

## Debatteren in het Engels

### leerzame ingrediënten in de ogen van leerlingen

ABID EL MAJIDI, RICK DE GRAAFF & DANIEL JANSSEN

De afgelopen decennia heeft het debat zichtbaar zijn weg gevonden naar de lessen in het voortgezet onderwijs. Vele studies hebben voordelen van debatteren aangetoond. Zo zou het debat het kritische en analytische denkvermogen verscherpen bij debaters en hun begrip van de discussieonderwerpen vergroten. Debatteren wordt ook gezien als een effectief didactisch middel voor vreemdetaalverwerving. Deze effectiviteit wordt voornamelijk toegeschreven aan het feit dat debat in een klassikale context de vier taalvaardigheden combineert en de leerlingen stimuleert om samen te werken en op een interactieve wijze te leren. In verschillende onderzoeken komt naar voren dat leerlingen debatteren plezierig vinden. Deze studie onderzoekt de factoren die ten grondslag liggen aan die positieve houding ten aanzien van debatteren bij het vak Engels. De volgende factoren blijken van invloed op de positieve houding ten aanzien van debatteren bij de respondenten: actieve deelname, uitdaging, samenwerken, plezier, kritisch denken, taalvaardigheid en debat vs. lesboek.

Het klassikale debat is een levendig didactisch middel dat kritisch denken bevordert

(Kennedy, 2009). Bellon (2000, p. 161) bepleit zelfs de introductie van het debat in het curriculum van scholen en universiteiten: 'Those of us who have witnessed the power of debate to enhance learning and motivate students are becoming advocates of instituting debate across the entire college curriculum.'

Leerlingen profiteren op verschillende manieren van didactische werkvormen die een actieve betrokkenheid bij de les uitlokken (Doody & Condon, 2012). Het klassikale debat is zo'n werkvorm. Bovendien verloopt het leerproces effectief als leerlingen op hun 'attitudes, feelings, preferences and values' aangesproken worden (Omelicheva & Avdeyeva, 2008, p. 604). Het debat als werkvorm kan aan deze voorwaarde voldoen omdat het gezien wordt als 'an excellent form of active learning' (Fallahi & Haney, 2007, p. 83). Een actieve betrokkenheid van leerlingen bij het leerproces vereist een situatie waarin zij verbaal kunnen communiceren (Bellon, 2000). Verder kan de hele klas baat hebben bij het klassikale debat als lespraktijk, en dus niet alleen de enthousiaste en uitblinkende leerlingen. Stewart en Pleisch (1998) rapporteerden dat ook passievere leerlingen plezier halen uit de taalopdrachten en het lees-

schrijfwerk ter voorbereiding van een debat.

Het klassikale debat is ook wel gekenschetst als een effectief didactisch middel in het vreemdetalenonderwijs, omdat het leerlingen een leerproces verschaft dat oefening van de vier belangrijke taalvaardigheden combineert (Lieb, 2007; Snider & Schnurer, 2006; Zare & Othman, 2013). Zare en Othman (2013) benadrukken dat het klassikale debat toegang tot talige input en output vergemakkelijkt. Het debat biedt leerlingen meer dan alleen spreken. Het biedt de kans om hun vermogen tot begrijpend lezen te trainen via het inlezen in de discussiethema's, en ook bevordert het hun vermogen tot kritisch luisteren, door het luisteren naar de verschillende argumenten van de debatterende partijen en het zoeken van de zwakke plekken daarin. Bovendien traint het hun schrijfvaardigheid, omdat debaters notities maken tijdens het debat en tijdens het voorbereiden van hun pleidooien. Het debatproces combineert de vier taalvaardigheden die de taalbekwaamheid van de debaters trainen. Het onderzoek naar debatteren als didactisch middel heeft echter nog onvoldoende aangetoond dat deelname aan debatten een verhoogde taalvaardigheid kweekt (Omelicheva & Avdeyeva, 2008). De weinige studies die zijn gepubliceerd over het debat in relatie tot het vreemdetalenonderwijs hebben zich voornamelijk gericht op de vorm en procedure van het debat (Zare & Othman, 2013).

