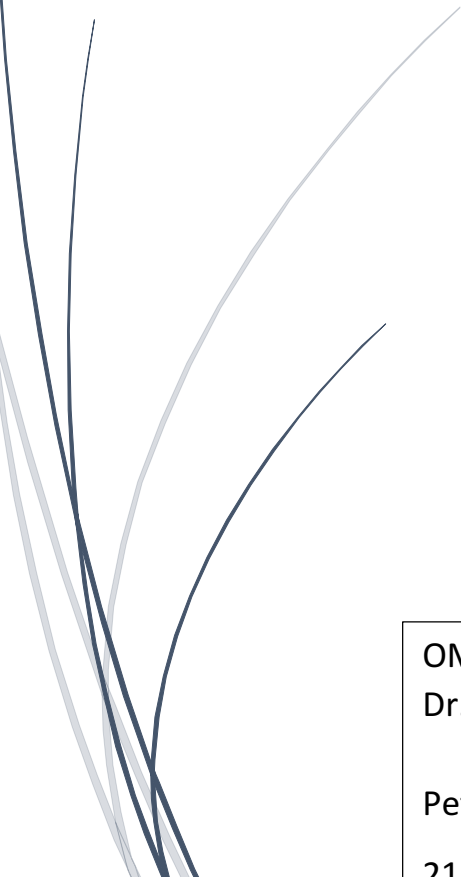





Retorica in de les!

Inhoudelijke, didactische en organisatorische
ontwerpcriteria voor vakoverstijgend
onderwijs in retorica in de bovenbouw van het
Dr. Mollercollege



OMO Scholengroep De Langstraat
Dr. Mollercollege – Waalwijk

Peter Antonissen

21 juni 2018

Voorwoord

Voor u ligt het onderzoeksverslag naar de ontwerpcriteria voor een lessenreeks retorica. Het onderzoek heeft een raamwerk opgeleverd. Dit raamwerk moet de basis vormen voor lessen in retorica, die de komende jaren uitgewerkt zullen worden. De klassieke retorica is een systeem van regels dat in de oudheid geleidelijk aan is uitgewerkt en steeds werd aangevuld. Ik wilde niet dat de lessen in retorica zich zouden beperken tot de klassieke talen. Het was mijn ambitie om door dit onderzoek een brug te slaan naar de vakken Nederlands en International Bacchalaureate op onze school. Mijn enthousiasme voor retorica werd gewekt door een cursus retorica, die op het Dr. Mollercollege werd verzorgd door Stichting Landmerk. De positieve reacties van leerlingen op deze cursus stimuleerden me om de mogelijkheden van het onderwijs in retorica te onderzoeken met als doel de spreekvaardigheid van leerlingen te verbeteren en hun angst voor mondelinge presentaties te verminderen.

De schoolleiding bood me de mogelijkheid om een programma op te zetten in het kader van de profilering van het gymnasium. Als snel werd duidelijk dat het programma dat ik samen met enkele collega's wilde ontwikkelen op het gebied van spreekvaardigheid onderbouwing miste. Toen de schoolleiding me vroeg of ik interesse had voor een docentonderzoek, heb ik deze kans aangegrepen.

Ik wil in het bijzonder Kitty Leuverink en Rian Aarts danken voor hun deskundige begeleiding in het opzetten van dit onderzoek. Verder ben ik schoolleiding dankbaar voor deze kans en de collega's, die me de nodige informatie gegeven hebben tijdens de interviews. In het bijzonder dank ik Daniël van der Maas. Zijn ervaring met retorica was voor dit onderzoek van wezenlijk belang. Tot slot wil ik hier ook mijn vrouw vermelden, die mijn frustraties heeft moeten aanhoren en me de ruimte bood om aan dit onderzoek te werken.

Inhoud

Samenvatting	4
1. Inleiding.....	5
1.1 Aanleiding van het onderzoek.....	5
1.2 Context en relevantie van het onderzoek	6
1.3 Onderzoeksorganisatie.....	7
1.4 Aansluiting van het onderzoek bij de school.....	7
2. Probleemstelling	8
2.1 Het praktijkprobleem	8
2.2 Het onderzoeksdoel en de onderzoeksvraag	8
2.2.1 Onderzoeksdoel.....	8
2.2.2 Onderzoeksvraag:.....	8
2.2.3 Deelvragen	8
2.3 Welke definitie van retorica wordt gehanteerd in dit onderzoek?	9
3. Verantwoording en onderzoeksmethode	11
3.1 Onderzoeksmethode.....	11
3.2 Verantwoording en onderzoeksaanpak	12
3.2.1 Wat is retorica (deelvraag 1)?	12
3.2.2 Wat is het nut van onderwijs in retorica (deelvraag 2)?	13
3.3.3 Hoe moet het onderwijs in retorica ingericht worden (deelvraag 3)?	13
3.3.4 Welke aspecten van retorica behandelen de vakken klassieke talen, Nederlands en International Bacchalaureate (deelvraag 4)?	13
3.3.5 Welke invloed kan onderwijs in retorica hebben op het verminderen van presentatieangst bij leerlingen (deelvraag 5)?	14
4. Het theoretisch kader.....	15
4.1 Het begrip retorica	15
4.1.2 Opvattingen over retorica	16
4.1.3 Retorica en de argumentatieleer	17
4.2 Het onderwijs in retorica: de theorie	19
4.2.1. Op zoek naar bronnen voor inhoudelijke ontwerpcriteria van retorica.....	20
4.2.2 Een pleidooi voor de klassieke retorica.....	21
4.2.3 De klassieke retorica, de theorie	22
4.2.4 Spreekvaardigheid en retorica in het onderwijs	22
4.2.5 Een cursus retorica volgens Daniël van der Maas	23
4.3 Het onderwijs in retorica: de praktijk.....	24
4.3.1 Didactische effectiviteit.....	24
4.3.2 Organisatorische voorwaarden	25
4.4 De voordelen en effecten van het onderwijs in retorica.....	26
4.4.1 Het nut van retorica	26
4.4.2 De waarde van retorica	26
4.4.3 Retorica als didactisch middel	28

4.5	Spreekangst.....	28
4.5.1	Communicatieangst en presentatieangst.....	28
4.5.2	Taalangst	29
4.5.3	De oorzaken van spreekangst.....	29
4.5.4	De symptomen van spreekangst	30
4.5.5	Spreekangst verminderen	30
4.6	Conclusies.....	31
5.	Het praktijkonderzoek.....	33
5.1	Het vak Nederlands	33
5.1.1	De kerndoelen en mondelinge taalvaardigheid	34
5.1.2	Eindtermen en mondelinge taalvaardigheid	35
5.1.3	Referentiekader Taal en mondelinge taalvaardigheid	35
5.1.4	Lesmethode en lespraktijk	36
5.1.6	Spreekangst	38
5.1.7	Ambities.....	38
5.1.8	Conclusie	39
5.2	Het vak Klassieke Talen	39
5.2.1	De eindtermen	40
5.2.2	De eindtermen en presentatievaardigheden	40
5.2.3	Lesmethode en lespraktijk	40
5.1.4	Spreekangst	42
5.1.5	Ambities.....	42
5.1.6	Conclusie	42
5.3	Het vak International Bacchalaureate	43
5.3.1	Inhoud en doelstellingen.....	43
5.3.2	Lesmethode en lespraktijk	44
5.3.3	Spreekangst.....	46
5.3.4	Ambities.....	46
5.3.5	Conclusie	47
6.	Conclusies.....	48
7.	Discussie	50
7.	Literatuurlijst.....	52
Bijlage 1	Inhoudelijke handreiking klassieke retorica	55
Bijlage 2	Retorica en de vakgebieden Ne, KT en IB: Nederlands	56
Bijlage 3	Retorica en de vakgebieden Ne, KT en IB:.....	57
International Bacchalaureate	57
Bijlage 4	Retorica en de vakgebieden Ne, KT en IB: klassieke talen.....	58

Samenvatting

We verwachten van leerlingen dat ze in staat zijn hun werk mondeling te presenteren. Deze vaardigheid wordt als zo vanzelfsprekend beschouwd dat er in de lessen nauwelijks aandacht aan wordt besteed. Het is een basisvaardigheid, die – zo meent men – bij het vak Nederlands aangeleerd moet worden. Toch zijn er geen duidelijke richtlijnen waaraan een goede presentatie moet voldoen. De beoordelingscriteria verschillend van vak tot vak. Bovendien is het inhoudelijke aspect bij de beoordeling van presentaties doorgaans doorslaggevend. Doordat leerlingen nauwelijks geschoold worden en niet goed weten waaraan een goede presentatie moet voldoen, geven ze liever geen presentatie. Docenten ervaren die angst voor het presenteren bij leerlingen.

Wat hierboven beschreven staat, is gebaseerd op gesprekken met leerlingen en docenten van het Dr. Mollercollege. Het is misschien niet de weergave van de situatie op alle scholen. Uit onderzoek blijkt wel dat spreekvaardigheid in het voorgezet onderwijs slecht ontwikkeld is en docenten behoefte hebben aan een doorlopende leerlijn spreekvaardigheid. Een beproefd leersysteem uit de oudheid biedt mogelijk een uitkomst: de klassieke retorica.

In dit onderzoek ben ik op zoek gegaan naar de inhoudelijke, didactische en organisatorische ontwerpcriteria voor een lessenreeks klassieke retorica in de bovenbouw van het Dr. Mollercollege. Dit onderzoek toont aan dat het theoretisch systeem van de klassieke retorica een raamwerk biedt om te leren spreken in het openbaar. De verschillende aspecten van een mondelinge presentatie staan in onderling verband. In het onderzoek heb ik aan de hand van interviews bij enkele collega's en documentonderzoek een overzicht gemaakt van de aspecten van mondelinge spreekvaardigheid die in de lessen van het vak Nederlands, International Bacchalaureate en klassieke talen aan bod komen. De resultaten hiervan heb ik gekoppeld aan het systeem van de klassieke retorica.

Het vakoverschrijdend onderwijs op het vlak van mondelinge spreekvaardigheid is nodig om te komen tot uniforme richtlijnen. Literatuuronderzoek en het interview met Stichting Landmerk, een organisatie die cursussen in retorica verzorgt, tonen aan dat spreekangst bij leerlingen onder meer afneemt door de juiste voorbereiding op het houden van een presentatie of betoog.

1. Inleiding

1.1 Aanleiding van het onderzoek

In het schoolplan van het Dr. Mollercollege¹ is de profilering van het gymnasium opgenomen als een van de speerpunten van het beleid (Schoolplan, 2017-2018). In het schooljaar 2015-2016 heb ik als coördinator van het gymnasium de taak gekregen om het gymnasium van onze school meer te profileren. Hiervoor is in het schooljaar 2015-2016 door mij een plan geschreven, gebaseerd op de aanbevelingen van het rapport van de werkgroep Gouden Standaard voor de gymnasiumopleiding (Kits, 2014). Dit plan bevat een drietal concrete voorstellen voor de profilering van de gymnasiumafdeling en heeft geleid tot de oprichting van een werkgroep gymnasium om de voorstellen uit te werken. De werkgroep bestaat uit vijf docenten uit verschillende vakgebieden. Binnen deze werkgroep heb ik een coördinerende functie. In het schooljaar 2016-2017 heeft de werkgroep ervoor gekozen om het onderwijs in retorica en debat tot een speerpunt te verheffen. Dit schooljaar (2017-2018) hebben we de taken verdeeld: twee docenten houden zich bezig met een nieuw project, waarbij we leerlingen stimuleren om zich buiten de lessen om te ontwikkelen. Het project 'retorica en debat' wordt begeleid door een docente Nederlands, Engels (International Baccalaureate) en mezelf, docent klassieke talen.

Met het eerste project 'retorica en debat' van de gymnasiale werkgroep geven we invulling aan onze ambitie om van de gymnasiast een goede spreker te maken. De school was bereid om het project financieel te ondersteunen en in die zin was de tijd rijp om stappen te zetten. In het schooljaar 2016-2017 zijn we gestart met een debattraining van docenten uit verschillende vakgebieden (maatschappijleer, klassieke talen, Nederlands, Engels en natuurkunde). We wilden een breed draagvlak creëren onder docenten die het nut van presentatie- en argumentatievaardigheden ondersteunen. Deze scholing van docenten vond plaats voor de (verplichte) scholing van alle gymnasiasten van klas 4 in het begin van hetzelfde schooljaar. Beide scholingen werden verzorgd door de Nederlandse Debatunie. De docenten die aan de scholing deelnamen waren enthousiast. Dat ook de scholing leerlingen aansprak bleek uit de oprichting van een debatclub. Vijftien leerlingen op een totaal van veertig meldden zich aan. Deze club boekte ook vrijwel meteen succes toen ze deelnamen aan debatwedstrijden. Het succes werd voor ons, docenten, vergroot doordat ook leerlingen van de havo- en atheneumafdeling zich in de loop van het schooljaar aansloten bij de debatclub. Deze ontwikkeling waarbij de gymnasiasten hun kennis en vaardigheden delen met leerlingen van andere afdelingen is belangrijk. Profilering moet de zichtbaarheid van het gymnasium vergroten, maar mag niet leiden tot een eilandcultuur, waarbij de gymnasiale afdeling op zichzelf staat.

De leerlingen van de debatclub komen in tussenuren en deels in lestijd samen en oefenen soms met en soms zonder begeleiding van docenten. In het voorjaar van 2017 besloten we het programma te verbreden met een workshop retorica. We stelden tien leerlingen uit de vijfde klas van het gymnasium in de gelegenheid om een redevoering te leren houden. Deze workshop werd verzorgd door de Stichting Landmerk. De beperking van het aantal leerlingen lag in het feit dat ze persoonlijk begeleid en van feedback voorzien zouden worden. Anderzijds moest de groep beperkt van omvang blijven om de kosten te beheersen. Ook deze cursus wekte meer enthousiasme op bij de leerlingen dan we oorspronkelijk hadden kunnen denken. Toen de deelnemers van de cursus van Stichting Landmerk het aanbod kregen om zich een week lang in Rome verder te verdiepen in de retorica,

¹ <https://drmollercollege.nl/wp-content/uploads/2013/07/Schoolplan-Dr.-Mollercollege-2016-2019-1.pdf>

wilden allen op twee na hieraan deelnemen. Uiteindelijk werden drie leerlingen van onze school geselecteerd om aan het begin van dit schooljaar (2017-2018) deze cursus te volgen.

Als coördinator van het hele project 'retorica en debat' ben ik tevreden over wat er in een jaar tijd bereikt werd. De door de school gewenste profilering wordt in zoverre verwezenlijkt dat de gymnasiasten zich kunnen ontwikkelen in spreekvaardigheid en hun successen de afdeling zichtbaar hebben gemaakt binnen de scholengemeenschap.

