

Horen, zien en leren debatteren: een praktijkvoorbeeld

Inge Piena

De conferentie *Het Schoolvak Nederlands (HSN)* heeft bewezen een geweldige manier te zijn om nieuwe ideeën op te doen. Maar wat nu als je te véél goeie ideeën opdoet? Ofwel zet je er één in de wacht met het risico dat het op de achtergrond raakt, ofwel combineer je de ideeën. Op HSN 17 (Utrecht, 2003) raakte ik naar aanleiding van twee presentaties zo enthousiast dat ik er meteen iets mee wilde doen: die van Jeffrey Barth over het project 'Politiek' op het Winkler Prins College in Veendam en die van Gert Rijlaarsdam over 'Observerend leren'. Nu leent observerend leren zich voor toepassing op vrijwel elke vaardigheid, dus het vinden van een vorm om ze te combineren was niet moeilijk: observerend leren toegepast op de vaardigheid debatteren, die een belangrijke rol innam in het project 'Politiek'.

OBSERVEREND LEREN

Het principe van observerend leren is gebaseerd op de gedachte dat je niet alleen leert door te doen, te oefenen, maar ook – of vooral – door anderen te observeren en conclusies te trekken uit die observaties.¹ Het schrijfonderwijs bijvoorbeeld bestaat voor een groot deel uit oefenen: de leerling krijgt na enige theorie een schrijfo opdracht. Hij maakt de opdracht en levert de tekst in, krijgt eventueel feedback van de lezer (de leraar of een klasgenoot) en mag de tekst nog eens herschrijven voor hij hem definitief inlevert. In een communicatiemodel ziet dat er zo uit:



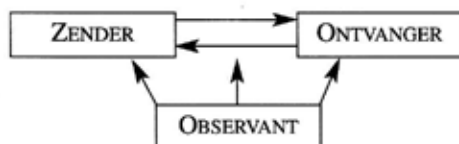
Dat herschrijven stelt vaak niet al te veel voor. Eigenlijk was de leerling al gehecht

geraakt aan zijn eerste versie en van de gegeven feedback ziet hij het belang dan ook niet zo. De definitieve versie zal wat minder spel- en taalfouten bevatten dan de eerste, maar er verder niet veel van afwijken. Leren schrijven is op die manier vooral het maken van een reeks gegeven schrijfo opdrachten en niet zozeer een individueel denk- en leerproces.

Nu is dat ook nogal veel gevraagd. Schrijven is al een complexe activiteit: een schrijver moet min of meer tegelijk bezig zijn met inhoud, spelling, zinsbouw, alinea- en tekstopbouw. Als hij daarbij ook nog zou moeten nadenken over zijn schrijfproces en het product (en de relatie daartussen!) dan vraag je als leraar ook wel erg veel. Bij observerend leren

Eerst schrijft de leerling de tekst, pas later staat hij bewust stil bij de kwaliteit ervan door te kijken naar de werking van zijn tekst.

worden die twee processen losgekoppeld: eerst schrijft de leerling de tekst, pas later staat hij bewust stil bij de kwaliteit ervan door te kijken naar de werking van zijn eigen of een vergelijkbare tekst. Daarmee wordt er in het communicatiemodel een derde rol ingevoegd, die van observant:



Rollen:

- Zender: schrijft of spreekt;
- Ontvanger: leest of luistert en reageert of beoordeelt hardop;
- Observant: observeert de reactie of beoordeling, noteert de criteria van de lezer en presenteert die.

Concreet kan dat bijvoorbeeld in het schrijfonderwijs de volgende werkwijze opleveren:

- Leerlingen hebben een schrijfo opdracht gekregen, bijvoorbeeld een sollicitatiebrief of een artikel. Ze hebben van tevoren geen specifieke instructie gehad over deze tekstsoort en nemen de eerste versie van hun tekst mee naar de les.
- De leraar verzamelt de teksten en verdeelt de klas in groepen. Elke groep bestaat bijvoorbeeld uit vier lezers en twee onderzoekers.
- De lezers krijgen een rol die past bij de tekstsoort. In het geval van sollicitatiebrieven vormen zij een sollicitatiecommissie, bij een artikel zijn ze de redactie van een blad, enz. Deze lezersgroep krijgt als opdracht om de beste tekst uit te kiezen: *welke sollicitant nodigen jullie uit? Welk artikel plaatsen jullie?* Na het lezen van de teksten zullen ze door middel van overleg één tekst moeten

kieszen. Dit overleg is interessant, omdat leerlingen hierin eigen criteria aan deze tekstsoort toepassen op de teksten van klasgenoten.