Een debat maakt leerlingen mondiger en leidt ertoe dat zij elkaar intellectueel uitdagen. Ze proberen elkaar te overtreffen met argumenten en met de manier waarop ze die verwoorden. Met andere woorden, 'the competitive process pushes students to excel' (Rowland, 1995, p. 108). Bovendien draagt een debatsituatie bij aan samenwerkend leren. Leerlingen bepalen gezamenlijk welke problemen en kansen er kleven aan de stelling die ter discussie staat. Zo trainen leerlingen hun vermogen tot communiceren en

samenwerken en leren zij het belang daarvan voor een geslaagde leerervaring te erkennen. Fallahi en Haney (2007, p.86) rapporteerden in hun studie dat 'a total of 80% experienced a feeling of group accomplishment or teamwork during the debate, and 64% preferred working with a team rather than working alone'.

Het is vooral belangrijk dat leerlingen het debat als didactische methode blijken te waarderen en onderschrijven (Kennedy, 2009). Ook Stewart & Pleisch (1998) rapporteerden dat meer dan 80 procent van hun studenten het debat consequent waardeerde als 'the best/most interesting course activity' in cursus-evaluatie-enquêtes die afgenomen waren in de periode van 1994 tot 1998. Bovendien rapporteerden de actieve debaters behalve een toename van de kennis over de discussiethema's ook een toename van hun interesse in debatteren. In een ander onderzoek rapporteerde Kennedy (2009) dat de meerderheid van de deelnemers aan vijf debatten zich positief uitliet over deze debatten. Deze meerderheid gaf aan dat zij het debat zelf ook als didactisch middel zou gebruiken. Daarnaast rapporteerde Hill (1982) dat 'plezier' een van de belangrijkste beweegredenen was om deel te nemen aan een debat. En op vergelijkbare wijze toonde een aantal andere studies dat de leerlingen die deelnamen aan debatactiviteiten, deze als plezierig en leerzaam ervoeren (Fallahi & Haney, 2007; Omelicheva & Avdeyeva, 2008; Van de Woude, Janssen & Sanders, 2011).

Hill (1982) zette de eerste stappen voor het onderzoek naar de factoren die een rol spelen bij de positieve houding van leerlingen ten aanzien van debatteren. In zijn onderzoek maakte hij gebruik van vragenlijsten. Hij vroeg debaters mogelijke redenen voor hun deelname aan een debat op volgorde te zetten van belangrijk naar minder belangrijk. Uit deze studie kwamen zes categorieën naar voren: *educational, social, competitive, career preparation, financial* en *miscellaneous*.

De meeste studies tot nu toe richten zich op het debat in de moedertaal. Studies naar didactiek, waardering en leereffecten van debatteren in een vreemde taal zijn schaars. Verder is er geen aandacht besteed aan de verschillen tussen jongens en meisjes. Een aantal studies heeft echter aangetoond dat *gender* een rol speelt bij motivatie in het taalonderwijs. Aldosari (2014) concludeert bijvoorbeeld dat jongens en meisjes verschillen in hun motivatie en houding ten opzichte van het leren van vreemde talen. Siebert (2003) vond ook een aantal significante verschillen in opvattingen tussen jongens en meisjes met betrekking tot strategiegebruik en leren van vreemde talen.

Dit onderzoek wil de waardering voor het debat als didactische werkvorm in kaart brengen in de specifieke context van het vreemdetalenonderwijs, en de verschillen tussen jongens en meisjes in dit opzicht. De volgende twee onderzoeksvragen staan centraal.

- Welke factoren hebben een positieve invloed op de houding van leerlingen ten aanzien van debatteren in de lessen Engels?
- Is hierin verschil tussen jongens en meisjes?