Toch heeft het hele project ook iets onbevredigends. Het doel 'de gymnasiast beter leren spreken in het openbaar' wordt gerealiseerd door externe scholing en vraagt om een jaarlijkse financiële investering van de school. We zijn er echter van overtuigd dat de meerwaarde van die investering zich met name vertaalt in de variatie van het aanbod en de motivatie van leerlingen. Het traditionele patroon van lessen gegeven door eigen docenten in klasverband wordt immers doorbroken.

Ten tweede vinden bijna alle activiteiten buiten het curriculum plaats, wat veel vraagt van leerlingen en docenten. De meeste wedstrijden worden immers in het weekend georganiseerd. De debatclub heeft geen vast moment in het rooster waardoor de opkomst van leerlingen sterk varieert en er slechts incidenteel begeleiding is door docenten. Het gaat uiteindelijk om een beperkt aantal gymnasiasten dat zich verder bekwaamt in het spreken. We missen bovendien – en dit is misschien wel de belangrijkste aanleiding voor dit onderzoek – een duidelijke visie, een kader waarbinnen het toekomstige programma uitgewerkt kan worden: wat moet training in debat en retorica, in spreekvaardigheid in het algemeen opleveren? Hoe kan dit programma een meerwaarde bieden aan de gymnasiale vorming?

1.2 Context en relevantie van het onderzoek

Het Dr. Mollercollege maakt deel uit van OMO Scholengroep De Langstraat. Het is een scholengemeenschap voor havo, atheneum en gymnasium. De school biedt in de onderbouw een tweetalige opleiding in het Engels aan (TTO). In de bovenbouw kunnen deze leerlingen opgaan voor een Cambridge Advanced Certificate (CAE) en het International Bacchalaureate Examen.

In dit onderzoek heb ik me gericht op de bovenbouw van het Dr. Mollercollege. De twee organisaties, zowel de Nederlandse Debatunie als Stichting Landmerk, die dit en het afgelopen schooljaar het cursusaanbod debat en retorica verzorgd hebben, gaven immers aan dat de leeftijd van deze groep leerlingen het meest geschikt is om mee te werken.

Volgens het rapport van de werkgroep Gouden Standaard komt de profilering van het gymnasium het sterkst tot zijn recht als er samenhang is tussen de klassieke talen onderling en andere vakken. Dit impliceert dat de docenten op de hoogte zijn van de inhoud en de didactiek van elkaars onderwijs (Kits, 2014). Het rapport, *Een gouden standaard voor de gymnasiumopleiding*, verscheen in maart 2014 en kwam als uitvloeisel van de aanbeveling van de Verkenningscommissie Klassieke Talen om een Gouden Standaard voor de gymnasiale opleiding op te stellen. De Gouden Standaard beschrijft de randvoorwaarden waaraan een goede gymnasiumopleiding moet voldoen.

De resultaten van dit onderzoek moesten een kader opleveren op basis waarvan samenwerking tussen de klassieke talen en andere vakken op het gebied van spreekvaardigheid mogelijk wordt. De inhoud en de didactiek kunnen op elkaar worden afgestemd. Op die manier wordt spreekvaardigheid voor leerlingen een basisvaardigheid die bij verschillende vakken op uniforme wijze terugkomt.

De keuze voor de vakken Nederlands, IB en klassieke talen werd bepaald door de samenstelling van de werkgroep 'retorica en debat'. De gymnasiasten zullen optimaal profiteren van het opgezette

kader. Zij hebben immers als enige het vak klassieke talen. Het vak IB wordt voor een groot deel gevolgd door gymnasiasten. In het huidige schooljaar (2017-2018) volgen van de 60 leerlingen met IB in de zesde klas 22 leerlingen de gymnasiale opleiding. In de vijfde en vierde klas telkens 19 van de 44. Het vak Nederlands wordt aan stamklassen gegeven, waarvan er een bestaat uit gymnasiasten. Slechts een klein aantal leerlingen (zeven leerlingen in de vijfde klas) zijn vanwege het maximum aantal leerlingen per klas in een andere stamklas ingedeeld. Zij volgen het vak Nederlands samen met atheneum leerlingen.

Onderstaande tabel² licht bovenstaande gegevens toe. Bij het vak Nederlands staan de stamklassen genoteerd, waarbij M staat voor de naam van de school (Mollercollege), A en G respectievelijk voor atheneum of gymnasium.

aantal leerlingen			Nederlands		IB International Bacchalaureate)		Klassieke talen
	Atheneum	gymnasium	atheneum	gymnasium	atheneum	gymnasium	gymnasium
Klas 4	66	30	MA4A: 20 MA4B: 20 MA4C: 26	MG4D: 30	25	19	30
Klas 5	77	35	MA5A: 28 MA5B: 27 MA5C: 22	MG5C: 7 MG5D: 28	25	19	35
Klas 6	71	28	MA6A: 22 MA6B: 24 MA6C: 26	MG6D: 28	38	22	28

Als het uitgezette kader ook bruikbaar is voor de vakken Nederlands en IB, zullen de resultaten van dit onderzoek niet enkel tot het gymnasium beperkt blijven, maar uiteindelijk ook de andere afdelingen (havo en atheneum) ten goede komen.

1.3 Onderzoeksorganisatie

De schoolleiding heeft me in de rol van coördinator van het gymnasium gevraagd of ik interesse had om een docentonderzoek uit te voeren. De behoefte naar onderzoek was, zoals reeds eerder gezegd, ontstaan om het project 'retorica en debat' te onderbouwen.

De onderzoeksorganisatie bestaat uit drie leden: mijzelf en de docenten die samen met mij werken aan het project 'retorica en debat'.

1.4 Aansluiting van het onderzoek bij de school

In het schooljaar 2015-2016 werd van het verstevigen van het gymasiaal profiel een van de speerpunten van het schoolbeleid gemaakt. De initiatieven van de werkgroep gymnasium worden regelmatig voorgelegd aan het docententeam, hetzij in teamvergaderingen of tijdens een studiemiddag. De activiteiten en met name de prestaties van leerlingen worden verspreid naar ouders via een digitaal informatieblad 'Mollerinfo'.

² De gegevens zijn gebaseerd op het schooljaar 2017-2018.

2. Probleemstelling

2.1 Het praktijkprobleem

Het praktijkprobleem heeft te maken met de spreekvaardigheid van leerlingen. Het probleem situeert zich op twee verschillende niveaus: het niveau van de leerling en het niveau van de docent.

Het niveau van de leerling

De meeste leerlingen ervaren angst bij het spreken voor een groep. Geef leerlingen de keuze om een opdracht schriftelijk of mondeling te presenteren en ze kiezen doorgaans voor de eerste optie. Illustratief voor deze spreekangst is de ervaring toen we de vijfde klas de mogelijkheid gaven zich aan te melden voor een workshop retorica. Leerlingen aarzelden en vroegen of ze ook daadwerkelijk alleen voor een groep zouden moeten spreken. Pas wanneer we ze individueel aanspraken en ze wisten wie er zouden meedoen, kwamen ze over de brug. Een ander voorbeeld vinden we bij de aanmelding van nieuwe leerlingen voor de debatclub (schooljaar 2017-2018). Leerlingen van de vierde klas aarzelden om zich aan te sluiten bij de debatclub. Navraag naar de reden voor deze aarzeling leverde een opmerkelijk en betekenisvol gegeven op. De meeste leerlingen die zich op onze school aansluiten doen dit om hun spreekangst te overwinnen. Enkelen kennen die angst veel minder en treden toe om zich verder te ontwikkelen. De groep leerlingen die zich aanmeldt om hun angst te overwinnen, haakte af omdat ze een groep bestaande uit ervaren 'debaters' juist als extra bedreigend ervaarden. Ze werden afgeschrikt doordat ze leerlingen van een debatclub uit de vijfde of zesde klas, vanwege hun ervaring in het debatteren, als meer bedreigend ervaarden dan hun gemiddelde klasgenoot.

Het niveau van de docent.

Het project 'retorica en debat' beperkt zich tot op zichzelf staande initiatieven, cursussen gegeven door een externe instantie of deelname aan wedstrijden. Een inhoudelijk programma en afstemming op het al bestaande lesaanbod op het Dr. Mollercollege ontbreken. Zolang het programma zich beperkt tot extra curriculaire activiteiten wordt slechts een klein deel van de leerling populatie bereikt.

2.2 Het onderzoeksdoel en de onderzoeksvraag

2.2.1 Onderzoeksdoel

Het doel van dit onderzoek was te komen tot inhoudelijke, didactische en organisatorische ontwerpcriteria voor een lessenserie retorica. Deze ontwerpcriteria moesten het kader vormen waarbinnen de vakken klassieke talen, International Bacchalaureate en Nederlands gezamenlijk aan de spreekvaardigheid van leerlingen kunnen werken.

Het onderzoek was gericht op de theorie en de praktijk van de welsprekendheid, de klassiek retorica. Wat de praktijk van de welsprekendheid betreft beperkte het onderzoek zich tot het betoog of de presentatie in het openbaar.

2.2.2 Onderzoeksvraag:

Wat zijn de ontwerpcriteria voor vakoverstijgend onderwijs in retorica in de bovenbouw van het Dr. Mollercollege?

2.2.3 Deelvragen

1. Wat is retorica?
2. Wat is het nut van onderwijs in retorica?

3. Hoe kan retorica-onderwijs worden ingericht?
4. Welke aspecten van retorica behandelen de vakken klassieke talen, Nederlands en International Bacchalaureate (IB)?
5. Welke invloed kan onderwijs in retorica hebben op het verminderen van spreekangst bij leerlingen?

2.3 Welke definitie van retorica wordt gehanteerd in dit onderzoek?

Om tot een definitie van het begrip retorica te komen, begin ik bij Plato; ten eerste, omdat hij in een aantal dialogen (Phaedrus, Gorgias) geprobeerd heeft om tot een definitie van retorica te komen; ten tweede, omdat hij een interessante nuance aanbrengt, een nuance die voor dit onderzoek van belang kan zijn. Daarna citeer ik een aantal definities uit de moderne literatuur. Tot slot leg ik uit welke definitie van het begrip retorica ik voor dit onderzoek wil gebruiken.

In de Gorgias van Plato definieert Gorgias in een vraaggesprek met Socrates retorica als *'het vermogen om te overreden met woorden'* (452e). Verderop in hetzelfde werk (458e) wordt het begrip *'het vermogen een redenaar te maken van iedereen die bij u in de leer is'* genoemd. Gorgias noemt zich leraar in de retorica en wordt door Socrates stevig aan de tand gevoeld over de aard van zijn beroep. Algemeen wordt aangenomen dat Socrates de mening van Plato weergeeft. In het vervolg zal ik het daarom over Plato hebben. Beide definities, nog afgezien van de vraag of ze voldoen, bevatten een interessant nuanceverschil met betrekking tot het begrip retorica: enerzijds is de retorica – Plato spreekt van ῥητορικὴ τέχνη – gericht op het overtuigen zelf, anderzijds is het doel het opleiden tot redenaar.

De volgende definities komen uit de recente literatuur. Een veel gebruikte definitie van retorica is *'leer van de welsprekendheid'* (Braet, 2009, p. 10; Den Boon & Vos, 1992, p. 2519). Welsprekendheid wordt bij Den Boon gedefinieerd als *'de kunst om in de meest gepaste vorm in prozastijl het woord te voeren, met name in het openbaar'* (1992, p. 3557). Braet geeft nog een tweede definitie: *de leer van het overtuigend spreken'*. A.J.E. Harmsen geeft twee definities *'de kunst van het spreken over iedere willekeurige quaestio (onderwerp of geschilpunt) om een publiek te overtuigen'* of *'de kunst in iedere quaestio de aspecten te onderscheiden die overtuigingskracht hebben'* (z.d., p.2).

Retorica wordt in de definities van Braet, Den Boon en Harmsen omschreven als een kunst of een leer. Deze termen kunnen eenvoudig verklaard worden vanuit het feit dat retorica ook wel de ars retorica genoemd wordt. Kunst is de vertaling van het Latijnse woord *ars* en het Griekse begrip τέχνη, dat - zoals eerder aangegeven – in de werken van Plato wordt gebruikt. In de Europese scholen van de antieke en middeleeuwse wereld maakte de Ars Retorica deel uit van de zogenaamde septem artes liberales of de zeven vrije kunsten. Het woord *kunst* is hier echter misleidend. Het gaat eerder om een kunde, een kennis hebben van. Harmsen spreekt van *'een logisch systeem van regels dat men door middel van ervaring heeft gekregen'* (z.d., p.2). De vraag wat het begrip *'ars'* inhoudt, raakt een aloude discussie over de methodologische status van retorica, een discussie die al in de oudheid gevoerd werd. In de oudheid stonden volgens Leeman en Braet (1987) twee opvattingen tegenover elkaar. Sommigen zagen retorica als een vak of een wetenschap met als didactische consequentie dat kennis van de regels belangrijk was om goed te kunnen spreken. Anderen ontkenen de mogelijkheid om tot een systeem van regels te komen. In hun optiek was het goed kunnen spreken enkel een gevolg van aanleg en oefening of ervaring.

Leeman en Braet (1987) wijzen op nog een andere tegenstelling die eigen is aan het begrip 'ars'. Volgens hen heeft het begrip drie betekenisniveaus. In eerste instantie staat het begrip voor een leer- of handboek, zoals het werk van Aristoteles: *Ars Retorica*. In de tweede plaats slaat de term op het leersysteem, de inhoud van het leerboek. Tot slot kan de term duiden op een vermogen of een vaardigheid. De term 'ars' of 'kunst' impliceert zowel een leer als een vaardigheid; de term 'ars retorica' impliceert zowel de theorie van de welsprekendheid als de praktijk van de welsprekendheid.

Zowel Braet (2009) als Harmsen (z.d.) wijzen op het persuasieve of overtuigende aspect van de retorica; In de definitie van Den Boon ontbreekt dit element. Het betreft hier het doel van de retorica. Volgens Leeman en Braet (1987) schijnt Quintilianus (eerste eeuw na Christus) met zijn definitie van retorica (*scientia bene dicendi*) aan te geven dat retorica de wetenschap is van alle vormen van doelgericht spreken, niet alleen van overtuigend taalgebruik, maar ook van informatief taalgebruik.