- De onderzoekers krijgen de opdracht te luisteren naar het overleg van de lezersgroep en de criteria op te schrijven die deze lezersgroep heeft gehanteerd bij het kiezen van de beste tekst. Deze leerlingen zijn daardoor niet meer bezig met de teksten zelf, maar met de criteria. Nadat de lezersgroep een keuze heeft gemaakt, stellen de onderzoekers de lijst met criteria vast.
- Tot slot lezen de lezersgroepen voor de klas de gekozen teksten voor, waarbij de onderzoekersgroepen steeds de bijbehorende lijst criteria (met behulp van flap of bord) presenteren. Dus: dit artikel is het geworden, want...

PROJECT 'POLITIEK'

In dit project draait alles om de oprichting van eigen politieke partijen. Jeffrey Barth (Winkler Prins College Veendam) beschreef het op HSN 17. In de periode vóór de werkelijke verkiezingen richtten leerlingen in groepjes politieke partijen op. Het mooie van deze opdracht is dat ze enorm veel taaltaken en mogelijkheden tot vakoverstijgend werken oplevert: leerlingen discussiëren over partijstandpunten, schrijven en presenteren een partijprogramma en debatteren met andere partijen over aangedragen vraagstukken. Samenwerking met het vak economie geeft de mogelijkheid tot het laten schrijven van een miljoenennota; bij tekenen kunnen ze partijposters ontwerpen en maken; geschiedenis zal er wellicht staatsinrichting aan willen koppelen en de vreemde talen kunnen laten zien hoe er gedebatteerd wordt in de respectievelijke

parlementen van de ons omringende landen. Op het Winkler Prins College eindigt zo'n project in een verkiezingsspektakel waarbij de winnende partijen van alle klassen elkaar ontmoeten in een groot debat, gadegeslagen door alle eerste- en tweedeklassers. In een heuse stemming zijn het uiteindelijk alleen de – onpartijdige – eersteklassers die stemrecht hebben.

Ik vond dit project meteen zo zinvol en leuk dat ik het hetzelfde schooljaar nog heb uitgevoerd in 3 vwo (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, komt overeen met aso). Voor het eerst en zonder lange voorbereidingstijd, dus schoorvoetend, maar met veel plezier, ook bij leerlingen. Al met al hebben ze in acht lessen Nederlands: partijen geformeerd; binnen de partijen gediscussieerd over partijstandpunten en -programma's; partijprogramma's gelezen, geschreven en gepresenteerd aan de andere partijen; en ten slotte (drie lessen) met een andere partij gedebatteerd over een stelling die was afgeleid uit hun partijprogramma's. Die debatlessen bleken zich heel goed te lenen voor observerend leren.

OBSERVEREND LEREN DEBATTEREN

Aangezien er bij observerend leren drie rollen te verdelen zijn (zender, ontvanger en observant) en er elke debatles twee partijen moesten debatteren, leek het handig te werken met zes partijen:

- Zenders: de twee debatterende partijen. Hun opdracht: *Win het debat.*
- Ontvangers: twee andere partijen in de rol van jury. Hun opdracht: *Bepaal welke partij het debat wint.*
- Observanten: de twee laatste partijen zijn de onderzoekers. Hun opdracht: *Stel vast welke criteria de jury heeft gehanteerd bij het bepalen van de winnende partij.*

Elke les moest dus bestaan uit drie fasen: een debatfase, een jureerfase en een conclusiefase. In drie lessen voert iedereen elke rol een keer uit. Schematisch zag een les er zo uit:

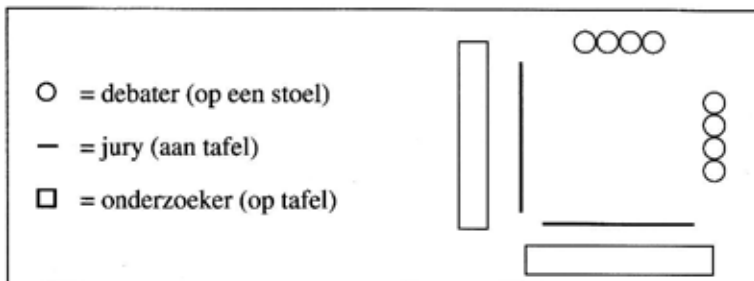
	LERaar	DEBATERS	JURY	ONDERZOEKERS
Debatfase	- voorkennis activeren - stelling geven			
		debatteren	observeren, aantekeningen maken	luisteren en kijken
Jureerfase	jureeropdracht geven			
		luisteren en kijken	- mening beargumenteren - overleggen - winnaar bepalen	- luisteren en kijken - aantekeningen maken

	LERaar	DEBaters	JURY	ONDERZOEKERS
Conclusiefase	- onderzoeksopdracht geven - afsluiten			
		luisteren en kijken	luisteren en kijken	- criteria vaststellen uit aantekeningen - criteria op een flap zetten - flap presenteren aan de klas

DEBATFASE

Als leraar opende ik de debatfase door de debatstelling op het bord te schrijven en in te leiden. In de tweede en derde debattes vroeg ik bovendien nog even aandacht voor de criteria zoals die de voorgaande les(sen) door de onderzoekers op de flap waren

gezet. (Deze flap ging drie lessen mee.) Ik had gekozen voor de zogenaamde *Lagerhuis*-vorm, dus zonder vaste debatbeurten of spreektijd. De leerlingen gingen staan als ze iets wilden zeggen en kregen van mij het woord. Ik koos hierbij voor de volgende opstelling:



Voor de eerste les heb ik het lokaal zelf klaar-gezet. Bij de volgende lessen gingen de leerlingen zelf al aan de slag. De juryleden maakten aantekeningen. De onderzoekers sloegen het debat gade zonder speciale taak op dat moment. Een debat duurde maximaal 10 minuten.

JUREERFASE

Omdat de onderzoekers het juryoverleg goed moesten kunnen volgen en aantekeningen

moesten kunnen maken, liet ik de debaters en de onderzoekers van plaats wisselen. Vervolgens leidde ik de jureerfase in door de opdracht voor zowel de jury als de onderzoekers te herhalen. Ik heb er niet voor gekozen taken aan te wijzen binnen de jury. Soms nam iemand de rol van voorzitter (even) op zich.

Doordat de juryleden niet dichtbij elkaar zaten, moesten ze vrij luid spreken om zich verstaanbaar te maken aan de hele jury. Dat

zowel de onderzoekers als de debaters zelf meeluisterden met het overleg, maakte dat de debatten opvallend objectief besproken werden. Juryleden voorzagen argumenten van voorbeelden zonder kwetsend te zijn over hun debatterende klasgenoten. De debaters hadden geen speciale taak in deze fase, maar waren vanzelfsprekend zeer geïnteresseerd in het besprokene.

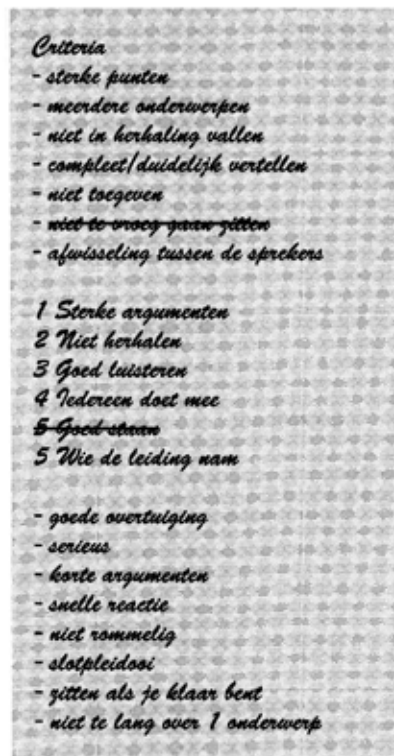
De jureefase was klaar op het moment dat de jury een winnaar had aangewezen (5 à 10 minuten). Alle drie de jury's hielden na de discussie een stemming, waarbij alle besluiten vrijwel unaniem waren. In alle gevallen was ik het eens met het jurybesluit, terwijl ik het zelf toch vaak een lastig besluit vond: de verschillen tussen de partijen waren soms klein.