## Methodologie

### Respondenten

De respondenten van dit onderzoek waren 44 Nederlandse scholieren uit twee klassen van een Rotterdamse middelbare school: een onderbouwgroep (3 vwo) van 25 leerlingen, onder wie 12 jongens en 13 meisjes (in de leeftijd van 14 tot 16 jaar) en een bovenbouwgroep (5 havo) van 19 leerlingen, met 7 jongens en 12 meisjes (in de leeftijd van 16 tot 19 jaar). De eerste groep volgde Engels op niveau B1 en de tweede op niveau B2. Beide groepen kregen drie lessen Engels van vijftig minuten gegeven door de eerste auteur van dit artikel. Tijdens de onderzoeksperiode werd één les per week gewijd aan debatteren. De

overige twee bijeenkomsten waren reguliere lessen op basis van het lesboek. De leerlingen namen deel aan tien debatlessen in verschillende formats.

### Didactische aanpak

Als voorbereiding op de debatten kregen de leerlingen de opdracht om thuis een lijst van controversiële stellingen te bedenken. Van die lijst moest iedere leerling twee stellingen in het Engels inleveren. De stellingen werden verzameld, geordend in een overzicht en ter stemming aan de groep voorgelegd. De leerlingen mochten vervolgens noteren welke stellingen zij graag in het debat ter discussie zouden stellen en welke niet. Zo ontstond uiteindelijk een definitieve lijst van stellingen, bijvoorbeeld 'Abortus moet verboden worden', 'Leerlingen moeten schooluniformen dragen'. De leerlingen kregen tenminste een week van tevoren te horen welke onderwerpen bediscussieerd zouden worden, zodat zij zich konden voorbereiden op en inlezen voor het debat. De debaters kregen de opdracht om beide mogelijke standpunten ten aanzien van de stelling voor te bereiden, zodat de discussie soepel zou verlopen. Daarbij moesten zij voorafgaand aan het debat hun voorbereiding op papier inleveren.

Voorafgaand aan de uitvoering van alle debatten, ongeacht het format, werd de klas opgedeeld in teams van 3 á 4 leerlingen. Binnen deze teams oefenden zij een kort debat over de stelling in kwestie. Dit duurde ongeveer vijf minuten. Daarna begonnen de leerlingen aan de debatten volgens verschillende formats. Er werd één debatformat gebruikt per debatles. Vanwege de omvang van de eerste groep (25 leerlingen) en de tijd (50 minuten) was het nauwelijks mogelijk om iedere individuele leerling te betrekken bij debatformat 2 in één les. Wie niet aan het woord was, moest notities maken over het optreden van zijn debatterende klasgenoten.

In principe is er geen juiste of verkeerde manier om een debat te voeren (Snider & Schnurer, 2006). De volgende debatformats werden gekozen op basis van enkele didactische voordelen: een gelijkwaardige en effectieve betrokkenheid van zoveel mogelijk leerlingen, en een optimale stimulans om gedreven en actief deel te nemen aan de discussie.

### DEBATFORMAT 1

De klas wordt opgedeeld in twee teams. Het ene team is vóór de stelling, het andere tegen. De leerlingen mogen kiezen of zij voorstander of tegenstander willen zijn. Om een gelijkwaardige betrokkenheid van alle leerlingen te bereiken, wordt er gebruikgemaakt van kaarten. Elke leerling ontvangt drie kaarten. Bij elke bijdrage aan het debat moet hij of zij één kaart inleveren.

### DEBATFORMAT 2

Dit debat wordt gevoerd door twee teams (voor- en tegenstanders) van twee sprekers per team. Het debat begint met een constructief pleidooi van een minuut van elke spreker. Daarna krijgen beide teams een minuut de tijd een repliek op de betogen van het andere team te bedenken, die zij vervolgens verwoorden in ook weer een minuut. De laatste fase van het debat bestaat uit een vragenvuur waarin beide partijen elkaars standpunt mogen bestrijden.

### DEBATFORMAT 3

In dit format nemen slechts twee debaters deel aan de discussie. Eén spreker is vóór en de andere is tegen. Beiden krijgen per ronde de gelegenheid om hun standpunt te verwoorden, een repliek te geven, en elkaar te ondervragen. Elke ronde duurt 1 minuut.