In dit onderzoek wordt de definitie van Braet (2009) en Den Boon en Vos (1992) gehanteerd: 'retorica is de leer van de welsprekendheid'. Met 'de leer' wordt zowel het leersysteem als de praktische vaardigheid van het spreken bedoeld. Het doel van de retorica is enerzijds het inzicht krijgen in het retorisch systeem, anderzijds het leren overtuigen aan de hand van het geschreven of gesproken woord. Wat het doel betreft ligt de focus op de overtuigende functie van retorica, die al in de oudheid het meest gebruikelijk was (Leeman en Braet, 1987)

3. Verantwoording en onderzoeksmethode

3.1 Onderzoeksmethode

Onderzoeksinstrumenten

Om antwoord te kunnen geven op de verschillende deelvragen heb ik gebruik gemaakt van verschillende tekstbronnen (lesmethodes, publicaties van kerndoelen en exameneisen) en het interview. Er is gekozen voor het interview omdat dit de respondenten de mogelijkheid gaf hun antwoorden toe te lichten. Het ging hierbij in alle gevallen om een gestructureerd interview.

Procedure

De respondenten hebben de vragen niet van te voren gekregen en werden daardoor gedwongen spontaan te antwoorden. De respondent van Stichting Landmerk heb ik de vragen wel vooraf gegeven. De reden hiervoor was dat dit interview geen verband hield met de overige interviews en omdat ik bij hem op zoek was naar gedetailleerde informatie over retorica.

Met alle respondenten heb ik vooraf afspraken gemaakt over de plaats en het tijdstip van het interview. De interviews zijn individueel afgenomen, met uitzondering van het interview met de sectie klassieke talen. Omdat ik zelf deel uitmaak van deze sectie, had ik meer dan bij de andere secties, al de nodige voorkennis. Het was daarom niet nodig de respondenten afzonderlijk te bevragen.

Doelgroep	respondenten	plaats	Datum	duur
Sectie klassieke talen	3	klaslokaal	27 februari '18 13 maart '18	20 min. 25 min.
Sectie Nederlands	2	gespreksruimte	27 februari '18 15 maart '18	45 min. 35 min.
Sectie IB	1	gespreksruimte	12 april '18	40 min.
Stichting Landmerk	1	Utrecht	22 maart '18	1.15 u.

Respondenten

Het aantal respondenten per vaksectie is zichtbaar in bovenstaand schema. Bij de sectie klassieke talen vond het interview plaats met de voltallige sectie, bestaande uit mijzelf, Katrien Cohen en Sofie de Haas. Het interview moest vanwege tijdgebrek op een later tijdstip hervat worden. Sofie was bij het vervolg van het interview niet aanwezig. Sofie is voor het eerst werkzaam op onze school en geeft geen les in de bovenbouw. Dat was de reden om het laatste deel met Katrien door te zetten. Katrien heeft een ruime werkervaring op onze school. Bij de sectie Nederlands zijn de respondenten JoJanneke van der Kaa en Sander Rooijackers individueel bevraagd. JoJanneke werkt nu twee jaar op onze school en geeft dit jaar les in de vierde klas. Het afgelopen schooljaar ook in klas 5 en 6. Sander is nieuw op onze school en geeft les in de vijfde en zesde klas. Beide docenten hebben ervaring op andere scholen. De overige leden van de sectie Nederlands van de bovenbouw zijn op de hoogte van dit onderzoek. De sectie International Bacchalaureate bestaat uit twee leden. Ik heb ervoor gekozen om het interview bij 1 docent af te nemen: Helma van der Kamp. Het interview leverde voldoende gegevens op zodat ik weet wat het vak IB behandelt en waarop het de focus legt. Bij Stichting Landmerk³ heb ik Daniël van der Maas geïnterviewd. Daniël verzorgt cursussen retorica voor

³ Stichting Landmerk is opgericht in 2015 met als doel het onderwijs te verrijken. De Stichting wordt ondersteund door een Academische Raad die advies geeft over de inhoud en de didactiek van hun onderwijs.

leerlingen, studenten en docenten. Hij is tevens werkzaam als docent klassieke talen op een middelbare school. Alle respondenten hebben toestemming gegeven om hun naam in het verslag van het interview te gebruiken.

Analyse van de gegevens

Na afloop van de interviews heb ik deze uitgeschreven. Ik heb aan JoJanneke en Helma gevraagd om mijn verslag van het interview te controleren op onnauwkeurigheden of een mogelijk verkeerde interpretatie. Dit heeft geleid tot enkele kleine aanpassingen.

De antwoorden uit het interview met Stichting Landmerk heb ik ondergebracht in het theoretisch kader. Ik heb hiervoor gekozen omdat de gegevens nauw aansluiten bij het literatuuronderzoek. Ze bevestigden of vulden aan wat er in de literatuur te vinden was over de inhoud van retorica. Wat de didactische en organisatorische aspecten betreft, waren de gegevens uit het interview ook de enige bron van informatie.

De gegevens uit de interviews met de drie verschillende secties heb ik horizontaal vergeleken. Dit wil zeggen dat de antwoorden volgens de structuur van het interview in het verslag verwerkt zijn. Dit maakt het de lezer mogelijk om de resultaten gemakkelijk met elkaar te vergelijken.

3.2 Verantwoording en onderzoeksaanpak

3.2.1 Wat is retorica (deelvraag 1)?

Deze deelvraag werd beantwoord aan de hand van literatuuronderzoek, aangevuld met gegevens uit het interview met Daniël van der Maas van Stichting Landmerk.

Het doel van deze vraag is te bepalen in welke context het begrip retorica gebruikt wordt en welke betekenis eraan gegeven wordt. In de eerste plaats moest de relatie tussen retorica en spreekvaardigheid duidelijk zijn, omdat de vakken Nederlands en International Bacchalaureate de term 'spreekvaardigheid' hanteren. Ten tweede was het van belang om de relatie van retorica tot de verschillende domeinen van spreekvaardigheid, zoals het debat en het houden van een presentatie, te bepalen. Tot slot wilde ik nagaan welke invulling men aan het begrip retorica geeft, omdat dit mogelijk de behandeling ervan in de lespraktijk beïnvloedt.

Illustratief voor het belang van de vraag naar de verhouding tussen retorica en de verschillende vormen van spreekvaardigheid is te vinden in het artikel Flywheel forensics (van der Woude, Janssens en Sanders, 2011). De auteurs lichten het nieuwe vak forensics op het Pius X College in Almelo toe. Ze verwijzen daarbij naar een Amerikaanse definitie van het vak: *'Forensics is viewed as a form of rhetorical scholarship which takes various forms, including debate, public adress, and the interpretation of literature'* (van der Woude, 2011, pag. 6).

Om de effecten van het onderwijs in retorica (deelvraag 2) te kunnen beschrijven, is het van belang te bepalen op welke domeinen van spreekvaardigheid retorica van toepassing is. Hetzelfde geldt wanneer men wil onderzoeken welke aspecten van retorica bij andere vakken aan bod komen (deelvraag 4). Als het onderzoek naar de praktijk van de retorica beperkt wordt tot de mondelinge presentatie, zullen docenten niet geneigd zijn om retorische aspecten die tijdens de les bij het debat behandeld worden, te vermelden. Ten tweede verklaart de negatieve connotatie van het begrip mogelijk waarom retorica al dan niet een plek heeft gekregen in het curriculum.

3.2.2 Wat is het nut van onderwijs in retorica (deelvraag 2)?

De relevantie van dit onderzoek is afhankelijk van wat onderwijs in retorica oplevert: het nut van het onderwijs in retorica. De antwoorden op deze vraag zijn gebaseerd op bevindingen uit het literatuuronderzoek. Deze resultaten heb ik aangevuld met de gegevens uit het interview met Daniël van der Maas.

3.3.3 Hoe moet het onderwijs in retorica ingericht worden (deelvraag 3)?

Deze vraag sluit het sterkst aan bij de onderzoeksvraag naar de ontwerpcriteria voor onderwijs in retorica. In de eerste plaats heb ik gezocht naar inhoudelijke componenten van een cursus retorica: wat moet er behandeld worden? Aansluitend op deze vraag ben ik op zoek gegaan naar een verantwoorde indeling voor de verschillende inhoudelijke componenten. Het doel was immers om tot een raamwerk te komen dat voor meerdere vakken bruikbaar zou zijn. De antwoorden op deze vragen vond ik in de wetenschappelijke literatuur. De resultaten heb ik getoetst aan bestaand lesmateriaal van Floortje de Jonghe (z.d.). Dit was ook het enige beschikbare materiaal. Vervolgens heb ik Daniël van der Maas bevestigd. Hij heeft aangegeven welke thema's hij behandelt en hoe die thema's in onderling verband aangeleerd kunnen worden. Hij heeft me een lijst gestuurd met thema's die hij behandelt in een lessenreeks retorica. De resultaten hiervan heb ik samengebracht in bijlage 1: de inhoudelijke handreiking klassieke retorica. De didactische en organisatorische criteria zijn afgeleid uit het interview met Daniël van der Maas.

3.3.4 Welke aspecten van retorica behandelen de vakken klassieke talen, Nederlands en International Bacchalaureate (deelvraag 4)?

Met deze vraag heb ik inzichtelijk gemaakt welke aspecten van retorica op dit moment aan bod komen bij de vakken Nederlands, International Bacchalaureate en klassieke talen. De resultaten hiervan zijn per vak samengebracht in de bijlagen 2, 3 en 4.

Bij het beantwoorden van deze vraag heb ik in de eerste plaats onderzocht welke doelen en eisen er per vak ten aanzien van spreekvaardigheid gesteld zijn. De antwoorden op deze vraag heb ik verkregen aan de hand van documentonderzoek, zoals de exameneisen en de kerndoelen van het betreffende vak. Vervolgens heb ik gekeken naar wat er in de lesmethoden over spreekvaardigheid en retorica te vinden is. Voor Nederlands was dit de lesmethode 'Op niveau'. Voor de andere twee vakken, IB en klassieke talen lag dit iets moeilijker omdat ze veelal werken met eigen lesmateriaal. Tot slot heb ik bij verschillende docenten van de desbetreffende vakken die lesgeven aan de bovenbouw op het Dr. Mollercollege een interview afgenomen. Op die manier wilde ik achterhalen welke elementen van de kerndoelen of exameneisen ten aanzien van spreekvaardigheid daadwerkelijk in de lessen aan bod komen en in hoeverre de theorie zoals ik die in het lesmateriaal aantrof ook in de lespraktijk wordt behandeld. Daarnaast werd duidelijk op welk aspect van spreekvaardigheid de focus ligt.

Alle respondenten werden op dezelfde manier bevestigd. De volgende vragen vormden de leidraad voor het interview:

- Wat houdt het begrip retorica volgens de respondent in?
- Welke vormen van spreekvaardigheid komen in de lessen aan bod?
- Waaruit bestaat de theoretische onderbouwing? Waarop ligt de focus?
- Wat zijn de beoordelingscriteria?
- Welke ambities heeft de sectie ten aanzien van spreekvaardigheid / retorica?

- Ervaart de respondent spreekangst bij leerlingen?

3.3.5 Welke invloed kan onderwijs in retorica hebben op het verminderen van presentatieangst bij leerlingen (deelvraag 5)?

De antwoorden op deze vraag zijn afkomstig van tekstbronnen. De gegevens zijn aangevuld met de antwoorden uit het interview met Stichting Landmerk. Ik heb dezelfde collega's (van wie ook bij deelvraag 4.4 sprake was) gevraagd naar hun ervaringen met spreekangst bij leerlingen. De gegevens uit de interviews heb ik vervolgens vergeleken met de bevindingen uit het literatuuronderzoek.

4. Het theoretisch kader

Dit deel van het onderzoek is een weergave van verschillende visies en inzichten van deskundigen over retorica. Het doel van het literatuuronderzoek is inzicht te krijgen in het begrip en de betekenis van retorica, het belang van onderwijs in retorica en het begrip 'spreekangst'.

In het eerste deel van het theoretisch kader ga ik nader in op het begrip retorica in de literatuur. Het is een aanvulling op de al eerder gegeven begripsbepaling van retorica met de bedoeling om begrippen die in samenhang met retorica gebruikt worden een plaats te geven. Literatuuronderzoek maakt duidelijk dat naast de term retorica ook andere benamingen worden gebruikt die al dan niet gelijkwaardig zijn aan het begrip retorica. Bovendien is de betekenis van het woord retorica in de loop van de tijd verschoven. Voor de uitvoering van het literatuuronderzoek, is het van belang zich hiervan bewust te zijn.

In het tweede deel komt de focus te liggen op het onderwijs in retorica: de inhoud en de praktijk. Er wordt aandacht besteed aan de voordelen en de effecten van het onderwijs in retorica. In het laatste deel staan de inzichten van wetenschappers over spreekangst centraal. Spreekangst bij leerlingen vormde immers de aanleiding voor dit onderzoek. We, de docenten van het gymnasiumteam, veronderstellen immers dat een van de effecten van cursus retorica bestaat uit het verminderen van die spreekangst.

4.1 Het begrip retorica

Voor dit onderzoek hanteer ik, zoals gezegd bij de begripsbepaling van retorica, de definitie: 'de leer van de welsprekendheid'. Het is belangrijk te onderstrepen dat deze definitie zowel een theoretisch als een praktisch aspect bevat. Retorica heeft zowel betrekking op het inzicht krijgen in het retorisch systeem als op de toepassing ervan: een vaardigheid, die bestaat uit het toepassen van de regels van de retorica.

Voor Aristoteles is retorica: 'het vermogen om met betrekking tot elk onderwerp te zien wat overtuigingskracht heeft (Huys, 2016, p.20).' Voor Aristoteles is retorica een wetenschap. De definitie van Aristoteles impliceert dat wie de retorica beheerst niet noodzakelijkerwijze ook een goed en overtuigend spreker is. Retorisch bekwaam zijn betekent bijgevolg dat men kennis heeft van het retorisch systeem en inzicht heeft in wat overtuigend werkt. Retorica bestudeert het overtuigend spreken en is van toepassing op verschillende talige situaties, waaronder de mondelinge presentatie. Daniël van der Maas zegt hierover tijdens het interview⁴ het volgende: *'De relatie tussen retorica en bijvoorbeeld een presentatie is gelijk aan de relatie tussen het vakgebied en het object van dat vakgebied'*. Zo hoort de mondelinge presentatie, het overtuigend spreken in het algemeen, volgens hem tot het onderzoeksdomein van de retorica. Dit betekent dat een presentatie opgebouwd en geanalyseerd kan worden aan de hand van de regels van het retorisch systeem, de retorica.

Retorica is toepasbaar op elke communicatieve situatie. Illustratief is het volgende citaat van Casper de Jonge in het tijdschrift Lampas⁵: 'Retorica is overal: we debatteren in de Tweede Kamer, in de rechtbank, in het klaslokaal, op Facebook en op Twitter (2018, p. 26).'

Het retorisch systeem en de toepassingsvormen zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Dit heeft gevolgen voor het literatuuronderzoek. Het betekent namelijk dat in de literatuur retorica vanuit een bepaalde toepassingsvorm wordt behandeld. Twee voorbeelden kunnen dit verduidelijken. Het boek

⁴ Het interview met Daniel van der Maas, docent van Stichting Landmerk vond plaats in het kader van het praktijkonderzoek.