CONCLUSIEFASE

Nu kwamen de onderzoekers in actie. Zij moesten door middel van overleg vanuit hun verschillende aantekeningenlijstjes tot één gezamenlijke lijst met criteria komen. Die lijst moest op de flap komen te staan en deze moest gepresenteerd worden aan de rest van de klas. Om te voorkomen dat er elke les eenzelfde lijstje op de flap kwam te staan, heb ik de onderzoekers aan het begin van de conclusiefase steeds een andere opdracht gegeven:

- In de eerste les was dat eenvoudig: *Stel vast waarop de jury heeft gelet.*
- De tweede les wilde ik ook een volgorde op papier krijgen: *Maak een top 5 van criteria, waarbij nr. 1 het meest doorslaggevende criterium is.*
- De derde en laatste les wilde ik een aanvulling op de criteria die al op de flap stonden: *Welke nieuwe criteria heeft de jury gehanteerd?*

Na drie lessen stond dit op de flap:



De presentatie van de criteria nam niet veel tijd in beslag, aangezien iedereen al bij het juryoverleg aanwezig was geweest.

VOLGENDE KEER ANDERS?

Behalve dat zowel de leerlingen als ik de lessen en het hele project heel erg leuk vonden, denk ik ook dat de observerend leren-didactiek winst opleverde. Leerlingen gingen zich afvragen wat goed debatteren is en probeerden hieraan te voldoen wanneer ze zelf aan de beurt waren. Zo was het derde debat aanmerkelijk beter dan het eerste. Een mooi voorbeeld hiervan was de actieve deelname aan het debat. Tijdens de eerste twee debatten waren er nog leerlingen die stilletjes op hun stoel bleven zitten. Met

name de tweede jury had hier geen goed woord voor over. Bij het laatste debat deden alle leerlingen mee.

Tijdens deze lessen heb ik geen theorie aangedragen. Leerlingen kwamen wel zelf met vragen in de richting van argumentatie-theorie. Zulke lessen hadden een volgende stap kunnen zijn, bijvoorbeeld in de aanloop naar het schrijven van een betoog.

Zelf wilden leerlingen graag doorgaan met lessen debatteren. Juist degenen die als eerste aan de beurt waren geweest en die dus de meeste beginnersfouten hadden gemaakt, vonden het jammer dat ze hun nieuwverworven inzichten niet in de praktijk konden brengen. Helaas stond de zomervakantie voor de deur.

De volgende keer zou ik deze lessen anders inplannen in het schooljaar, maar er is veel meer dat beter of anders had gekund:

- ik had de stellingen beter van tevoren aan de partijen kunnen meegeven;
- ik had een andere debatvorm kunnen hanteren;
- ik had de presentatie van de conclusieflap door kunnen schuiven naar de volgende les, waardoor het activeren van voorkennis met-

- een door de leerlingen zou zijn overgenomen;
- ik had de jury en de onderzoekers theorie mee kunnen geven in de tweede en derde les;
- ik had na deze leerronde de debatvaardigheid van elke leerling afzonderlijk kunnen beoordelen en eventueel becijferen.

In het boek voor 3 havo (hoger algemeen vormend onderwijs) en 3 vwo (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) van de methode *Taallijnen voor de onderbouw* heb ik dit project, inclusief debatlessen, verwerkt tot een module spreekvaardigheid. Daarin heb ik een aantal andere keuzes gemaakt, deels ingegeven door mijn ervaringen met het project, deels doordat een methode haar eigen eisen stelt. Maar op zich heeft een dergelijk project geen schoolboek nodig. Het wordt gedragen door de leraar die weet waar hij heen wil. En daarbij gaat het wat mij betreft niet om de lessen of om de teksten, maar om het besef bij leerlingen dat ze niet schrijven en spreken omdat ze iets willen zeggen, maar omdat ze iets willen bereiken. Wanneer dat bewustzijn postvat, ontstaat vanzelf de vraag hoe ze hun doel het best kunnen bereiken en dan is de weg naar publiekgericht en dus effectief spreken en schrijven ingeslagen.

Inge Piena
Hoenderhoeve 54
NL-3992 XM Houten
inge.piena@knoware.nl

Noot

- 1 Zie Gert Rijlaarsdam & Martine Braaksma (2004). *Schrijven en leren schrijven*. VONK 33/3 (jan.-feb. 2004), p. 3-16.