### DEBATFORMAT 4

Dit format verschilt niet veel van format 3. De klas wordt opgedeeld in tweetallen. De docent wijst de stellingen willekeurig toe

aan de verschillende tweetallen. De debaters krijgen vijf minuten om enkele notities te maken die zij willen gebruiken in het debat. Door middel van kop of munt wordt bepaald wie een kant mag kiezen (vóór of tegen). Elke spreker krijgt de gelegenheid om zijn standpunt te verwoorden, een repliek te geven, en de ander te ondervragen. Elke ronde duurt 30 seconden.

### Dataverzameling

Om de onderliggende motieven voor de waardering van debatteren in kaart te brengen, is een vragenlijst afgenomen. Daarnaast zijn tien leerlingen ondervraagd in interviews, om de betrouwbaarheid van de meting te vergroten.

Allereerst functioneerde een kleinschalig kwalitatief onderzoek in de vorm van focusgroepinterviews en individuele gesprekken als een verkenning van de kritische concepten die bevestigd zouden worden in de vragenlijst. 'Such a design is effective in improving the content representation of the survey and thus the internal validity of the study' (Dörnyei, 2010, p. 110). Daarbij werden enkele items overgenomen uit de schalen over *attitude*, *fun*, *challenge* en *critical thinking* zoals die geoperationaliseerd zijn door Jones (1994) en Gardner (1985).

De validiteit van de vragenlijst is getest in een pilotgroep van 18 leerlingen, die nagevraagd gelijk was aan de steekproef van het beoogde onderzoek. De verkregen data zijn onderworpen aan een itemanalyse in SPSS, om te controleren of de interne consistentie van elke construct de drempel van 0,7 zou halen. De interne betrouwbaarheid van elk construct varieerde tussen de 0,74 en 0,85. Dit betekent dat de items binnen elk construct intern consistent waren. Daarmee was de bruikbaarheid van de vragenlijst gegarandeerd. Een belangrijke uitkomst van de pilot was tot slot dat het verbeteren van taalvaardigheid een rol kan spelen bij de

HOUDING	Houding ten aanzien van debatteren.
PLEZIER	Plezier verkregen uit het debatteren.
ACTIEVE DEELNAME	Actieve betrokkenheid bij het leerproces.
KRITISCH DENKEN	Kritische houding die leerlingen in staat stelt om argumenten en tegenargumenten te bedenken.
UITDAGING	Uitdaging door het debatteren met en het overtuigen van klasgenoten.
SAMENWERKEN	Samenwerking ter voorbereiding op en als onderdeel van debatteren.
DEBAT VS. LESBOEK	Aantrekkelijkheid van debatteren t.o.v. onderwijs uit het reguliere lesboek.
TAALVAARDIGHEID	Invloed van debatteren op de ontwikkeling van taalvaardigheid.

Tabel 1. Definities van de 8 constructen van de onderliggende factoren die de houding van leerlingen ten aanzien van debatteren mogelijk beïnvloeden, zoals gehanteerd in dit onderzoek.

waardering ten aanzien van debatteren. Deze factor is daarom opgenomen in de uiteindelijke vragenlijst.

De vragenlijst bestond uit 40 items en bevroeg acht constructen van de onderliggende motivatiefactoren voor het debatteren (zie tabel 1). De respondenten werd verzocht om elk item te beoordelen op een vijfpunts Likert-schaal: 1 = zeer mee oneens, 2 = oneens, 3 = geen mening, 4 = mee eens en 5 = zeer mee eens. Hoe hoger de scores van de respondenten, hoe groter de waarschijnlijkheid dat deze constructen een rol hebben gespeeld bij de motivatie voor het debatteren.