⁵ Lampas is een tijdschrift voor classici. Het verschijnt vier keer per jaar.

‘Spreeken in het openbaar’ van Klaas Wiertzema en Patricia Jansen (2017) is een handleiding voor wie wil leren presenteren. Het bevat talrijke elementen die deel uitmaken van het retorisch systeem, maar is praktijkgericht. Het boek ‘Retorische kritiek’ van Antoine Braet (2009) bevat een uitvoerig theoretisch deel en is geschreven als hulpmiddel om speeches te analyseren. Dit boek besteedt bijvoorbeeld geen aandacht aan de memoria, het uit het hoofd leren van een speech.

In de literatuur komen verschillende termen voor die gelieerd worden aan retorica:

argumentatieleer, logica, dialectiek, taalbeheersing, spreekvaardigheid, presentatievaardigheden, redeneerkunst, nieuwe retorica. Het is niet de bedoeling om op elk van deze begrippen in te gaan. Toch is het om twee redenen belangrijk hiermee rekening te houden. Om te achterhalen welke aspecten van retorica in vakgebieden anders dan de klassieke talen behandeld worden, is het handig rekening te houden met andere begripsbepalingen. Bovendien wordt aan bestaande begrippen als retorica, retorisch of retoriek soms een andere invulling gegeven. Deze verschuiving in de betekenis van het woord valt historisch te verklaren.

4.1.2 Opvattingen over retorica

Tegenwoordig heeft de term retorica althans in de omgangstaal een negatieve betekenis. De termen retorica en retoriek⁶ worden geassocieerd met bombastisch en onwaarachtig taalgebruik (Braet, 2009), ‘trucs’ die een spreker bewust gebruikt om de toehoorder te misleiden. Burke (2013) vertelt in zijn inaugurele rede hoe men doorgaans met wantrouwen reageert wanneer hij zichzelf hoogleraar in de retorica noemt. De reacties zijn veel neutraler als hij aangeeft jongeren kritisch te leren denken en helder te communiceren. Dit is verbazingwekkend, te meer omdat de laatste jaren de belangstelling voor het gesproken woord juist toeneemt. De overtuigingsmiddelen ethos, logos en pathos krijgen ruime aandacht zowel in de communicatiewetenschappen, de psychologie als het bedrijfsleven (Huys, 2016).

Tussen de oorsprong van retorica als theoretische studie en de moderne associaties met het woord ‘retorica’ als zodanig ligt een lange ontwikkeling. Het loont de moeite hier even op in te gaan, omdat dit mogelijk de positie van ‘retorica’ in het huidige onderwijs verduidelijkt.

Retorica heeft rond het midden van de vijfde eeuw voor Christus voor het eerst een theoretische grondslag gekregen. Als grondleggers van de studie en het onderwijs in retorica worden Corax en Tisias van Syracuse genoemd. De behoefte aan scholing in de redenaarskunst viel samen met de opkomst van de democratie en de juryrechtspraak. De politieke besluitvorming vond in een stad als Athene plaats in een volksvergadering; de rechtspraak gebeurde aan de hand van door het lot aangewezen burgers. Bovendien werd ieder burger in staat geacht om zichzelf te verdedigen of de rol van openbaar aanklager op zich te nemen. Rondtrekkende leraren, sofisten genaamd, boden een op de praktijk gericht onderwijs in welsprekendheid aan: het ging daarbij niet om gelijk hebben, maar om gelijk krijgen. Deze visie op het ontstaan van retorica vinden we onder meer terug Mark Huys (2016). Het wantrouwen ten aanzien van retorica is terug te vinden in de werken van Plato. Plato stelt de waarheid centraal en dat is het onderzoeksobject van de filosofie. De wijsgerige welsprekendheid die Plato voorstaat is de dialectiek: in de vorm van een dialoog gaan sprekers op zoek naar de waarheid.

De filosoof Aristoteles (384-322 v. Chr.) ontkent het belang van de waarheid niet maar staat een meer praktische benadering van retorica voor. Retorica heeft een logische grondslag, maar moet rekening houden met de werkelijkheid van de toehoorders, het publiek. In zijn werk *Retorica*

⁶ De termen retorica en retoriek zijn verwant aan elkaar. Retoriek staat voor ‘de middelen die een tekst doel- of publieksgericht maken’ (Braet, 2009, p. 10). Retorica kan gezien worden als de leer van de retoriek.

besteedt hij naast bewijsvoering en opbouw ook aandacht aan gevoelens, uitdrukkingwijze en voordracht. Voor Aristoteles was de retorica, zoals gezegd, een wetenschap. Zijn werk is in die zin een analytische methode van de vaardigheid 'overtuigend te spreken'. Volgens Mark Huys (2016) was Aristoteles' benadering van de retorica vernieuwend. Aristoteles zag de retorica als een eenheid met eigen functie en kenmerken. De functie bestaat uit het verschaffen van wat in een bepaalde situatie aannemelijk is. Het werkterrein van de retorica is namelijk de dagelijkse werkelijkheid. De vraagstukken die behandeld worden leiden niet tot wetenschappelijke zekerheden, maar via beraadslaging tot uitspraken die hooguit aannemelijk of waarschijnlijk zijn. Deze beraadslaging wordt door Aristoteles geanalyseerd waarbij hij aandacht schenkt aan de spreker, het onderwerp en het publiek. Zo heeft de spreker bij Aristoteles drie taken: het vinden van overtuigend materiaal, het verwoorden en het ordenen van dat materiaal. Als overtuigingsmiddelen legt hij de nadruk op de redenering (logos): de argumenten en hun vindplaatsen (topoi), de gevoelens (pathos) en het karakter (ethos): de eigenschappen van de spreker. Het vinden van de juiste overtuigingsmiddelen maakt hij afhankelijk van het type redevoering. Zo vraagt een toespraak voor een rechtbank om andere argumenten en vindplaatsen dan een politieke toespraak. Het inspelen op het gevoel van het publiek kan een belangrijk middel zijn om een jury in een proces te overtuigen, terwijl het karakter van de spreker van invloed is bij een toespraak in het parlement.

In de Griekse en Romeinse tijd werd de retorica verder uitgewerkt tot een methode die voor het onderwijs bruikbaar werd. De werken van Cicero (eerste eeuw v. Chr.) en de *Institutio Oratoria* van Quintilianus (eerste eeuw n. Chr.) bleven tot in de moderne tijd toonaangevend. De retorica die gebaseerd is op de inzichten van de Grieks-Romeinse oudheid wordt de klassieke retorica genoemd. Aan het einde van de middeleeuwen werden belangrijke delen van de retorica naar de dialectica overgeheveld: de inventio, gericht op het vinden van de juiste argumenten en de dispositio, het ordenen van de argumenten. De retorica werd beperkt tot de elocutio, het vormelijke aspect van een betoog (beeldspraak en stijlfiguren) en werd geleidelijk een onderdeel van de literatuurwetenschap. Alleen in Amerika bleef het eigen discipline (van Eemeren, 2012; Huys, 2016).

In de tweede helft van de twintigste eeuw neemt de belangstelling voor retorica weer toe. De interesse wordt gewekt door de noodzaak om doeltreffend te overtuigen. In een maatschappij waarin korte en snelle berichtgeving de boventoon voert, is men niet uit op het leren houden van lange redevoeringen, maar op zoek naar de middelen en strategieën die overtuigend werken. In de oudheid werd retorica afgestemd op de praktische eisen van de rechtspraak en de politiek. In de moderne tijd is er volgens Huys (2016) met name belangstelling voor de drie Aristotelische overtuigingsmiddelen: ethos, logos en pathos. De herwaardering voor de retorica gaat gepaard met een verbreding van het aanbod in de argumentatietheorie.⁷

4.1.3 Retorica en de argumentatieleer

Retorica en de argumentatieleer (ook wel argumentatietheorie) hebben met elkaar gemeen dat meningen en standpunten centraal staan, geen zekere of wetenschappelijke kennis. Dit houdt in dat de spreker de ander in een dialoog (discussie of debat) of een monoloog (redevoering) van zijn

⁷ Toonaangevend was het model van Stephen Toulmin (1958) en de Nieuwe Retorica van Chaim Perelman en Lucie Olbrechts-Tyteca (1958). Beiden benadrukken volgens van Eemeren (2012) dat argumentatie geen uitsluitsel geeft over de waarheid van een standpunt, maar dit standpunt aannemelijk probeert te maken.

standpunt of mening overtuigt of het standpunt van de ander weerlegt of nuanceert⁸. Het volgende voorbeeld is afkomstig uit de reader *'Retorica voor docenten'* (Maas, 2018)

Stelling 1 In een rechthoekige driehoek is de som van de kwadraten van de lengtes van de rechthoekszijden gelijk aan het kwadraat van de lengte van de schuine zijde.

Stelling 2 Het gaat slecht met het milieu en dus moet de overheid zonnepalen subsidiëren.

Naarmate een stelling of een uitspraak minder zekerheden bevat, wordt het belang van de argumentatie groter. De eerste stelling bevat een wiskundige zekerheid. Deze uitspraak vraagt niet om argumentatie, hooguit een wiskundig bewijs om definitief vast te stellen of de uitspraak waar of onwaar is. Het tweede voorbeeld bestaat uit een argument en een standpunt. De spreker kan zijn standpunt of mening door het aanvoeren van argumenten hooguit aannemelijk of waarschijnlijk maken. Anders gezegd: het gaat om een uitspraak waarvan de waarheid ter discussie staat of kan staan. Dit is het domein van de retorica en de argumentatieleer.

De argumentatieleer legt de focus op het argumenteren. Het probeert inzichtelijk te maken hoe in een betoog de argumenten en standpunten geordend zijn (argumentatiestructuur) en welk verband er bestaat tussen de gegevens en een conclusie (argumentatieschema). Eenvoudig gezegd: hoe zit een betoog in elkaar en hoe volgt de conclusie uit de gegevens?

Dit leidt tot een typologie van soorten argumenten en vormt de basis voor de beoordeling van een argumentatie. De argumentatieleer is gericht op de geldigheid, redelijkheid en deugdelijkheid van een redenering of argumentatie. Volgens Van Belle is de argumentatieleer of –theorie *'de studie van het goed of deugdelijk redeneren'* (2013, p.2). De argumentatieleer is enerzijds beschrijvend doordat het laat zien hoe redeneringen zijn opgebouwd. Anderzijds maakt het duidelijk aan welke voorwaarden een redenering moet voldoen om aannemelijk of overtuigend te zijn.

De argumentatieleer wordt in de Angelsaksische wereld aangeduid met de term *informal logic* of informele logica. Dit in tegenstelling tot de formele logica die eveneens het goed redeneren bestudeert. De formele logica analyseert een redenering op grond van haar formele of logische geldigheid, maar doet geen uitspraak over de waarheid van een argumentatie. Volgens Van Belle bestaan er bij argumentatietheoretici twee visies op argumenteren. Sommige theoretici vinden dat argumenten logisch geldig moeten zijn (logische traditie). Anderen zijn van mening dat argumenten ook goed kunnen zijn zonder die logische geldigheid (retorische traditie). De retorische traditie legt de nadruk op effectiviteit, terwijl de logische traditie de nadruk legt op de redelijkheid van de argumenten.

⁸ Van Belle spreekt (2013, p.5) van het perlocutieve doel van argumenteren. Argumentaties kunnen ook illocutief zijn. Daarmee zijn ze niet gericht op het overtuigen.

4.2 Het onderwijs in retorica: de theorie

Beschikken begenadigde sprekers over een vanzelfsprekend charisma? Is welsprekendheid een kwestie van talent? We noemen een leerling die een uitzonderlijke presentatie gegeven heeft een 'geboren' spreker, een 'natuurtalent'. Bij wijze van compliment! Want als het werkelijk om iets aangeboren gaat, slaan we in feite de grondslag voor elke vorm van onderwijs in welsprekendheid onderuit. Talent is nodig om net als Obama uit te groeien tot een buitengewoon spreker. En ja, de invloed van trainingen is groter als de spreker talent heeft. Grote sprekers als Obama hebben hun talent ontwikkeld door te oefenen. Ze werden, volgens Lars Duursma, in de loop van de tijd beter (Hendriks et al., 2017). Oefening en ervaring hebben Obama vooruit geholpen. Waar het bij het voorbeeld van Obama om gaat is dat succesvol presenteren geen gave is, maar een kwestie van een aan te leren vaardigheid.

Zoals eerder gezegd bevat de definitie van Gorgias bij Plato een interessante nuance: 'het vermogen een redenaar te maken van iedereen die bij u in de leer is' (Plato, *Gorgias*, 458e). Deze definitie suggereert dat kennis van het overtuigen kenbaar en dus overdraagbaar is. De sofisten gaven ook onderricht in de retorica. Dit inzicht wordt echter niet uitgewerkt door Plato. Plato veroordeelt de retorica. Hij heeft kritiek op een drietal punten: het object waarvan de redenaar wil overtuigen, het effect van de retorica en de aard van de retorica. Plato ergert zich aan het feit dat hun onderwijs niet gericht is op het overbrengen van deugden, van wat goed en rechtvaardig is (Plato, *Gorgias*, 452e). Hun activiteiten leiden niet tot echte kennis, maar tot meningen en geloof, niet tot waarheid, maar tot waarschijnlijkheid (Plato, *Phaedrus*, 270e, *Gorgias* 452e). Retorica is geen kunst (τέχνη) maar slechts een handigheid in het verschaffen van genoeg en plezier. Hij noemt retorica zelfs kookkunst voor de ziel (*Gorgias* 462-465). De kookkunst pretendeert immers te weten wat goed voor de mens is, hoe iemand gezond kan blijven en worden en begeeft zich daarmee op het terrein van de geneeskunst, een wetenschap. Op precies dezelfde manier pretendeert retorica volgens Plato van een mens een goede en rechtvaardige burger te maken, het domein van de filosofie. Op die manier veroordeelt Plato de retorica.

