



Foto: Anda van Riet

HEAR, HEAR!

Leer scholieren debatteren

Debatonderwijs in Nederland groeit. Desondanks heeft debatteren binnen het voortgezet onderwijs nog geen vaste plek in het curriculum. Daarin wijkt Nederland af van de Angelsaksische landen, die op dit terrein een lange traditie kennen. Met name in de VS rapporteert men interessante effecten van debatonderwijs op bijvoorbeeld de taalvaardigheid en het denkvermogen van deelnemers. In Nederland blijft het onderzoek achter. Dat is jammer, omdat hierdoor onderwijskansen wellicht onbenut blijven.

NICO VAN DER WOUDE, DANIEL JANSSEN & TED SANDERS

Eind vorig jaar vond in Leiden de veertiende editie van het NK Debatteren voor middelbare scholieren plaats. Ruim honderd scholen uit heel Nederland namen deel aan het verbale treffen, dat georganiseerd werd door het Nederlands Debatinstituut. NDI-directeur Roderik van Grieken hield in de Leidse Stadsgehoorzaal een gloedvol pleidooi voor expliciet onderwijs in retorica. Van Grieken preekte in een zaal vol betrokken docenten en debaters natuurlijk wel voor eigen parochie. Dat was te merken aan het geestdriftige applaus. Maar ook buiten

dit gehoor krijgen dergelijke woorden doorgaans bijval. De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Marja van Bijsterveldt-Vliegenthart, reikte in Leiden de hoofdprijs uit en leek met haar aanwezigheid te bevestigen dat debatteren goed is voor jongeren.

Het probleem

Als we kijken naar het aantal deelnemers aan debatwedstrijden, dan zien we een duidelijk groeiende aandacht voor debatteren in Nederlandse klaslokalen. Desondanks is debatteren geen standaardonderdeel van het curriculum Nederlands. Daar zijn verschillende redenen

voor te bedenken: debatteren is maar een spelletje, het past minder bij onze cultuur, we weten eigenlijk niet hoe verantwoord debatonderwijs er precies uitziet en we weten niet hoe effectief debatonderwijs eigenlijk is. We lichten dit toe.

Sommige docenten beschouwen het scholierendebat als een leuk spelletje, waar we ook weer niet te veel van moeten verwachten. Moderne 'debatprogramma's' dragen in die zin ook nauwelijks bij aan de volwassenwording van het debat: vaak is er meer aandacht voor de presentatie dan voor de inhoud. Maar mede dankzij het wedstrijdelement worden er ook concrete (leer)resulta-

ten geboekt: scholieren ontwikkelen beter begrip, leren zelf kennis construeren en halen betere leerresultaten.

Een tweede reden dat debatteren maar moeizaam zijn weg vindt in het onderwijs, ligt wellicht bij onze cultuur. Nederland heeft geen debat- en speechtraditie. Retorische hoogstandjes beschouwen we al snel als bedenkelijke, demagogische trucjes en schuiven we weg als 'populisme'. In Angelsaksische landen ligt dat anders. Met name in de VS maakt debatteren vaker deel uit van curricula. Wij denken dat in Nederland een onderwijsvorm onbenut blijft. In het hoger onderwijs worden argumenteren en presenteren stevast tot de

In het hoger onderwijs worden argumenteren en presenteren stevast tot de kerncompetenties gerekend.

Debatteren zou hier direct bij aan kunnen sluiten

kerncompetenties gerekend. Debatteren zou hier direct bij aan kunnen sluiten. En waarom zouden we hiermee dan niet al beginnen in het middelbaar onderwijs? Een modererende factor hierbij zou kunnen zijn dat het debat vele vormen kent, van laagdrempelig (lagerhuisdebat) naar gecompliceerd (parlementair debat). Voor ieder niveau is wel een debatformat te bedenken.

Ook al kent debatteren geen vaste plek binnen ons voortgezet onderwijs, er worden wel debatwedstrijden gevoerd tussen scholen die buiten het normale curriculum debatonderwijs verzorgen. Bij de voorbereiding hiervan wordt gewerkt vanuit geschoolde intuïties (docenten) en *tacit knowledge* (docenten en debaters). Een beproefde methode, laat staan een uitgewerkt curriculum, ontbreekt voornamelijk. Ook dat bemoeilijkt de integratie van debatteren in het moedertaalonderwijs. Dat stimuleert docenten niet om het debat in het onderwijs Nederlands in te bedden, omdat dat veel werk met zich meebrengt: je moet het grotendeels zelf ontwikkelen en je weet niet zeker of het meer oplevert dan leuke discussies.

Veel docenten tobben ook met vragen als: Wat is debatteren nu precies? Waarom zouden leerlingen eigenlijk moeten debatteren? Wat leren ze eigenlijk, hoe gaat dat in zijn werk? Wat 'doet' debatteren nu feitelijk met leerlingen? Op al deze vragen hebben we nog geen goed antwoord.