Voorafgaand aan de pilot van de vragenlijst zijn negen leerlingen uit dezelfde leeftijdsgroep als de respondenten geselecteerd om te bepalen of items uit de vragenlijst begrijpelijk waren. Deze negen leerlingen, die ervaring hadden met debatteren, werd ook gevraagd om na te denken over andere items die even-

tuele ontbrekende factoren konden bevragen. Zij beaamden allen dat alle factoren die zij konden bedenken, aanwezig waren in de vragenlijst.

Tien leerlingen (8 meisjes en 2 jongens) waren bereid om geïnterviewd te worden. Het gesprek verliep volgens een semigestructureerd model. Er is voor een groeps gesprek gekozen, omdat leerlingen zich dan meer op hun gemak zouden voelen en omdat een mogelijk effect van het hiërarchische verschil tussen leraar (de eerste auteur) en leerling kleiner zou zijn. In een klaslokaal werden de respondenten ondervraagd in groepjes van twee. De interviews duurden ongeveer 20 minuten en werden afgerond zodra de onderzoeker besloot dat alle aspecten van de vragen aan bod gekomen waren. De leerlingen kregen aan het begin van het gesprek te horen wat het doel was van het onderzoek en van het interview.

CONSTRUCTEN	GROEP	N	GEM.	STD. DEVIATIE
Houding	Groep 1*	25	3,97	.66
	Groep 2**	19	3,77	.53
Plezier	Groep 1	25	4,06	.62
	Groep 2	19	3,90	.42
Actieve deelname	Groep 1	25	4,01	.70
	Groep 2	19	3,64	.60
Kritisch denken	Groep 1	25	4,08	.68
	Groep 2	19	3,50	.61
Uitdaging	Groep 1	25	3,93	.74
	Groep 2	19	3,65	.42
Samenwerken	Groep 1	25	3,82	.67
	Groep 2	19	3,61	.83
Debat vs. lesboek	Groep 1	25	4,48	.73
	Groep 2	19	4,07	.87
Taalvaardigheid	Groep 1	25	3,53	.74
	Groep 2	19	3,65	.70

\*vwo 3 \*\*havo 5

Tabel 2. beschrijvende statistieken

## Resultaten

### Kwantitatieve analyse

De interne consistentie van de vragenlijst voldeed aan de verwachtingen bij alle acht constructen behalve bij de taalvaardigheidsschaal, die de betrouwbaarheidsdrempel van 0,70 (Cronbach's Alfa) niet haalde (N.B.: deze schaal was niet getest in de pilot). Daarom is item 22 verwijderd, waardoor de interne consistentie van de overige items steeg naar 0,76. Verder konden alle items gebruikt worden in de analyse, omdat de overige schalen de drempel overschreden – met een coëfficiënt die varieerde tussen de 0,70 en 0,97. Dit betekent dat de verschillende items per construct

een sterke samenhang vertonen en dus hetzelfde construct bevragen.

Zoals te zien is in tabel 2, is het gemiddelde van elk construct hoger dan 3,00 in beide groepen: het varieert tussen 3,50 en 4,48. Dit betekent dat de respondenten vonden dat alle constructen van invloed waren op hun positieve houding ten aanzien van debatteren. Een *one sample T-test* ondersteunt dit resultaat. Daaruit bleek dat de gemiddelde scores van elke schaal in beide groepen significant afweken van het schaal midden. Dit duidt erop dat de respondenten van alle constructen het belang erkenden voor hun positieve houding ten aanzien van debatteren.

Ter vergelijking van de groepscores op elk

construct is een *independent t-test* uitgevoerd. Alleen op *kritisch denken* werden statistisch significante verschillen gevonden. Dit houdt in dat er geen significant verschil is tussen de gemiddelden van de overige constructen. Met andere woorden, de respondenten waardeerden in beide groepen deze constructen als min of meer even belangrijk. Het verschil tussen de gemiddelde scores op het *kritisch denken*-construct is 0,58: groep 1 (gem. = 4,08, SD = 0,68) en groep 2 (gem. = 3,50, SD = 0,61;  $t(42) = 2,86$ ,  $p < 0,05$ ). De eta squared (0,16) duidt op een hoge effectgrootte.

