat om de beeldvorming.
	Voorlopig standpunt	
<b>Oordeelsvorming</b>	<b>Argumenteren</b>	Als een helder beeld van het probleem ontstaan is en de standpunten zijn verkend, komt de fase van argumenteren. Ieder krijgt de gelegenheid zijn standpunt toe te lichten en te reageren op de argumenten van anderen. Probeer zo kort mogelijk achtereenvolgens te spreken en luister goed naar anderen en reageer op wat ze zeggen. Geef elkaar gelegenheid uit te spreken, voorkom afdwalingen en onderonsjes. Vermijd vooroordelen. Ga na of je het in grote lijnen met elkaar eens bent. Als je op hoofdpunten geen consensus bereikt, probeer het dan op bijzaken eens te worden. Het is niet altijd mogelijk op één lijn te komen.
	Op een lijn komen	
<b>Besluitvorming</b>	<b>Conclusie</b>	Als alle argumenten besproken zijn, de argumenten van voor- en tegenstanders (ook als er snel consensus is!), kan de discussie worden afgerond met een conclusie. Controleer wel of alle groepsleden zich in die conclusie kunnen vinden. Als de mogelijkheid bestaat een echt besluit te nemen, kan dat nu. Wel moet nagegaan worden of het besluit uitvoerbaar is, wat de eventuele consequenties zijn. Eventueel begint de discussie opnieuw!
	Evaluatie	

Afbeelding 4: Schema uit de instructie voor discussie.

In de huidige situatie zijn onze leerlingen 7 x 2 x 50 minuten in het leslokaal actief. Daarnaast hebben ze aan voorbereiding en nawerk naar schatting vier tot vijf uur nodig. Omgerekend naar studielast kost het programma per leerling ongeveer 17 uur studielast per jaar. Het programma kan dus uitgevoerd worden zonder gebruik te maken van een deel van de vrije ruimte waarin de studielastverdeling van de vakontwikkelgroep voorziet. Mocht het nodig zijn uitgebreid aandacht te besteden aan deelvvaardigheidstraining, dan kan dat niet zonder een deel van de vrije ruimte daaraan te besteden. Een vaksec-

tie die dat nodig vindt, bijvoorbeeld omdat de school een aanzienlijk aantal taalzwakke leerlingen heeft, of die nu autochtoon of allochtoon zijn, zal deze keuze maken; andere secties zullen hopelijk proberen de deelvaardigheidstraining te beperken tot het hoogst noodzakelijke zodat de communicatieve doelen via praktische oefening met voordracht en discussie voldoende tot hun recht komen. Van Gelderen legt terecht de prioriteit bij de communicatieve doelen. Je kunt, zowel met de voordracht als met de discussie, veel bereiken zonder expliciete aandacht voor taalmiddelen. Je kunt ook bij de bespreking

spreker 1	inleiding (2 min.)	Belangstelling wekken, onderwerp aankondigen, motivering van de keuze, taakverdeling en structuur, bronnenkeuze
spreker 1 spreker 2 spreker 3	kern (elk deel 5 tot 7 min.)	Elke spreker verzorgt een deel van het geheel. Zorg voor heldere structuur eigen deel, doelgerichtheid (discussiegerichtheid), publiekgerichtheid (nieuw, interessant, presentatie), duidelijke lijn (volgorde hoofdpunten), voldoende toelichting en voorbeelden en duidelijke overgangen (signalen)
spreker 3	slot (2 min.)	Samenvatting van de belangrijkste gegevens, (inhoudelijk); conclusies (verband met stellingen); eigen meningen
spreker 2		Presentatie stellingen (bord), gelegenheid geven vragen te stellen

*Afbeelding 5: Schema uit de instructie voor presentatie.*

van de discussie aandacht besteden aan de overgangen en beurtwisselingen.

### Hoe nu verder?

Tot nu toe zijn wij (en niet te vergeten de leerlingen) in Veendam redelijk tevreden over onze aanpak. Vooral het uitgebreid reflecteren op spreek- en luistersituaties met alle betrokkenen tijdens hetzelfde lesuur leidt snel tot een behoorlijk resultaat. De docent heeft hierbij veel gelegenheid op te treden als begeleider, coach. De leerlingen zijn in hoge mate zelfstandig aan het werk, zij het in groepsverband. De docent kan op geschikte momenten ook sturen en daarbij bijvoorbeeld de relaties met andere taalvaardigheden aangeven. Deze werkvorm hoeft niet te veranderen onder invloed van de uitgangspunten van de tweede fase. Naast het zelfstandig werken is immers ook zelfstandig leren aan de orde door de vele reflectiemomenten.