En dat antwoord zal er eerst moeten komen, denken wij, zeker in een tijd waarin het onderwijs steeds meer streeft naar educatieve aansprakelijkheid, *data-driven education* of opbrengstgericht werken (Bijsterveldt-Vliegthart & Zijlstra, 2011).

De oplossing: onderzoek

Dat onderzoek naar debatteren zou in eerste instantie gericht moeten zijn op het meten van effecten van Nederlandstalig debatonderwijs. Levert dat onderwijs in Nederland dezelfde positieve resultaten op als in Angelsaksische landen? Daarnaast zouden we die eventuele effecten graag willen verklaren. Amerikaans onderzoek laat zien dat debatteren goed implementeerbaar is binnen het middelbaar onderwijs en positieve effecten kan hebben op taal- en argumenteervaardigheid, kritisch denken, leiderschap, burgerschap en empowerment van minderheidsgroeperingen (Allen, Berkowitz, Hunt & Loudon, 1999; Collier, 2004; Peters, 2009; Freeley &

Steinberg, 2009; Stein, 2011). Debaters ontwikkelen meer academische vaardigheden, zijn succesvoller (betere cijfers, minder uitval) in hun schoolopleiding en volgen vaker een universitaire opleiding dan niet-debaters (Collier, 2004; Peters, 2009). Debatteren lijkt derhalve geschikt als lesmethode (Bellon, 2000; Goodwin, 2003; Duffin, 2006; Kennedy, 2009; Snider & Schnurer, 2009).

Het is echter de vraag of deze positieve resultaten uit Amerikaans onderzoek zonder meer transfereerbaar zijn naar de Nederlandse context. Los van talige en culturele aspecten is debatonderwijs in de VS bijvoorbeeld dikwijls *extra-curriculair*. Leerlingen maken deel uit van *speech and debate teams* die buiten schooltijd bij elkaar komen. Dat betekent dat eventuele effecten verklaard zouden kunnen worden vanuit het feit dat deze kinderen extra onderwijs krijgen. Daarnaast is deelname aan debatonderwijs vrijwillig. Leerlingen die zichzelf in staat achten om te debatteren, taalvaardig zijn en gemotiveerd om hier tijd in te investeren, zullen zich eerder aanmelden dan andere leerlingen. Ook dat zou de gunstige effecten in het Amerikaanse onderzoek kunnen verklaren.

Een tweede verklaring voor eventuele effecten van debateducatie zou zijn: debatonderwijs biedt een interessante didactiek voor het aanleren van vaardigheden die ook wel elders aan de orde komen. In Nederland is binnen eindexamenprogramma's natuurlijk wel aandacht voor argumentatievaardigheden. Die worden vooral aangeleerd binnen lees- en argumentatieonderwijs. Accenten liggen daarbij doorgaans meer op receptieve dan op productieve, interactionele vaardigheden. Bovendien ontbreekt in deze vakken de activerende didactiek die zo kenmerkend is in het (Angelsaksische) debatonderwijs.

Maar de meest interessante verklaring zou natuurlijk zijn: leerlingen leren bij debatonderwijs zaken die transfereerbaar zijn naar andere vakken – en die ook buiten de context van de school van nut kunnen zijn. Ze leren op een bepaalde manier denken en analyseren. Ze ontwikkelen bepaalde cognitieve modellen en leren die effectief in te zetten.

Onderzoek naar (effecten van) spreek- en luistervaardigheid in moedertaalonderwijs is al decennialang nagenoeg afwezig, debatonderzoek is nauwelijks voorhanden (Bonset & Braaksma, 2008). Wij willen een pleidooi houden voor meer onderzoek naar mondelinge taalvaardigheden, in het bijzonder voor onderzoek naar

debatteren binnen het curriculum Nederlands.

In dat onderzoek willen we een aantal storende variabelen uit het Amerikaanse onderzoek onder controle houden: geen zelfselectie van leerlingen, geen 'extra' onderwijs. En verder zouden we onderzoek willen bepleiten dat twee alternatieve verklaringen voor de effecten van debatonderwijs tegenover elkaar zet:

1. Het is denkbaar dat debatonderwijs kinderen nieuwe cognitieve structuren aanleert die denkvaardigheid helpen ontwikkelen (bijvoorbeeld via argumentatieschema's).
2. Een tweede verklaring schuilt in de wellicht effectieve didactiek. Bij Amerikaans debatonderwijs staan *activerende* werkvormen centraal en daarvan is het effect inmiddels aangetoond (Bellon, 2000; Duffin, 2006; Snider & Schnurer, 2009).

In een dergelijk onderzoek zouden bijvoorbeeld drie onderwijsmodellen tegenover elkaar kunnen worden gezet:

- traditioneel leesonderwijs tegenover traditioneel argumentatieonderwijs;
- traditioneel argumentatieonderwijs tegenover systematisch ontwikkeld debatonderwijs.