Om de perceptie van jongens en meisjes te vergelijken is een *independent t-test* uitgevoerd. Deze test wees uit dat meisjes debatteren leuker vinden dan jongens: gemiddeld 3,8 (SD 0,62) tegen gemiddeld 4,2 (SD 0,42);  $t(42) = -2,5$ ,  $p < 0,05$ . Ook hechten meisjes meer waarde aan *actieve deelname*: gemiddeld 3,6 (SD 0,65) tegen gemiddeld 4,0 (SD 0,65);  $t(42) = -2,6$ ,  $p < 0,05$ , en aan *uitdaging* dan jongens: gemiddeld 3,6 (SD 0,70) tegen gemiddeld 4,0 (SD 0,53);  $t(42) = -2,2$ ,  $p < 0,05$ . Het is interessant dat jongens daarentegen meer belang toeschrijven aan *kritisch denken* dan meisjes: gemiddeld 4,0 (SD 0,82) tegen gemiddeld 3,6 (SD 0,57);  $t(42) = -1,9$ ,  $p < 0,05$ .

#### Kwalitatieve analyse

De interviews met tien respondenten hadden tot doel om de resultaten van de vragenlijst te kunnen verdiepen. Het interview vond plaats na het invullen van de vragenlijst. In de interviews gingen de leerlingen in op de mogelijke factoren die hun houding ten aanzien van debatteren beïnvloeden.

#### DEBATTEREN IS LEUK

Alle respondenten prezen het debat als lesmethode. Ze hadden er plezier in en verklaarden zonder twijfel te willen deelnemen aan een volgende debatgelegenheid. Sommige leerlingen bepleitten zelfs de inzet van debatten bij andere vakken, zoals Duits, Nederlands en

Biologie. Toch vonden enkelen dat het op dat moment niet mogelijk was om te debatteren in het Frans of Duits, omdat hun beheersing van die talen nog onvoldoende was om een zinnig debat te voeren. Daarnaast toonde één respondent zich bereid om zich aan te sluiten bij een debatclub en om deel te nemen aan debatwedstrijden.

#### ACTIEVE DEELNAME

De respondenten waardeerden de mogelijkheid die het debat biedt om zichzelf actief uit te drukken. Een leerling zei dat ze debatteren leuk vond omdat ze zich actief betrokken voelde bij het leren in plaats van dat zij de lesstof passief tot zich nam. Daarbij werd genoemd dat debatteren de voorkeur geniet omdat 'iedereen gestimuleerd wordt om mee te doen' en omdat 'iedereen betrokken is en er iets van opsteekt'.

#### KRITISCH DENKEN

Tijdens de gesprekken waardeerden de respondenten het debat positief omdat het hen dwong om kritisch en analytisch te denken. Een leerling zei: 'Het is leuk om kritisch na te denken over waarom jouw argumenten oké zijn en die van de ander niet.' Een andere klasgenoot verklaarde: 'Ik vind debatteren leuk omdat het je laat reflecteren op jezelf.'

#### UITDAGING

Debatteren stelt leerlingen voor een interessante uitdaging, zoals een respondent benadrukte. De respondenten verklaarden veel plezier te beleven aan deze uitdaging. Het is daarbij interessant dat enkele respondenten ter sprake brachten dat zij het leuk vonden om uit te blinken tegenover hun klasgenoten in de manier waarop zij hun argumenten presenteerden en verwoordden.

#### SAMENWERKEN

De respondenten bevestigden dat samenwerken een voordeel is van debatteren als didac-

tisch middel en erkenden dat dit aspect een positieve invloed heeft op hun houding ten aanzien van het debat. Een leerling zei: 'Het was leuk om samen te werken en samen argumenten en tegenaanvallen te bedenken [tijdens het debat].' Daarnaast vonden enkele respondenten dat zij van elkaar leerden tijdens het debatteren: 'Je leert woorden van elkaar.'