Het is nog wel eens lastig de leerlingen bij de reflectie te betrekken. Voor hen is de spreekbeurt of discussie al snel voorbij. De gelegenheid om over cijfers mee te praten, daagt hen echter toch vaak uit tot een nadere beschouwing van de geleverde prestatie. En in de discussie over cijfers zul je met goede argumenten moeten komen. Zo is de reflectie op de geleverde spreek/luisterprestatie soms interessanter dan de spreekbeurt of discussie zelf. De tijd die eraan besteed wordt, is net als bij spreekbeurt en discussie ongeveer een half

lesuur. Met name van de reflectiefase moet het verslaggroepje verslag doen.

Interessant is ook de reflectie op het leerproces uit de hele lessenreeks. Tot nu toe komen we daar nog te weinig aan toe. Leerlingen vragen wel eens wat je nu van zo'n lessenreeks moet leren. Het terugkaatsen van deze vraag ('Wat denk jij dat je ervan moet leren?') levert niet altijd het gewenste resultaat op. Ook de aanwijzing 'Kijk maar in het instructiestencil' is vaak geen bruikbaar hulpmiddel, omdat de vraag meer gericht is op de praktijkervaring dan op de theorie. Een afsluiting van de lessenreeks via een schriftelijke reflectieopdracht kan ervoor zorgen dat de leerlingen hun nieuw verworven kennis en vaardigheden vastleggen en meenemen naar het volgende jaar.

Voor de docent zijn het inspannende, boeiende lessen. Je weet nooit precies wat gaat gebeuren. Tegenover de inspanning die dit type les vraagt, staat dat er weinig voor- en nawerk aan verbonden is. Je krijgt nu eens cijfers zonder tot in de kleine uurtjes te corrigeren.

Er blijft altijd wat te wensen over. Een aantal punten uit de observatie/beoordelingsprocedure zal na interne evaluatie misschien veranderd worden. En als we tijd genoeg hadden...

Daarnaast hopen wij dat de invoering van de Tweede Fase ruimte biedt voor gerichte

deelvaardigheidstraining die nadrukkelijk direct in verband dient te staan met de uit te voeren taken. De omvang van deelvaardigheidsoefeningen groeit vaak door het streven (van de docent) naar volledigheid, met als nadelig gevolg dat leerlingen de functie ervan niet meer zien. Ook het tijdsverloop tussen de training en de uitvoering blokkeert het leerproces vaak. Deelvaardigheidsoefeningen kunnen vooral zinvol ingezet worden om taalzwakke leerlingen een betere kans te geven om mee te doen, met name in de discussie. Dit geldt zowel voor allochtone als voor autochtone leerlingen. In klassen met taalvaardige leerlingen zal ons inziens weinig deelvaardigheidstraining nodig zijn. Het zou aardig zijn eens te onderzoeken in hoeverre hier verschillen liggen tussen HAVO en VWO.

Ook het optimaliseren van het leereffect via betere feedback- en reflectieprocedures is een interessante opgave.

## Andere vakken

Interessant zijn ook ontwikkelingen die zich niet tot één sectie beperken. Zo is er bij andere secties belangstelling voor onze procedures rond presenteren, waaronder de beoordeling. De sectie biologie van onze school hanteert dezelfde procedure voor de presentatie van onderzoeksresultaten door leerlingen. Bij maatschappijleer wordt gebruik gemaakt van de aangeleerde discussietechniek.

Ook in dat opzicht zou het leuk zijn als de vernieuwing in het onderwijs eens echt doorzette, niet alleen hier en daar, maar als een samenhangende ontwikkeling.

## Literatuur

- Boland, J., *Spreken en luisteren in de tweede fase*. Presenteren, discussiëren en notuleren op de scholengemeenschap Winkler Prins in Veenendam. Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO, nr.16). Enschede, SLO, 1995.
- Gelderen, A. van, 'Wat is er mis met «jamaar»?' in: *Moer* 1996•5, blz. 228-234.
- Goosen, H, 'Opiniërende gesprekken in de bovenbouw HAVO-VWO' in: *Moer* 1995•2, blz. 44-52.
- Miedema, M., & Th. Meestringa, 'Taalmidde-

len bieden sprekers houvast' in *Moer* 1995•4, blz. 192-196.

VOGN (Vakontwikkelgroep Nederlands), Advies Examenprogramma HAVO en VWO Nederlands. Den Haag, Stuurgroep Profiel Tweede Fase, 1995.