Daarbij is het uiteraard van belang dat er vooraf goed wordt nagedacht over de inhoud en vormgeving van het debatonderwijs.

Het onderzoek zou kunnen uitwijzen of debatonderwijs binnen het curriculum Nederlands effecten heeft op de taalvaardigheid en kritische denkvaardigheid van leerlingen. Bovendien kan zo worden vastgesteld of eventuele effecten vooral voortkomen uit de didactiek (activerend versus minder activerend, debatonderwijs versus argumentatieonderwijs) of de inhoud (focus op cognitieve schema's, zoals argumentatieschema's; leesonderwijs versus argumentatieonderwijs).

De oplossing: organisatie

Debatterend Nederland zou op den duur ook gebaat zijn bij een gezamenlijke aanpak. Samenwerkingsverbanden tussen alle actoren van het scholierendebat kunnen een impuls betekenen voor de kwaliteit en de continuïteit. Onderzoek en organisatie kunnen bijdragen aan het verwerven en delen van nieuwe kennis rond debatteren. Vervolgens kan worden nagegaan hoe verworven kennis optimaal benut kan worden voor verantwoord debatonderwijs in scholen, bijvoorbeeld in de vorm van adviezen en instrumenten.

Tot besluit

Debatteren wordt wel een *mindgame* genoemd, een interessant, enerverend, leerzaam spel van (weder)hoor, informatieverwerking, argumenteren, kritisch luisteren,

analyseren, presenteren. Zo beschouwd lijken de effecten van debatonderwijs zo voor de hand liggend dat onderzoek vrijwel overbodig lijkt. Maar in een tijdsgericht als het onze met overbelaste leraren en overvolle schoolkalenders moet je geen onderwijsinnovatie willen als niet bij voorbaat vaststaat dat er winst valt te boeken. Alleen daarom al is er behoefte aan objectivering, aan onderzoek dus.

Wetenschappelijk (effect)onderzoek draagt bij aan theoretische en praktische verdieping en dat kan een basis bieden voor onderbouwde, grootschaliger disseminatie van debatkennis en -kunde. En daar kunnen leerlingen van profiteren. ■

NICO VAN DER WOUDE (<n.vanderwoude@piusx.nl>) is docent Nederlands en debatcoördinator op het Pius X College te Almelo. Momenteel werkt hij onder begeleiding van de andere auteurs aan een promotietraject over de effecten van debatteren in het voortgezet onderwijs in Nederland. Zie ook <www.nicovanderwoude.nl>.

DANIËL JANSSEN is senior docent-onderzoeker aan de Universiteit Utrecht en internationaal gasthoogleraar Meertalige Professionele Communicatie aan de Universiteit van Antwerpen.

TED SANDERS is hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Universiteit Utrecht (Departement Nederlands en Utrecht Institute of Linguistics OTS). Hij houdt zich in zijn onderzoek vooral bezig met samenhang in teksten en met begrijpelijke taal. Zie ook <www.let.uu.nl/~ted.sanders/personal>.

LITERATUUR

- Allen, M., Berkowitz, S., Hunt, S., & Loudon, A. (1999). A meta-analysis of the impact of forensics and communication education on critical thinking. *Communication Education*, 48(1), 18–30.
- Bellon, J. A. (2000). Research-based justification for debate across the curriculum. *Argumentation & Advocacy*, 36(3), 161–175.
- Bijsterveldt-Vliegthart, M. van, & Zijlstra, H. (2011). *Kamerbrief Actieplannen*. Geraadpleegd via <http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/brief-actieplannen.html>
- Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Collier, L. (2004). *Argument for success: A study of academic debate in the urban high schools of Chicago, Kansas City, New York, St. Louis, and Seattle*. Lezing tijdens Hawaii International Conference on Social Sciences.
- Duffin, F. (2006). Collaborative discourse: Debate across the curriculum. *Research and Practice in Social Sciences*, 2(1), 16–39.
- Freeley, A. J., & Steinberg, D. L. (2009). *Argumentation and debate: Critical thinking for reasoned decision making*. Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Goodwin, J. (2003). Students' perspectives on debate exercises in content area classes. *Communication Education*, 52(2), 157–163.
- Kennedy, R. (2009). The power of in-class debates. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 1–12. Geraadpleegd via <http://alh.sagepub.com/cgi/alerts>
- Peters, T. L. (2009). An investigation into the relationship between participation in competitive forensics and standardized test scores. *Rostrum*, 84(2), 37–51.
- Snider, A., & Schnurer, M. (2006). *Many sides: Debate across the curriculum*. New York: International Debate Educational Association.
- Stein, S. (2011). Rethinking debate across the curriculum. *Rostrum*, 85(8), 80–85.