#### DEBAT VS. LESBOEK

Leerlingen waardeerden het om onderwezen te worden door middel van verschillende lesmethoden die hun interesse en hun nieuwsgierigheid opwekken en die plezier geven in het leren. Debatteren is in hun ogen een interessante lesmethode die deze kenmerken bevat, in tegenstelling tot lesboeken, die zij saai vonden en die er niet aan bijdragen om de lessen effectief te maken en de leerlingen enthousiast. Een respondent beschouwde dit relatieve voordeel ten opzichte van lesboeken als de belangrijkste reden waarom zij debatteren leuk vond. Zij stelde ook: 'Ik geef de voorkeur aan debatteren boven lesboeken, omdat bij lesboeken alles ontbreekt wat debatteren juist interessant maakt.' Een ander zei: 'Lesboeken zijn niet uitdagend [zoals debatteren dat wel is].'

#### TAALVAARDIGHEID

De respondenten geloven in een positieve werking van het debat op alle vier de taalvaardigheden. Een leerling stelde: 'Je oefent alle vaardigheden tegelijkertijd.' En op de vraag of taalvaardigheid een factor is die ertoe leidde dat zij debatteren leuk vonden, antwoordden alle geïnterviewden bevestigend.

Aan het einde van elk gesprek werd alle geïnterviewden gevraagd of zij andere factoren konden bedenken die mogelijk een rol spelen bij hun enthousiasme voor het debat. Daarop antwoordden zij dat er geen enkele factor onbesproken was gebleven. Verder kregen de

respondenten de kans om te vertellen wat zij niet positief vonden aan de debatten. Velen vonden het spannend om te spreken voor de klas, vooral wanneer zij naar de juiste woorden moesten zoeken. Daar staat tegenover dat enkelen juist dachten dat debatteren hun zelfvertrouwen in het spreken in het openbaar vergrootte. In dit verband verklaarde een leerling: 'Debatlessen nemen de angst om in het openbaar te spreken een beetje weg.'

### Conclusie en discussie

De antwoorden van de respondenten op de vragenlijst laten zien dat de positieve houding ten aanzien van debatteren bij leerlingen tot stand komt door de factoren: *actieve deelname*, *uitdaging*, *samenwerken*, *plezier*, *kritisch denken*, *taalvaardigheid* en *debat vs. lesboek*. De gemiddelde scores, die significant afweken van het midden van de schaal, ondersteunen dit, en daarmee is bevestigd dat de respondenten aan alle factoren belang toeschreven. Deze uitkomst werd bovendien bekrachtigd door de geïnterviewde leerlingen, aan wie gevraagd werd om in te schatten welke van de factoren uit de vragenlijst invloed hadden op hun positieve perceptie van het debat. Zij stelden daarop unaniem dat alle factoren een rol speelden bij de vorming van deze houding ten aanzien van debatteren. Bovendien wees de *independent t-test* uit dat zowel de onderbouw- als de bovenbouwgroep aan elke afzonderlijke factor een vergelijkbaar belang toeschreef, met uitzondering van *kritisch denken*. De onderbouwleerlingen waardeerden de factor *kritisch denken* positiever dan de bovenbouwleerlingen. Daarnaast heeft een *independent t-test* die de perceptie van jongens en meisjes vergeleek, laten zien dat meisjes meer waarde hechten aan de factoren *plezier*, *actieve deelname* en *uitdaging* dan jongens, en jongens meer belang aan *kritisch nadenken* dan meisjes.

Het is van belang dat docenten investeren

in didactische middelen die leerlingen waar-deren en die ervoor zorgen dat zij plezier beleven aan leren. Dit onderzoek laat zien dat leerlingen debatteren ervaren als een interessant didactisch middel dat hen prikkelt om actief deel te nemen aan een rijk en intensief leerproces. Daarom verdient het debat als didactisch middel zeker aandacht binnen de didactiek van het vreemdetalenonderwijs. Opvallend is dat zowel de leerlingen uit de onderbouw als uit de bovenbouw het debat hoog waardeerden. Dat betekent dat ook leerlingen met een lagere taalvaardigheid uit de voeten kunnen met het debat als didactische werkvorm. Het is daarom de moeite waard om debatformen ook uit te proberen bij andere vreemde talen, zoals Frans of Duits.