Ondanks deze scherpe veroordeling en afwijzing van de retorica door Plato ten gunste van de filosofie, werd de retorica in latere tijd een belangrijke onderwijsmethode. Aristoteles, Isocrates en Quintilianus hebben ieder op hun manier hieraan een bijdrage geleverd. Omdat ik de werken niet zelf bestudeerd heb, maak ik dankbaar gebruik van wat van der Maas (2017) en Hunink (2001) hierover geschreven hebben. Aristoteles plaatste de retorica in een wat positiever daglicht dan Plato. Hij koppelde retorica aan ethische overwegingen, stelde retorica in dienst van de filosofie en maakte het daardoor mogelijk dat retorica als onderwijssysteem gebruikt werd. Isocrates hechtte eveneens een grote waarde aan de ethiek. Retorica werd een essentieel onderdeel van een brede opleiding, die moet zorgen voor de ontwikkeling van een moreel goed persoon. Dit vormingsideaal vinden we uiteindelijk terug bij Quintilianus in de Romeinse tijd. Quintilianus schreef in de eerste eeuw na Christus een handleiding voor welsprekendheid, de 'Institutio Oratoria'. Hierin verzamelt hij op systematische wijze de bestaande kennis over retorica. Het werk is een soort leerboek, wat toekomstige redenaars konden gebruiken om hun vaardigheden te verfijnen. En toch is zijn werk meer dan een praktische handleiding. Goed leren spreken was in de tijd van Quintilianus het domein van het hoger onderwijs. Het bleef niet beperkt tot een praktische vaardigheid, maar zorgde voor de ontwikkeling van een Romein. Quintilianus gaat net als Isocrates nog een stap verder door er ook een ethisch aspect aan te verbinden. Retorica zorgt voor de ontwikkeling van een moreel goed mens. De ideale redenaar moet immers niet alleen overtuigend, maar ook moreel verantwoord spreken. Op die manier belichaamt het werk van Quintilianus voor Hunink het humanistische ideaal van een

moreel goede en actieve mens. Cicero voegt volgens Leeman en Braet (1987) nog een aspect toe aan het beeld van de ideale redenaar: de brede algemene vorming. De beheersing van formele regels van de retorica alleen volstaat niet. Een redenaar moet beschikken over voldoende inhoudelijke kennis.

Ondanks het feit dat de huidige politiek maatschappelijke context niet meer te vergelijken is met die van de oudheid, zijn er voldoende aanknopingspunten om het onderwijs in retorica te rechtvaardigen, met name in de vorming van de breed ontwikkelde, moreel goede en actieve leerlingen.

4.2.1. Op zoek naar bronnen voor inhoudelijke ontwerpcriteria van retorica

Een manier om tot inhoudelijke ontwerpcriteria te komen zijn de tips en aanwijzingen voor een succesvolle speech. Op het internet staan talrijke websites die tips geven of cursussen aanbieden om te leren spreken in het openbaar: 'Leer vol zelfvertrouwen, doelgericht en inspirerend presenteren in twee dagen!'⁹ De degelijkheid van hun informatie is echter niet te verifiëren. Illustratief zijn de tips van Lars Duursma voor het geven van een succesvolle speech. Lars Duursma is oprichter van het trainingsbureau *Debatix*. Hij coacht Europese leiders in de politiek en het bedrijfsleven:

- Ga op zoek naar een heldere boodschap en hou daarbij rekening met je publiek.
- Kies een eenvoudige structuur.
- Maak gebruik van persoonlijke anekdotes.
- Gebruik beeldende woorden en zorg voor een tekst met ritme.
- Werk toe naar een climax.

Een systematische behandeling van de theorie van de klassieke retorica is te vinden in het werk van Leeman en Braet (1987). Dit boek behandelt de leer op zich en gaat niet in op de toepassingen, de redevoeringen zelf. Een combinatie tussen de theorie en de praktische toepassing is te vinden in de werken van Braet (2009) en Wiertzema en Jansen (2017). De al eerder vermelde methode van Braet bespreekt de retorische middelen gericht op de analyse van een betoog (retorische kritiek).

Wiertzema en Jansen richten zich in hun werk op de verbetering van de kwaliteit van presentaties. De inhoud is gebaseerd op hun ervaringen met cursisten.

Het retorisch systeem, een geheel van regels van welsprekendheid, is in de oudheid ontstaan en werd voortdurend aangevuld. De kennis is gebaseerd op praktijkervaring. De regels zijn dan ook in eerste instantie descriptief: ze beschrijven wat overtuigend werkt op basis van ervaring. In tweede instantie werkten de regels prescriptief, met name waar het de oefeningen betreft in retorenscholen.

Het oudste en misschien wel het meest integrale werk over retorica komt uit de eerste eeuw na Christus: *De opleiding tot redenaar* (De Institutione Oratoria) van de Romeinse auteur Quintilianus. Vincent Hunink (Hunink, 2001) pleit ervoor om dit werk in het universitair onderwijs te gebruiken in plaats van het lesmateriaal van moderne communicatiedeskundigen om op die manier studenten beter te leren presenteren. Niet iedereen is het met hem eens. Het werk van Quintilianus is een belangrijke bron van informatie. Het was echter niet, zoals Hunink zelf aangeeft, gericht op retorica als schoolvak.

In de moderne Nederlandstalige leerboeken voor het voortgezet onderwijs zijn er geen publicaties te vinden die uitsluitend betrekking hebben op retorica of de mondelinge presentatie. De lessenserie

⁹ Deze leuze is overgenomen van de website www.spreek.nl

over retorica van Floortje de Jonghe¹⁰ vormt hierop een uitzondering. Deze lessenserie over retorica bestaat uit drie uitgewerkte lessen met opdrachten en een docentenhandleiding. Les 1 behandelt met name de overredingsmiddelen ethos, logos en pathos en gaat in op het morele aspect van retorica. Les 2 bespreekt de stappen om te komen tot een redevoering. De laatste les gaat over de beoordeling van redevoeringen.

4.2.2 Een pleidooi voor de klassieke retorica

Een belangrijke reden om de klassieke retorica ook de dag van vandaag als uitgangspunt te nemen is volgens Antoine Braet (2009) het feit dat de klassieke retorica een totaalbenadering voorstaat: alle kanten van een betoog komen in onderlinge samenhang aan bod. Dit in tegenstelling tot de moderne specialismen, die een kant belichten, zoals de argumentatie of het opwekken van emoties. Hiermee erkent de auteur dat de moderne tijd nieuwe inzichten heeft toegevoegd. Dit geldt bijvoorbeeld voor de moderne argumentatietheorie of het empirisch persuasie-onderzoek. Het laatst genoemde onderzoek levert nieuwe inzichten over de psychologische processen van het overtuigen. Illustratief voor de moderne invalshoek is bijvoorbeeld het werk 'Pathos en retorica' van Jaap de Jong (de Jong, e.a., 2015) dat specifiek ingaat op de rol van emoties bij het overtuigen. 'IJs verkopen aan eskimo's' (van Goethem, 2017) benadert de overtuigingskant vanuit een psychologische invalshoek. Antoine Braet staat met zijn pleidooi voor de klassieke retorica niet alleen. Ook Michael Burke (2013) bijvoorbeeld vindt dat de klassieke retorica een plaats verdient in het (universitair) onderwijs. Recentelijk nog hield C. Jansen (Jansen, 2016) een pleidooi voor de invoering van retorica in het onderwijs voor het vak Nederlands¹¹. De kanttekening die gemaakt moet worden is dat zijn pleidooi gericht is op de invoering ervan in het hoger of universitair onderwijs. De taalvaardigheid in het tertiair onderwijs zou een hoger niveau moeten bereiken dan het voortgezet onderwijs. Dit kan volgens hem door aan te sluiten bij de klassieke retorica en de redevoering of mondelinge presentatie als uitgangspunt te nemen. Door een studie van de klassieke retorica begrijpen studenten beter wat professionele sprekers doen om te overtuigen. Het brengt hen bovendien verder in het ontwikkelen van hun productieve vaardigheden, hun schrijf- en spreekvaardigheden. Toch heeft de klassieke retorica ook zijn beperkingen. De klassieke retorica beperkt zich tot drie soorten betogen: de politieke rede, gerechtelijke pleidooien en gelegenheidstoespraken. Deze drie situaties bestaan nog steeds, maar er zijn meer communicatieve situaties denkbaar. Toch hebben de moderne varianten, ondanks vele verschillen, overeenkomsten met de klassieke betogen. Antoine Braet geeft als voorbeeld de opiniërende stukken in een krant. Het soort argumenten dat gebruikt wordt, komt bijvoorbeeld overeen met de argumenten in een politieke rede. Het verschil is het doel. Een opiniërend stuk leidt immers niet tot een directe besluitvorming. De moderne inzichten over argumentatie en de psychologische kant van het overtuigen bieden waardevolle aanvullingen op de klassieke inzichten. Een voorbeeld van dit laatste is het zogenoemde fear appeal, een poging tot gedragsbeïnvloeding door angst aan te jagen. Fear appeal komt voor in reclameboodschappen. Een voorbeeld hiervan zijn de angstaanjagende plaatjes en teksten op sigarettenverpakkingen. In feite is dit een voorbeeld van een argument dat beroep doet op emoties (pathos). De term komt voor in de psychologie en sociologie.

¹⁰ De SHZG (Stichting het Zelfstandig Gymnasium) heeft in 2012 ten behoeve van het project Gymnasium-cum-Laude zes modules gepresenteerd met verrijkingsstof op het gebied van de Klassieke Talen.

¹¹ Carel Jansen schreef het artikel *Taal en communicatieonderwijs in beweging* naar aanleiding van de publicatie (jan. 2016) van het Manifest Nederlands op school. Dit Manifest is een pleidooi voor de actualisering van het vak Nederlands en gericht op het ontwikkelen van een meer bewuste taalvaardigheid.

4.2.3 De klassieke retorica, de theorie

Een belangrijk ordeningsprincipe voor het behandelen van de klassieke retorica is ontleend aan de leer van de taken van een redenaar (de officia oratoris). Dit ordeningsprincipe is al terug te vinden bij Quintilianus in de eerste eeuw na Christus. De taken zijn in feite een weergave van wat een redenaar in chronologische volgorde moet doen om tot een toespraak te komen:

- Inventio: het vinden van de inhoud; het bepalen van het standpunt en het zoeken van de geschikte argumenten.
- Dispositio: het rangschikken van de argumenten.
- Elocutio: de verwoording van de inhoud.
- Memoria: memorisering
- Actio: de uitvoering van een rede voor een publiek.

Deze indeling vinden we terug in het werk van Antoine Braet (2009). Hij beperkt zich weliswaar tot vier aspecten: inhoud, ordening, verwoording en presentatie. De memorisering (Memoria) komt niet aan bod, omdat zijn werk betrekking heeft op geschreven betogen en omdat de klassieke richtlijnen op dit vlak volgens hem te gedateerd zijn. Floortje de Jonghe (z.d.) baseert haar les over de opzet van een redevoering (Les 2) eveneens op deze vijf stappen. De indeling, gebaseerd op de vijf taken van een redenaar, is beschreven vanuit het gezichtspunt van de spreker: hoe komt de spreker tot een redevoering? Het is echter ook mogelijk om andere gezichtspunten bij de indeling te betrekken zoals dat van het onderwerp, de tekst en het publiek. Leeman en Braet (1987) beschrijven een dergelijke indeling die gebaseerd is op het model van de retorische communicatiesituatie. In dat model behandelt de spreker(2) een onderwerp (1), wat tot een tekst (3) leidt die gericht is op een publiek (4).

Leeman en Braet (1987) stellen echter dat de indeling op basis van vier perspectieven niet gebruikelijk was. Meestal ging men immers uit van het perspectief van de spreker. Bij het perspectief van de tekst bijvoorbeeld komt de indeling van een rede ter sprake (inleiding, midden en slot). Dit deel past ook bij het perspectief van de spreker als onderdeel van de inventio of dispositio. Bij het perspectief van het publiek passen de drie middelen 'het publiek voor zich innemen, emotioneren en onderrichten'. In feite komt de publieksgerichtheid ook in andere onderdelen voor, zoals bij de behandeling van de soorten redevoeringen of de drie overredingsmiddelen ethos, logos en pathos.

4.2.4 Spreekvaardigheid en retorica in het onderwijs

In *Naar een betere mondelinge taalvaardigheid* (Wurth, de Jong, Hulshof, Tigelaar en Admiraal, 2016) komt naar voren dat er maar weinig wetenschappelijk onderzoek is gedaan naar hoe mondelinge taalvaardigheid in het voortgezet onderwijs het best onderwezen kan worden. Dit houdt in dat men niet goed weet hoe mondelinge taalvaardigheid op scholen gedoceerd wordt en hoe leerlingen deze vaardigheid het best leren. Verder komen docenten in de praktijk niet toe aan systematisch onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Knelpunten zijn de groepsgrootte en de beschikbare onderwijstijd. Docenten blijken behoefte te hebben aan lesmateriaal en concrete aanwijzingen voor een doorlopende leerlijn mondelinge taalvaardigheid die in overeenstemming is met de eindtermen en de referentieniveaus van het vak Nederlands.

Retorica is slechts in beperkte mate terug te vinden in het middelbaar onderwijs in Nederland (Maas, 2017). Daniël van der Maas ziet hiervoor twee verklaringen. Ten eerste zijn docenten niet bekend met de regels en de praktijk van het vak. Ten tweede wordt retorica gezien als mooi praterij en om die reden gewantrouwd. Ook in de literatuur is er weinig geschreven over de rol van retorica in het

onderwijs. De meeste artikelen, zoals van der Maas terecht aangeeft, vinden we in de Engelstalige literatuur. Een voorbeeld hiervan is het artikel 'Rhetorical Pedagogy' van Burke (2013), een pleidooi voor retorica in het hoger onderwijs.

Is retorica dan voorbehouden voor het hoger onderwijs? De artikelen van Burke en Jansen (2016) voeren in elk geval argumenten aan voor de implementatie van retorica op dit niveau. Daniël van der Maas (2017) beschrijft welke bijdrage retorica kan leveren in het huidige voortgezet onderwijs. Die bijdrage blijft niet beperkt tot het onderwijs in de klassieke talen. Bij de bespreking van de voordelen van het onderwijs in retorica wordt hierop ingegaan.

Om tot een beter inzicht te komen in de inhoudelijke, didactische en organisatorische aspecten van een cursus retorica heb ik Daniël van der Maas, docent bij Stichting Landmerk, geïnterviewd. Omdat dit interview aansluit bij deelvraag 3 over de inrichting van het retorica-onderwijs, heb ik besloten de resultaten van het interview in dit deel van het onderzoek op te nemen.

4.2.5 Een cursus retorica volgens Daniël van der Maas

Een cursus retorica bestaat voor Daniël uit twee delen: theorie van de retorica en de spreekopdracht. De spreekopdracht is een publieke presentatie of speech. Een lessenreeks zou minstens de helft van de tijd moeten besteden aan spreekoefeningen, waarbij de leerling aan het woord is. Onderstaande tekst is gebaseerd op het interview. De tekst is aangevuld met gegevens uit het artikel dat Daniël in het vakblad *Lampas* (2017) heeft geschreven.

