

# HOREN, ZIEN EN LEREN DEBATTEREN OBSERVEREND LEREN DEBATTEREN: EEN PRAKTIJKVOORBEELD

Inge Piena

---

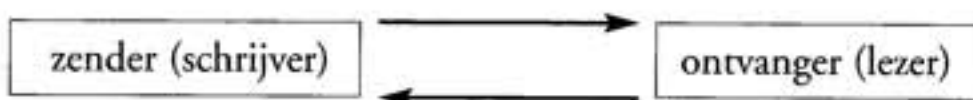
## Inleiding

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 je zet er één in de wacht met het risico dat het op de achtergrond raakt ofwel je combineert 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 combineren was niet moeilijk: ik heb observerend leren toegepast op debatteren, dat een belangrijke rol had in het project Politiek.

## 1 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.

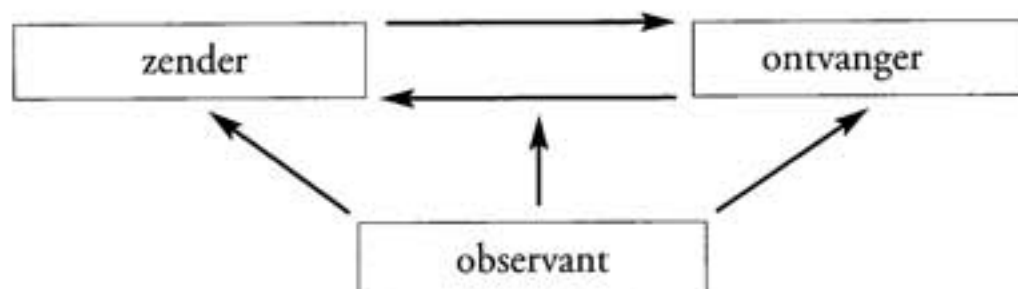
Het schrijfonderwijs bijvoorbeeld, bestaat voor een groot deel uit oefenen. De leerling krijgt – na enige theorie - een schrijfoopdracht. Hij maakt de opdracht en levert de tekst in, krijgt eventueel feedback van de lezer (de docent of een klasgenoot) en mag de tekst nog eens herschrijven voor hij hem definitief inlevert. In een communicatiemodel ziet dat er zo uit:



Dat herschrijven stelt vaak niet veel voor. Eigenlijk is 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 deze manier vooral het maken van een reeks gegeven schrijfoopdrachten en niet zozeer een individueel denk- en leerproces.

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

Bij observerend leren 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:

1 zender: schrijft of spreekt

2 ontvanger: leest of luistert en reageert of beoordeelt hardop

3 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 schrijfp opdracht gekregen, bijvoorbeeld om een sollicitatiebrief of een artikel te schrijven. Ze hebben van tevoren geen specifieke instructie gehad over deze tekstsoort en nemen de eerste versie van hun tekst mee naar de les.
- De docent neemt de teksten in 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, etc. Deze lezersgroep krijgt als opdracht om de beste tekst uit te kiezen: Welk artikel plaatsen jullie? Welke sollicitant nodigen jullie uit? Na het lezen van de teksten zullen ze door middel van overleg één tekst moeten kiezen. Dit overleg is interessant, omdat leerlingen hierin eigen criteria voor deze tekstsoort gebruiken voor 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 de bijbehorende criterialijst (op flap of bord) presenteren. Dus: "Dit artikel is het geworden, want...."

## 2 Project Politiek

In het project Politiek draait alles om de oprichting van eigen politieke partijen. Jeffrey Barth (Winkler Prins College, Veendam) beschreef het op HSN 17: in de periode vóór echte verkiezingen richten leerlingen in groepjes politieke partijen op. Het mooie van deze opdracht is dat hij 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 parlementen van de ons omringende landen. Op het Winkler Prins College eindigt het project in een verkiezingsspektakel waarbij de winnende partijen van alle klassen elkaar ontmoeten in een groot debat, gadeslagen door alle eerste- en tweedeklassers. In een echte stemronde 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 mijn vwo3-klas. 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.

## 3 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.
- \* observant: 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 speelt iedereen elke rol een keer.

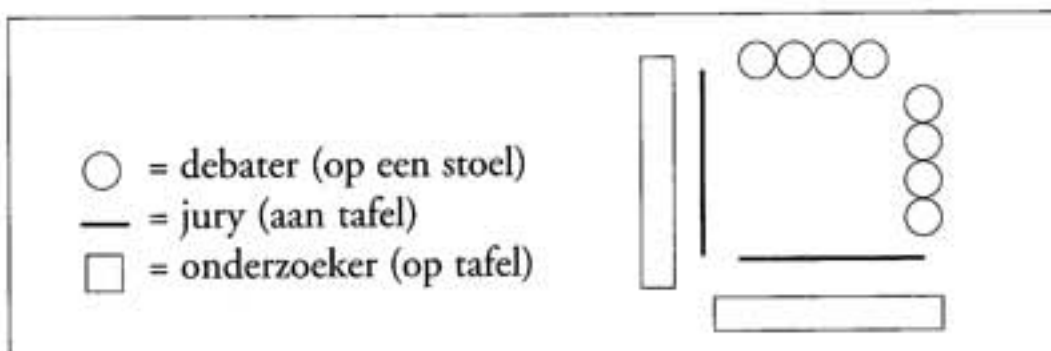
Schematisch kwam een les er zo uit te zien:

	<i>Docent</i>	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
Conclusiefase	- onderzoeksopdracht geven - afsluiten			
		- luisteren en kijken	- luisteren en kijken	- criteria vaststellen uit aantekeningen - criteria op een flap zetten - flap presenteren a.d. klas

### 3.1 Debatfase

Als docent opende ik de debatfase door de debatstelling op het bord te schrijven en in te leiden. In de tweede en derde debatles 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.)

Als docenten hadden we gekozen voor de '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 klaargezet. 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 tien minuten.

### 3.2 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 binnen de jury geen taken toebedeeld. 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 voor 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 voor de debatterende klasgenoten. De debaters hadden geen speciale taak in deze fase, maar waren vanzelfsprekend zeer geïnteresseerd in het besprokene.

De jureerfase was afgerond 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.

### 3.3 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 nummer 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:

<b>Criteria</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- sterke punten</li><li>- meerdere onderwerpen</li><li>- niet in herhaling vallen</li><li>- compleet/ duidelijk vertellen</li><li>- niet toegeven</li><li>- niet te vroeg gaan zitten</li><li>- afwisseling tussen de sprekers</li></ul>
<ol style="list-style-type: none"><li>1 Sterke argumenten</li><li>2 Niet herhalen</li><li>3 Goed luisteren</li><li>4 Iedereen doet mee</li><li>5 Goed staan</li><li>5 Wie de leiding nam</li></ol>
<ul style="list-style-type: none"><li>- goede overtuiging</li><li>- serieus</li><li>- korte argumenten</li><li>- snelle reactie</li><li>- niet rommelig</li><li>- slotpleidooi</li><li>- zitten als je klaar bent</li><li>- niet te lang over 1 onderwerp</li></ul>

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

Behalve dat zowel de leerlingen als ik de lessen en het hele project heel erg leuk vonden, denk ik ook dat de observerendleren-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 argumentatietheorie. 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 conclusie-flap door kunnen schuiven naar de volgende les, waardoor het activeren van voorkennis meteen 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 3 havo- en het 3 vwo-boek 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 docent 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.