Door de kleine omvang van de steekproef in dit onderzoek kunnen de resultaten slechts in beperkte mate gegeneraliseerd worden naar het gehele vreemdetalenonderwijs. Vervolgonderzoek is nodig om de onderzochte factoren uit deze studie te bevestigen of om andere onderliggende motieven in kaart te brengen. Het zou ook interessant kunnen zijn om leerlingen te vragen een rangorde aan te brengen in de verschillende factoren, om vervolgens de rangordes van de respondenten te analyseren en te vergelijken.

#### LITERATUUR

- Aldosari, H. (2004). The Entwined Effects of Attitude, Motivation and Gender on EFL Learning: A Correlation Study. *Studies in Literature and Language*, 8(1), 1–5.
- Bellon, J. (2000). A research-based justification for debate across the curriculum. *Argumentation and Advocacy*, 36(3), 161–175.
- Doody, O., & Condon, M. (2012). Increasing student involvement and learning through using debate as an assessment. *Nurse Education in Practice*, 12(4), 232–237.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge: New York.

- Fallahi, C. R., & Haney, C. R. (2007). Using debate in helping students discuss controversial topics. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(10), 83–88.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Hill, B. (1982). Intercollegiate debate: Why do students bother? *Southern Speech. Communication Journal*, 48, 77–88.
- Jones, K. T. (1994). Cerebral Gymnastics 101: Why Do Debaters Debate? *CEDA Yearbook* 15: 65–75.
- Kennedy, R. (2009). The power of in-class debates. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 225–236.
- Lieb, M. (2007). Teaching Debate Skills to Intermediate and Lower Level EFL Students. Retrieved February 18, 2014, from [http://www.tht-japan.org/proceedings/2007/m\\_lieb73-84.pdf](http://www.tht-japan.org/proceedings/2007/m_lieb73-84.pdf).
- Omelicheva, M. Y., & Avdeyeva, O. (2008). Teaching with Lecture or Debate? Testing the Effectiveness of Traditional versus Active Learning Methods of Instruction. *PS: Political Science and Politics*, (July), 603–607.
- Rowland, R. (1995). The practical pedagogical function of academic debate. *Contemporary Argumentation and Debate*, 16, 98–108.
- Siebert, L. L. (2003). Student and teacher beliefs about language learning. *The ORTESOL Journal*, 21, 7–39.
- Snider, A., & Schnurer, M. (2006). *Many sides: Debate across the curriculum*. New York: International Debate Education Association.
- Stewart, T., & Pleisch, G. (1998). Developing academic language skills and fluency through debate. *The Language Teacher*, 22(10). Retrieved January 12, 2014, from [http://jalt\\_publications.org/old\\_tlt/files/198/oct/stewart.html](http://jalt_publications.org/old_tlt/files/198/oct/stewart.html).
- Woude, N. van der, Janssen, D., & Sanders, T. (2011). Flywheel forensics: Debat en public

- speaking in de klas. *Levende Talen Magazine*, 98(8), 4–9.
- Zare, P., Othman, M. (2013). Classroom debate as a systematic teaching/learning approach. *World Applied Science Journal*, 28(11), 1506–1513.

ABID EL MAJIDI is docent Engels, Cambridge en Business Engels op het Sint-Montfort College te Rotterdam. Momenteel werkt hij onder begeleiding van de andere auteurs aan een promotieaanvraag over het effect van debatteren in L2 op de taalvaardigheid van leerlingen.

E-mail: <aelmajidi@lmc-vo.nl>

RICK DE GRAAFF is hoogleraar Tweetalig Onderwijs aan de Universiteit Utrecht.

E-mail: <r.degraaff@uu.nl>

DANIEL JANSSEN is universitair hoofd-docent Communicatie- en informatiewetenschappen aan de Universiteit Utrecht.

E-mail: <D.M.L.Janssen@uu.nl>