Een lessenserie retorica wordt volgens hem het best uitgewerkt aan de hand van de vijf taken van een redenaar: de inventio, de dispositio, de elocutio, de memoria en de actio. Een dergelijke opbouw zorgt voor een helder raamwerk, een kapstok waaraan onderwerpen worden opgehangen. Een belangrijk onderdeel van de 'Inventio' zijn de drie overtuigingsmiddelen ethos, logos en pathos. Ze behandelen de vraag waar de overtuiging vandaan komt. Het is belangrijk dat leerlingen kennis nemen van deze middelen, aangezien ze in de drie delen van een speech voorkomen. Zo doet de inleiding een beroep op de ethos van een spreker, de kern op de logos en het slot op pathos. Dit is met name het geval bij juridische en politieke toespraken. Na het bedenken van je centrale boodschap ga je immers op zoek naar de juiste argumenten. De argumenten kunnen bestaan uit feitenmateriaal. Overtuigen kan ook door in te spelen op de emoties van het publiek (pathos) of door een betrouwbaar of een betrokken beeld van jezelf neer te zetten. Kennis van het publiek is daarbij onontbeerlijk. Afhankelijk van de doelgroep kan het onderwerp verschillend behandeld worden. Zo kan er bij het behandelen van logos ingegaan worden op de argumentatieleer, goede en slechte argumenten, en in de hogere klassen op de statusleer. De statusleer (in het Grieks stasis) gaat over het standpunt dat de spreker, met name in een juridische context, inneemt. Afhankelijk van het gekozen standpunt krijg je verschillende speeches. Zo kan men redeneren vanuit de ontkenning (Het feit is niet gebeurd), vanuit de definitie (Het gaat niet om moord, maar om doodslag), vanuit de omstandigheden (Het was zelfverdediging) of de procedure. Het bepalen van een standpunt en aansluitend daarop een keuze maken voor de argumenten is enkel voor de hogere klassen weggelegd. Wat de argumenten betreft (de logos), stelt Daniël van der Maas voor om leerlingen een speech te laten houden met een bepaald soort argument. De docent bepaalt. Zo kan de leerlingen de opdracht krijgen om een speech op te stellen met daarin een vergelijking (gebaseerd op de

geschiedenis of de literatuur) of met een argument op basis van oorzaak-gevolg. Leerlingen leren op die manier nadenken over het soort argumenten.

In een lessenreeks is ook aandacht voor de memorisering (memoria). Leerlingen leren door bepaalde oefeningen hoe krachtig het geheugen is en ervaren het plezier wanneer het daadwerkelijk lukt om teksten te onthouden. Op speelse wijze kunnen leerlingen hun geheugen trainen. Het kan beginnen met eenvoudige spelletjes, zoals 'Ik ga op reis en neem mee ..', tot de theorie van het geheugenpaleis. Men onthoudt de volgorde van de argumenten door objecten, later beelden op verschillende plaatsen in het huis te leggen en daar vervolgens langs te lopen. Daniël heeft overigens de indruk dat dergelijke oefeningen niet substantieel bijdragen aan de spreekvaardigheid.

Een ander aspect van retorica is de voordracht (actio). Aan de hand van gerichte oefeningen leren leerlingen het effect van het stemgebruik: tempo, volume en toonhoogte. Zo laat hij leerlingen zinnen op verschillend tempo voorlezen. Het effect is het sterkst wanneer men traag spreekt of met een lage stem.

Een lessenreeks over retorica mag niet beperkt blijven tot de overtuiging. Men moet zich de vraag stellen of je een goed redenaar bent als je overtuigend kan spreken. Het gaat hier om het ethische aspect van retorica. Kan Hitler of Goebbels een goed spreker genoemd worden? Is het met andere woorden mogelijk om het karakter van de spreker (ethos) los te zien van de manier waarop hij spreekt? Leerlingen moeten bewust nadenken over het doel waarvoor het middel (de speech) wordt ingezet. Voor Landmerk is de ethische kant van retorica zeer belangrijk. Goed gekozen spreekopdrachten vormen de aanleiding om over ethische of filosofische thema's uit te weiden. Naar aanleiding van een spreekopdracht waarbij leerlingen vanuit het perspectief van Achilles of Odysseus pleiten voor het recht op de wapens van Achilles, kan er gediscussieerd worden over de betekenis van het begrip 'held'.

4.3 Het onderwijs in retorica: de praktijk

Bij het opzetten van een lessenreeks retorica is het essentieel iets te vertellen over de geschiedenis van retorica, de definitie en het belang van retorica. Een dergelijke inleiding maakt leerlingen bewust van datgene waarmee ze zich bezighouden. Inleidende lessen kunnen gaan over het verschil tussen debatteren en overtuigen, de verwachtingen van de student, het belang van veiligheid, techniek versus training en de retorica vergeleken met andere wetenschappen.

4.3.1 Didactische effectiviteit

De spreekopdrachten die leerlingen krijgen moeten door de docent zorgvuldig voorbereid worden. Een goede opdracht omschrijft het karakter van de spreker, het publiek en de boodschap. De leerling moet weten wie er in het publiek zit en bij een inlevingsopdracht moet het karakter van de spreker voldoende duidelijk zijn. Het is belangrijk dat de spreekopdracht afgestemd is op het niveau van de leerling. Zo kan het nodig zijn om enkele argumenten aan te reiken om de leerling te helpen tijdens de voorbereiding. Dit zijn basisvoorwaarden om tot een succesvolle voordracht te komen.

De leeropbrengst wordt in belangrijke mate bepaald door het geven van directe en persoonlijke feedback. Met directe feedback wordt feedback bedoeld die onmiddellijk volgt op de spreekopdracht. Feedback kan gegeven worden aan de hand van een rubric of kijkwijzer. De docent kan een aantal leerlingen vragen om gericht te kijken naar bijvoorbeeld het gebruik van pathos, stijlfiguren of het stemgebruik. Het is belangrijk dat de spreker van tevoren weet waarop gelet zal worden. Leerlingen zijn aanvankelijk terughoudend in het geven van feedback. Ze zullen eerder positieve dan negatieve feedback geven. Dit geeft de docent de mogelijkheid om er telkens een

aantal verbeterpunten aan toe te voegen. Feedback sterkt het zelfvertrouwen van de beginnende spreker. Naarmate de leerlingen meer spreekoefeningen doen, zullen ze ervaren dat ze meer leren als ze elkaar kritisch durven te benaderen. Het durven en leren geven van feedback is een belangrijke vaardigheid die leerlingen ontwikkelen tijdens de spreekopdrachten. Afgezien van een zorgvuldig voorbereide opdracht en feedback zijn er nog twee factoren die de opbrengst van de les verhogen: hoge verwachtingen van de docent en de persoonlijke verantwoordelijkheid van de leerling.

Leerlingen worden gestimuleerd als de docent de lat hoger weet te leggen. Deze vorm van uitdaging heeft ook een keerzijde: wanneer de lat te hoog wordt gelegd, haken leerlingen af. Leerlingen weten dat ze een betoog voor een groep moeten houden en moeten hun verantwoordelijkheid nemen om de opdracht tot een goed einde te brengen.

Spreekopdrachten, zoals het schrijven en houden van een speech doen een beroep op verschillende vaardigheden tegelijk en zijn in die zin complex en uitdagend voor de leerling. Een opdracht waarbij een leerling zich moeten inleven in een historisch persoon en als zodanig een speech moet houden, vergt veel van de leerling: historische kennis, het uitvoeren van de vijf taken van een redenaar en creativiteit. Daarbij doet men beroep op het talige vermogen, het vermogen tot memoriseren en zijn presentatievaardigheden.

Het beroep op de eigen verantwoordelijkheid van de leerling zorgt ervoor dat de leerling actief betrokken is bij de opdracht. De leerling weet immers dat hij of zij binnen een bepaalde tijd een speech moet houden voor een groep. Hierdoor zal hij goed luisteren naar de instructies en actief aan de slag gaan.

4.3.2 Organisatorische voorwaarden

De samenstelling van de groep is eveneens een bepalende factor waar het gaat om leeropbrengsten. Kleine groepen werken het best. Landmerk werkt met groepen van acht tot tien scholieren. Elke leerling krijgt spreektijd en feedback. Deze situatie is niet altijd mogelijk. Er kan voor gekozen worden om de theorie in een grote groep aan te reiken en de groep daarna op te splitsen. De spreekopdracht kan begeleid worden door leerlingen met ervaring uit hogere klassen, stagiaires of andere docenten. Naast het aantal is ook bepalend wie er deel uitmaakt van de groep. Als leerlingen elkaar kennen, zullen ze zich minder geremd voelen om te spreken. Daarom is het wenselijk te werken met een vaste groep leerlingen, die niet willekeurig of optioneel is samengesteld. Met een optionele samenstelling wordt bedoeld dat leerlingen soms wel dan weer niet aanwezig zijn bij een lessenreeks.

Lessen bestaan doorgaans uit vijftig minuten. Dit volstaat niet om een spreekopdracht voor te bereiden, een presentatie te houden en tenslotte feedback te geven. Daarom is het handig om een blokkuur te hebben. Men kan er ook voor kiezen om de spreekopdracht thuis te laten voorbereiden. Leerlingen nemen het huiswerk serieus omdat ze in de les een presentatie zullen moeten houden. Een cursus retorica bestaat uit een doorlopende leerlijn. Er moet rekening gehouden worden met de ontwikkeling van de leerling. Leerlingen van de tweede klas voelen zich onzeker en bekeken. Ze kunnen zich nog niet goed inleven in het publiek, terwijl ze al wel in staat zijn om logisch te redeneren. Een opdracht waarbij ze het overtuigingsmiddel pathos moeten verwerken in hun speech is op die leeftijd eigenlijk niet mogelijk. De spreekopdracht voor leerlingen van een tweede klas moet kort zijn en gericht op de inhoud. “Stel jezelf op een zo positief mogelijke manier aan de ander voor”, is een opdracht die voor deze leeftijdscategorie haalbaar is. In de vijfde of zesde klas kan pathos of de statusleer aan het curriculum worden toegevoegd.

Er kan voor gekozen worden om een cursus retorica exclusiever in te richten, gericht op een selecte groep leerlingen. Op die manier kan de lat hoger gelegd worden en zullen leerlingen gemotiveerder zijn om er iets van te maken omdat deelname aan de cursus een voorrecht is. Dit moet dan wel door de schoolleiding ondersteund worden. Het bezoeken van inspirerende locaties doorbreekt het schoolse en stimuleert het enthousiasme van leerlingen. Gedacht kan worden aan een bezoek aan de Tweede Kamer, een rechtbank of een advocatenkantoor. Met hetzelfde doel voor ogen kan men ook iemand uitnodigen uit het professionele leven. Op die manier kunnen de lessen retorica inspirerende en uitdagende lessen worden.

4.4 De voordelen en effecten van het onderwijs in retorica

Dit deel van het onderzoek is het antwoord op de tweede deelvraag over het nut van retorica-onderwijs. Gevraagd naar het nut van retorica zal menig een als antwoord geven: ‘goed of overtuigend leren spreken’. Het nut duidt immers op een waarneembaar resultaat. De waarde van retorica daarentegen is minder goed meetbaar omdat het om de ontwikkeling van vaardigheden en de vorming van individuen gaat.¹²

4.4.1 Het nut van retorica

Overall doen zich situaties voor waarbij het nuttig is goed te kunnen spreken: bij een begrafenis, bij het afscheid van een collega of de toespraak op een diploma-uitreiking. De relevantie van retorica blijft niet beperkt tot dergelijke zogenaamde gelegenhedsredes. Dat retorica ook op andere domeinen nog steeds nuttig is, blijkt bijvoorbeeld uit de bijdrage van Bolkenstein (2011) en Yzermans (2013). Over het nut van retorica in de rechtspraak zegt Yzermans het volgende: ‘De overtuigingskracht van de advocaat/pleiter kan verbeteren als hij de retorica als inspiratiebron gebruikt. De retorica geeft bruikbare adviezen om effectiever te zijn tijdens de procedure en bij te dragen aan de communicatie ter zitting. Het verstand en de emoties spelen hierbij een gelijkwaardige rol (2011, p.14)’. Voormalig politicus Frits Bolkenstein benadrukt de rol van de retorica voor de politiek: ‘De samenhang tussen overtuigingskracht en politieke taal is dus een belangrijk thema. Ook in de politiek geldt dat wie de vorm beheerst, de inhoud meester is. Meer aandacht voor welsprekendheid kan daarom de band tussen kiezer en gekozenen versterken. Dat levert zowel goede sprekers als kritische luisteraars op (2013, p.4)’. Bolkenstein constateert dat Nederlandse politici vaak omslachtig taalgebruik met veel details hanteren. Het publiek haakt af omdat wat politici zeggen te complex geworden is of – vanuit de noodzaak tot compromissen – te vaag. Hij pleit voor duidelijke, heldere taal met overtuigingskracht.

4.4.2 De waarde van retorica

Intellectuele en productieve vaardigheden

Retorica stimuleert de leerling om op gestructureerde en analytische wijze na te denken. Leerlingen maken zich een manier van denken eigen door systematisch te werk te gaan: door een zaak van twee kanten te bekijken, door kritisch na te denken over de keuze en de volgorde van de argumenten. In het interview zegt Daniël van der Maas hierover het volgende: ‘Denken en spreken zijn twee kanten van een medaille. Wanneer je een leerling leert om beter te spreken leer je hem ook om beter te denken. Leerlingen dwingen om iets in woorden te vatten, maakt dat ze er beter over na gaan denken.’ Zo zijn leerlingen gebaat bij het leren van de vijf taken van een redenaar. Kennis van deze methode helpt de leerling om op een doordachte manier tot een toespraak te komen. Het

¹² Het verschil tussen het nut en de waarde van retorica-onderwijs kwam aan de orde bij een discussie tijdens de cursus ‘Retorica voor docenten’, georganiseerd door Landmerk op 25 januari 2018.

bestuderen van de verschillende overtuigingsmiddelen ethos, pathos en logos zet hen ertoe aan om na te denken over het karakter van de spreker en de samenstelling van het publiek. Doorgaans focust men zich bij het opzetten van een toespraak enkel op de inhoud en de argumenten. Kennis van de overtuigingsmiddelen zorgt ervoor dat ook andere dan inhoudelijke argumenten ingezet worden. Theoretische kennis vergroot verbetert het eindresultaat: de toespraak.

Volgens Vincent Hunink (2001) is het de taak van het onderwijs om leerlingen talige middelen te verschaffen waarmee ze hun kennis kunnen verwoorden. Het doel van het onderwijs is volgens hem niet perfecte kennis: leerlingen moeten hun kennis kunnen presenteren, actief en creatief gebruiken. Retorica leent zich ertoe, zoals van der Maas in het interview ook stelt, om bij de ontwikkeling van lessen een beroep te doen op de hogere denkvermogens, bekend van de taxonomie van Bloom: analyseren, evalueren en creëren. Gerichtte opdrachten zorgen ervoor dat de leerling zich moet inleven in een ander persoon en het publiek waartoe hij zich richt. Dit vereist een empathisch vermogen en creativiteit. Retorica is geen verzameling regeltjes (passieve kennis), maar een systeem bedoeld voor de praktijk. Carel Jansen (2016) spreekt in dit opzicht van productieve vaardigheden, zoals de spreek- en schrijfvaardigheid. Deze vaardigheden worden door de studie van de retorica verbeterd. Leerlingen verbeteren beide vaardigheden door de kennis en de toepassing van bijvoorbeeld stijlmiddelen als hyperbool en metaforen, of het gebruik van beeldende elementen. Ze leren daardoor ook beter te doorzien wat er gebeurt als iemand anders hen wil overtuigen. Naast de technische kennis, de praktische toepassingen en de ontwikkeling van creativiteit is er nog het ideaal van de breed gevormde en moreel hoogstaande redenaar. Dit beeld vinden we terug bij Quintilianus. Vincent Hunink (2001) beklemtoont de actualiteit van dit ideaalbeeld. Nog steeds willen we dat leerlingen zich breed vormen.

Door zich te verdiepen in allerlei onderwerpen verbreden en verdiepen leerlingen hun algemene kennis. Wie bijvoorbeeld gebruik wil maken van een bepaald soort argumentatie kan een beroep doen op beschikbare lijsten met argumentatiesoorten. De spreker moet zich echter verdiepen in het onderwerp om met een passend voorbeeld te komen. Antoine Braet (2009) geeft het voorbeeld van een argumentatie op basis van analogie. De argumentatie maakt gebruik van de afleidingsregel: als iets in een bepaald geval werkt (argument) dan is de invoering van voorstel X verantwoord (standpunt). De spreker moet zich verdiepen in het onderwerp voordat hij weet waar er een vergelijkbare situatie te vinden is.

We willen ook dat leerlingen nadenken over zichzelf, betrokken zijn bij de maatschappij waarin ze leven. Leerlingen moeten zich ook bewust zijn van de kracht van het gesproken woord. Voor Quintillianus was een goed spreker ook een goed persoon (een *vir bonus*). Retorica bevordert niet alleen de intellectuele algemene vorming, maar ook de persoonlijke en morele vorming.

Motorische en sociale vaardigheden

Afgezien van de intellectuele vaardigheden ontwikkelt de studie van de retorica ook motorische en sociale vaardigheden. De motorische vaardigheden komen aan bod bij de presentatie (de *actio*): de houding, de gebaren en het stemgebruik. De sociale vaardigheden voeren de boventoon in het leerproces. Dit leerproces wordt immers gestimuleerd door het geven van persoonlijke en directe feedback. Spreekopdrachten lenen zich uitstekend tot het geven van directe feedback. In tegenstelling tot de schrijftaken, kunnen leerlingen meteen na afloop van hun presentatie van leerlingen en de docent feedback ontvangen. Het geven van feedback is echter niet vanzelfsprekend. Het vereist een veilige omgeving. Leerlingen moeten, zoals Daniël van der Maas zei, leren feedback geven: het geven en krijgen van feedback ligt gevoelig.

4.4.3 Retorica als didactisch middel

Het gaat hier om de spreekoefening als didactische middel. Een werkvorm waarin een leerling de opdracht krijgt om een speech te houden in een historische context zorgt voor een actieve en afwisselende werkwijze en een beter tekstbegrip. Het werkt als een soort van historisch re-enactment. Deze werkvorm is bij verschillende vakken mogelijk. De docent kan een leerling de opdracht geven in de huid te kruipen van een historisch figuur en een speech voor te bereiden. De leerling moet zich inlezen in het personage en het publiek. Dit betekent concreet dat iemand die zich als Catilina moet verdedigen tegen Cicero ook de argumenten van Cicero moet kennen, wat weer leidt tot een beter begrip van de tekst van Cicero. Op dezelfde manier kan een leerling komen tot een betere kennis van de effecten van stijlfiguren.

Aan de hand van dergelijke spreekoefeningen bekwamen leerlingen zich in het zorgvuldig opbouwen van een speech. Ze verbreden en verdiepen hun kennis en vaardigheden. Het effect hiervan is dat men zelfvertrouwen krijgt. Deze ervaring heeft Daniël van der Maas en hoort hij volgens eigen zeggen regelmatig terug van ouders. Retorica maakt de spreker weerbaarder en bewuster van wat hij zegt. Deze zogenaamde weerbaarheid of zelfvertrouwen en met name het gemis eraan staan in directe relatie met een aspect van spreekvaardigheid: spreekangst. In het volgende hoofdstuk staat de relatie tussen retorica en spreekangst centraal.

4.5 Spreekangst

Kan een cursus 'spreken in het openbaar' de angst voor het spreken wegnemen? Een van de aanleidingen tot dit onderzoek is de vaststelling dat sommige leerlingen niet voor de klas durven presenteren. Amerikaans onderzoek heeft aangetoond dat angst voor presenteren bij veel mensen voorkomt (Wiertzema en Jansen, 2017). Dat het niet beperkt blijft tot scholieren bleek tijdens een cursus retorica voor docenten¹³. Aan de aanwezige docenten werd gevraagd om een speech voor te bereiden en daarna voor te dragen. Een van de deelnemers sprak in het begin erg snel, met een verhoogde stem. Na afloop erkende ze dat ze in het begin van haar presentatie een spanning ervaarde. Ze had het gevoel onnatuurlijk adem te halen. De meeste sprekers erkenden een gevoel van angst dat verdween, wanneer men eenmaal begonnen was.

F. Sterk en S. Swaen (2006) spreken in dit opzicht van 'aanvangsspanning' of 'anticipatieangst'. Deze angst is vaak vele malen groter bij aanvang dan de angst tijdens de presentatie zelf. Beide auteurs bevestigen dat spreekangst niet uitsluitend voorkomt bij onervaren, verlegen en onzekere sprekers, maar ook bij meer ervaren sprekers. Met name bij docenten valt te verwachten dat ze de nodige ervaring hebben om voor een groep te staan. De cursusleider vertelde dat docenten deze angst ervaren omdat ze de speech houden voor collega's.

4.5.1 Communicatieangst en presentatieangst

Presentatieangst is een bijzondere vorm van communicatieangst of spreekangst. De mate waarin iemand angst ervaart is meetbaar. De literatuur (Wiertzema en Jansen, 2017) haalt de methode aan van Mc Croskey uit 1997 om communicatieangst te meten. Deze angst wordt in de psychologie omschreven als een specifieke sociale fobie, een fobie die zich beperkt tot een bepaalde situatie. Onderzoek geeft aan dat 40% van de mensen met een sociale fobie last hebben van spreekangst (Wallach, Safir en Bar Zvi, 2009). Kenmerkend voor een sociale fobie of een sociale angststoornis is de aanhoudende angst voor een of meer situaties waarin men sociaal moet functioneren of iets moet presteren. Daarbij is de aanwezigheid van onbekenden en de mogelijk kritische beoordeling door

¹³ De cursus werd op 25 januari 2018 te Utrecht georganiseerd door Stichting Landmerk.

anderen bepalend. Een sociale angststoornis kan ertoe leiden dat men een bepaalde situatie wil vermijden of met veel angst doorstaat. In de meeste gevallen is spreekangst echter een tijdelijk optredend gevoel van spanning. Aanhoudende angst heeft langdurige gevolgen en heeft invloed op studie- en beroepskeuze (Emmelkamp, Bouman & Scholing, 1995).

Het spreken voor een publiek is bij uitstek een taak die samengaat met een sociale evaluatie (Wurth, e.a., 2016). Wurth beroept zich op een aantal onderzoeken waaruit blijkt dat met name leerlingen in de leeftijd van 13 tot 15 jaar gevoeliger worden voor sociale kritiek (sociale evaluatie) en bijgevolg angstiger worden om voor een publiek te spreken. Sommige leerlingen zullen de spreektaak dan ook het liefst vermijden. Gerichtte feedback en oefening in het presenteren kan volgens onderzoek waarnaar Wurth verwijst, de angst om te spreken verminderen.

4.5.2 Taalangst

In het vreemde talenonderwijs is er veel onderzoek gedaan naar taalangst en de invloed op de bereidheid om in een vreemde taal te communiceren en de verwerving van een taal (Horwitz, 2001; Simons en Decoo, 2009). De onderzoeken tonen aan dat taalangst met name optreedt bij spreekvaardigheid. Taalangst wordt in de literatuur *foreign language anxiety (FLA)* genoemd. Deze angst om een taal te leren heeft betrekking op het leren van een (moderne) vreemde taal en wordt in verband gebracht met spreekangst (vreemde-taal spreekangst). De onderzoeken naar de oorzaken en gevolgen van vreemde-taal spreekangst hebben niet in alle opzichten een relatie met spreekangst in het algemeen (Brouwer et al. 2010), maar zijn voor het onderzoek relevant met betrekking tot de implementatie van retorica in het vak International Bacchalaureate (IB).

Simons en Decoo (2009) noemen een aantal factoren die specifiek gelden voor het leren van een vreemde taal: als een leerkracht taalfouten veelvuldig corrigeert, kan dit leiden tot taalangst. Daarbij wordt de ene taal als moeilijker ervaren (aard van de taal) dan een andere. De leerling en leerkracht kunnen te hoge eisen stellen (persoonsfactoren bij leerling en leerkracht). Een leerling kan het gevoel hebben een taal onvoldoende te beheersen (onvoldoende bagage en verschil in vaardigheden). Om de angst hanteerbaar te maken is het van belang de oorzaken van de angstgedachten te herkennen.

4.5.3 De oorzaken van spreekangst

De eerste twee oorzaken hebben te maken de publieksreactie. Bij een presentatie of een speech wordt de spreker geconfronteerd met een publiek dat niet in dialoog treedt. Het publiek luistert. Deze zogenaamde publieksreactie laat de spreker doorgaans in het ongewisse over hoe zijn of haar presentatie overkomt. De spreker kan bepaalde signalen zelfs soms ten onrechte op een negatieve manier interpreteren: iemand kletst, dus zullen ze er niet veel aan vinden. Een van de belangrijkste oorzaken van spreekangst is dat de spreker een presentatie die niet goed loopt beoordeelt als persoonlijk falen. In feite weet de spreker geen onderscheid te maken tussen de boodschap en de bringer van de boodschap. Terwijl het publiek doorgaans komt om naar een verhaal te luisteren en niet om de spreker te beoordelen, ervaart hij dit niet als zodanig. In bepaalde omstandigheden is het publiek wel degelijk beoordelaar, zoals bij een sollicitatiegesprek of een presentatie voor de werkgever. In dit geval heeft de spreker de indruk dat er voor hem veel op het spel staat, dat hij veel te verliezen heeft.

De oorzaak kan ook liggen in het feit dat de spreker weinig tot geen ervaring heeft met het spreken in het openbaar of in het verleden een negatieve ervaring heeft opgedaan. Wie op school is afgegaan bij een spreekbeurt, kan in een gelijkaardige situatie spreekangst ervaren.

Spanning kan ook ontstaan wanneer de spreker geen vertrouwen heeft in wat hij wil zeggen. De oorzaak van de spreekangst kan dan bijvoorbeeld te wijten zijn aan een gebrekkige voorbereiding van de presentatie.

Wiertzema en Jansen (2017) concluderen dat angst voor het spreken in het openbaar eigenlijk heel rationeel is, terwijl spreekangst hierboven nog omschreven wordt als een (meestal tijdelijk) gevoel van spanning. Ze bedoelen echter dat de meeste angst voorkomt uit de gedachte van 'nu of nooit': een slechte presentatie heeft een weerslag op de beoordeling van de spreker of de kansen die al dan niet op de presentatie volgen.

4.5.4 De symptomen van spreekangst

Het spreken in het openbaar wordt door het lichaam gezien als een bedreigende situatie. In fysiologisch opzicht worden de symptomen van spreekangst gezien als een natuurlijk reactie van het lichaam op een bedreigende situatie. Het lichaam reageert door zoveel mogelijk energie te richten op functies die nodig zijn om de bedreiging te 'bestrijden': hartfuncties en skeletspieren (Wiertzema en Jansen, 2017). Een aantal spanningsverschijnselen zijn te verklaren vanuit deze lichaamsreactie: zweten, versnelde ademhaling, ademgebrek, hartkloppingen, spierspanning, trillen en beven. Andere verschijnselen worden verklaard vanuit het feit dat het lichaam bepaalde functies stillegt om energie vrij te maken: een droge mond en de aandrang om naar het toilet te gaan.

Spanning is in dit opzicht een natuurlijke en nuttige reactie van het lichaam. De spreker wordt enerzijds gemotiveerd om zich goed voor te bereiden. Anderzijds zorgt het voor scherpheid tijdens de presentatie. Geen spanning kan de oorzaak zijn van een slechte presentatie. Te veel spanning kan dan weer leiden tot stotteren, te snel spreken of een tijdelijke black-out.

4.5.5 Spreekangst verminderen

Literatuur maakt duidelijk dat presentatiespanning een normaal verschijnsel is bij zowel ervaren als onervaren sprekers. Het is niet haalbaar en nodig deze spanning volledig te onderdrukken. Een presentatie roept afhankelijk van het karakter van de spreker, het belang van de presentatie spanningen op. Gezonde spanningen bevorderen een goede voorbereiding en zorgen voor scherpheid tijdens het presenteren. De hierboven aangehaalde symptomen zijn niet meer dan een natuurlijke reactie van het lichaam. De meeste symptomen zijn voor het publiek niet zichtbaar en mochten ze zichtbaar zijn, dan pleiten ze voor de authenticiteit van de spreker: wie durft toe te geven dat hij het spannend vindt, kan op begrip rekenen.

Vorbereitung, oefening en feedback

Een goede voorbereiding en oefening hebben invloed op het verminderen van spreekangst (Sterk en Swaen, 2006; Wiertzema en Jansen, 2017).

Een goede voorbereiding bestaat volgens Wiertzema en Jansen uit het volledig uitschrijven van de presentatietekst. Hij erkent dat de onervaren spreker daarin geschoold moet worden. De spreker mag zich niet beperken tot het uitschrijven van de hoofdlijnen van zijn verhaal, maar moet zich richten op een volledig uitgeschreven tekst met de juiste formulering. Hierdoor ordent de spreker zijn gedachten en krijgt hij vat op de structuur en de inhoud van zijn tekst.

Afgezien van een goede voorbereiding zijn er nog twee factoren van belang: oefening en positieve, opbouwende feedback. Beide factoren vergroten volgens Sterk en Swaen het zelfvertrouwen.

Wiertzema benadrukt dat het van groot belang is de tekst op de juiste manier te leren. De spreker moet tekstvast worden. Dit bereikt hij niet door de tekst uit het hoofd te leren. Dit kan immers leiden

tot black-outs omdat men te veel gefocust is op de volgorde waarin alles verteld moet worden en niet op de inhoud. Tekstvastheid wordt bereikt door vanuit kernwoorden de tekst in te oefenen.

4.6 Conclusies

In het theoretisch kader is een antwoord geformuleerd op de volgende deelvragen: (1) Wat is retorica? (2) Wat is het nut van onderwijs in retorica? (3) Hoe kan onderwijs in retorica worden ingericht?

Retorica is de leer van de welsprekendheid. De leer is het retorisch systeem (de theorie), het geheel van regels en middelen waarmee een publiek overtuigd wordt. In die zin is de retorica een wetenschap, een vakgebied. Volgens Leeman en Braet duidt de term ook op een vaardigheid: het vermogen om volgens de (theoretische) regels te spreken en te overtuigen. De presentatie, het betoog en het debat zijn in feite de domeinen waarop de retorica van toepassing is.

In de moderne literatuur worden deelgebieden van de retorica vaak afzonderlijk behandeld en wordt retorica in die zin niet langer besproken als een allesomvattend systeem. Terwijl juist die totaalbenadering volgens Braet (2009) de klassieke retorica relevant maakt. Zo komen de argumentatietheorie en de retorica naast elkaar te staan. Dit heeft een historische verklaring. De term retorica wordt tegenwoordig vaak gelijkgesteld aan retoriek, het gebruik maken van trucs om de ander te overtuigen. Retorica heeft daardoor een negatieve connotatie.

De klassieke retorica beschrijft op systematische wijze de regels van de retorica. In die zin is deze het meest aangewezen systeem om de theorie van de retorica te behandelen. Het systeem was in de oudheid constant in ontwikkeling. Op basis van de moderne literatuur (Braet (2009), Leeman en Braet (1987)), documentonderzoek (de Jonghe (z.d.)) en de gegevens uit het interview met Stichting Landmerk konden inhoudelijke criteria voor een theoretische benadering van retorica afgeleid worden. Deze criteria zijn samengebracht in bijlage 1: een inhoudelijke handreiking klassieke retorica. De indeling, die door Leeman en Braet beschreven wordt, vormt het uitgangspunt. Deze indeling gaat uit van de communicatieve situatie: spreker – onderwerp / tekst – publiek.

Het systematisch overzicht, uitgewerkt in bijlage 1, is als volgt opgebouwd. In een eerste kolom staan de verschillende perspectieven van een communicatieve situatie (onderwerp, spreker, tekst en publiek), zoals ze bij Leeman en Braet beschreven staan. In een tweede kolom staan de verschillende onderwerpen van de klassieke retorica. Deze onderwerpen staan geordend naar het perspectief waar ze volgens Leeman en Braet bij horen. Vervolgens worden de onderwerpen in de derde kolom opgesplitst in thema's, die bij het betreffende onderwerp horen. Deze thema's, beschreven door van der Maas en de Jonghe, vormen in feite de basis voor leseenheden. Zo kan in een les aandacht besteed worden aan de lichaamshouding, als onderdeel van het visuele aspect van de actio (onderwerp). In de laatste kolom staat een korte omschrijving van een onderwerp of thema. Waar mogelijk is de Nederlandse in plaats van de Griekse of Latijnse term gebruikt.

Enkele aanvullingen waren nodig om tot een overzichtelijke handreiking te komen. Bij een lessenreeks retorica hoort volgens van der Maas een inleiding over de definitie, het nut en de geschiedenis van retorica. Deze thema's heb ik ondergebracht bij het onderwerp 'metatheorie', een term die ik heb ontleend aan het werk van Leeman en Braet. Het ethisch aspect van de retorica, wat

al in de oudheid een belangrijk item was en ook door van der Maas wordt benadrukt, heb ik ondergebracht bij het perspectief van de spreker. Het gaat immers om de spreker als 'vir bonus, een goede man'. Bij het onderdeel 'Inventio' maak ik op basis van Braet (2009) een onderscheid tussen argumentatieve en niet-argumentatieve middelen om op die manier het begrip logos te onderscheiden van de overige overtuigingsmiddelen: pathos en ethos.

Het interview met Daniël van der Maas leverde de didactische en organisatorische ontwerpeisen voor een lessenreeks retorica. Deze richtlijnen hebben betrekking op de effectiviteit van de lessen in retorica. Daarnaast beschrijven ze de randvoorwaarden, die nodig zijn om die effectiviteit te bereiken. Deze criteria zijn samengebracht in hoofdstuk 6.

Het onderwijs in retorica biedt zowel voor de leerling als de docent mogelijkheden. Waar het gaat om het overtuigend leren spreken, spreekt men over het nut van retorica. De waarde van retorica blijkt uit de ontwikkeling van verschillende soorten vaardigheden bij de leerling: intellectuele vaardigheden, taalvaardigheid, sociale en motorische vaardigheden. De docent kan de retorische oefening inzetten als didactisch middel. De retorische oefening is een complexe oefening waarin de verschillende vaardigheden tegelijk aan bod komen. In die zin is sprake van uitdagend onderwijs.

Het literatuuronderzoek maakt duidelijk dat spreekangst bij zowel ervaren als onervaren sprekers voorkomt (Wiertzema en Jansen, 2017) en in de meeste gevallen vermindert (Sterk en Swaen, 2006) wanneer men eenmaal begonnen is met spreken. Spreekangst moet echter serieus genomen worden omdat het een effect kan hebben op studie- of beroepskeuze (Emmelkamp, Bouman en Scholing, 1995). De literatuur maakt duidelijk dat dat met name een goede voorbereiding op een presentatie, oefening en (positieve) feedback presentatieangst doen afnemen.

5. Het praktijkonderzoek

Dit deel van het onderzoek is de uitwerking van deelvraag 4: welke aspecten van retorica behandelen de vakken klassieke talen, Nederlands en International Bacchalaureate (IB)? De deelvraag is gebaseerd op de wens om ontwerpcriteria voor een lessenreeks retorica uit te werken, die voor deze drie vakken bruikbaar zijn. Het vakoverstijgende aspect is een belangrijke voorwaarde voor de versterking van het onderwijsaanbod en de profilering van het gymnasium.

In onderstaand verslag komen de drie vakken afzonderlijk aan bod. De beschrijving per vak bestaat uit twee delen. In een eerste deel wordt per vak beschreven wat de eindtermen of het examenprogramma voorschrijven ten aanzien van spreekvaardigheid of – in het geval van de klassieke talen – retorica. Het tweede deel gaat in op de lesmethode en de lespraktijk. Het eindigt met een beschrijving van de ervaringen van de geïnterviewde docent met spreekangst en de ambities van het vak met betrekking tot spreekvaardigheid.

De informatie van het eerste deel is afkomstig uit documentonderzoek. Het tweede deel is gebaseerd op interviews met collega's. Het documentonderzoek naar de eindtermen levert vaak korte beschrijvingen van de gestelde eisen. Waar mogelijk heb ik die beschrijvingen aangevuld met de interpretaties of suggesties uit de literatuur.

5.1 Het vak Nederlands

Het doel van het vak Nederlands zoals het in de kerndoelen is geformuleerd, is het vergroten van de taalvaardigheid van leerlingen (Ministerie van OCW, 2006). De tekst waarin de kerndoelen en de karakteristieken van het vak Nederlands beschreven worden, benadrukt het belang van een goede taalbeheersing. Wie de Nederlandse taal goed beheerst kan daardoor gemakkelijk deelnemen aan het maatschappelijke leven. Anderzijds is die taalbeheersing ook nodig om in andere leergebieden de nodige kennis en vaardigheden op te doen. Lees-, luister-, schrijf- en spreekvaardigheid zijn in die zin basisvaardigheden.

Het vak Nederlands staat bijgevolg in relatie met andere vakken en leergebieden. Deze relatie is dubbel: het vak Nederlands betreft enerzijds de inhoud en teksten uit andere leergebieden. Anderzijds worden taalvaardigheden van het vak Nederlands toegepast in andere leergebieden en vakken. Deze vaardigheden moeten volgens de Boer (2007) deel uitmaken van het taalbeleid voor de hele school. Scholen bepalen zelf in welke mate collega's uit andere vakgebieden de taalvaardigheden begeleiden en beoordelen. De tekst pleit duidelijk voor een schoolbrede afstemming op het gebied van deze vaardigheden in de vorm van een taalbeleid. Wanneer leerlingen bij ongeacht welk vak een presentatie moeten houden, zouden de stappen naar die presentatie en de beoordeling in feite uniform moeten zijn. Op die manier kan men voorkomen dat leerlingen beoordeeld worden op vaardigheden die ze niet geleerd hebben en dus niet beheersen. Verder wordt vermeden dat ze tegenstrijdige instructies krijgen. Bij de ene docent moet het zus en bij de ander zo.

Martien de Boer die in opdracht van het ministerie van OCW de kerndoelen Nederlands geconcretiseerd heeft (de Boer, 2007) ziet een belangrijk taak voor het vak Nederlands weggelegd. Leerlingen zijn op projectmatige basis vaak vakoverstijgend aan het werk. Tijdens het project verzamelen en verwerken ze informatie, maken een PowerPoint en verzorgen een mondelinge presentatie. Zij ziet het als een onbetwiste taak van de docent Nederlands om leerlingen de basisprincipes van een goede presentatie bij te brengen, de vaardigheid geleidelijk aan op te

bouwen en te laten oefenen in verschillende contexten (2007, p. 25). Deze vaardigheden die tot de kern van het vak Nederlands horen, staan verwoord in de tien kerndoelen voor het vak Nederlands in de onderbouw. De inhoud van de kerndoelen komt hierna (zie 2.1.1) aan bod.

De kennis en vaardigheden voor de bovenbouw van het vak Nederlands zijn terug te vinden in de eindtermen en het referentiekader. Eindtermen beschrijven de kennis en de vaardigheden waaraan de leerling moet voldoen op het einde van zijn schoolloopbaan. De eindtermen beschrijven met andere woorden wat een leerling moet kennen en kunnen. In 2.1.2 ga ik nader in op de eindtermen. Het referentiekader taal vervangt de exameneisen en kerndoelen niet, maar probeert de verschillende eisen als een doorlopende leerlijn te formuleren.

Alle publicaties zijn terug te vinden op de website van het SLO: de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs (SLO, 2016), het referentiekader Taal van de commissie Meijerink (SLO, 2015) en de eindtermen voor de bovenbouw havo/vwo (SLO, z.d.).

5.1.1 De kerndoelen en mondelinge taalvaardigheid

In 2006 zijn tien nieuwe (vrij algemene) kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs in de wet opgenomen. Dit geldt ook voor het vak Nederlands. De nieuwe kerndoelen werden opgesteld door de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming en geven aan waar een leerling mee bezig moet zijn.

De nadruk ligt op de communicatieve functie van taal: *'De kern van het vak bestaat uit het verwerven, verwerken en presenteren van informatie en meer algemeen uit het leren communiceren met behulp van de Nederlandse taal (SLO, 2016, p.7)'*. In de kerndoelen gaat veel aandacht naar lees- en spreekvaardigheid. Martien de Boer (2007) beschrijft de relatie tussen de verschillende kerndoelen en de vier domeinen van het vak Nederlands: lezen, schrijven, spreken en gesprekken, en luisteren. Wat betreft het domein spreken en gesprekken hebben zeven van de tien kerndoelen betrekking op de mondelinge taalvaardigheid. Het eerste kerndoel is algemeen: *'De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken'*. Twee kerndoelen benoemen twee specifieke mondelinge tekstsoorten: het groepsgesprek (kerndoel 6) en de presentatie (kerndoel 7). De overige kerndoelen hebben een ondersteunende functie: kerndoel 2 (over spelling, grammaticaal correcte zinnen en woordkeus) en kerndoel 3 (woordenschatontwikkeling). Tot slot zijn er twee kerndoelen over de aanpak (kerndoel 9) en reflectie (kerndoel 10). In aanvulling op de tekst van de Boer kan zelfs kerndoel 4 en 5 over het verwerven, ordenen en beoordelen van informatie als een ondersteunende vaardigheid beschouwd worden.

Het eerste kerndoel: *'De leerling leert zich mondeling (en schriftelijk) begrijpelijk uit te drukken'* (SLO, 2016, p. 7) richt zich op het doel van het spreken: de luisteraar moet begrijpen wat je wil zeggen. De spreekoefening heeft het meeste effect als de opdracht voor een echt publiek en in een zo echt mogelijke context wordt uitgevoerd. De tekst van een spreekoefening komt tot stand aan de hand van een aantal hulpstappen, door de Boer (2007) aangeduid als deelvaardigheden of strategieën: de oriëntatie op de spreektaak, de voorbereiding, de uitvoering en reflectie. Tot de basisvaardigheden van begrijpelijk spreken horen de verstaanbaarheid (een goed volume, articulatie en intonatie) en het leren omgaan met spreekangst. Een leerling moet durven spreken en daarbij de spreekangst overwinnen.

De voorbereiding op de spreektaak houdt in dat de spreker de nodige informatie verzamelt, het doel en de hoofdgedachte vastlegt. Bij de hoofdgedachte zoekt hij de nodige argumenten en voorbeelden.

Hij zet bij elkaar wat bij elkaar hoort en bepaalt de volgorde van de tekst. Hij bedenkt een goed begin en einde. Bij het uitvoeren van de spreektaak wordt het accent gelegd op het publieksgericht en duidelijk spreken. De reflectie, direct na het spreken, bestaat uit een evaluatie van de structuur, de inhoud en de aantrekkelijkheid van de presentatie.

Kerdoel 7: *'De leerling leert een mondelinge presentatie te geven'*.

De mondelinge presentatie is een (keuze)onderdeel in het schoolexamen. Het wezen van een presentatie bestaat uit het in monoloog overbrengen van informatie voor een luisterend publiek (de Boer, 2007). Een mondelinge presentatie kan in groepsverband gehouden worden, waarbij elke leerling in een vooraf vastgestelde volgorde het woord neemt. De presentatie wordt al dan niet ondersteund door bijvoorbeeld een PowerPoint. Hieruit blijkt dat afhankelijk van de uitvoering van de mondelinge presentatie andere deelvaardigheden aangesproken worden. Het maken van een PowerPoint is immers al een vaardigheid op zich. Bij een groepsofdracht speelt ook de onderlinge afstemming een rol.

5.1.2 Eindtermen en mondelinge taalvaardigheid

Het 'examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo' legt het beoogde curriculum van het vak Nederlands vast voor de tweede fase. Het programma omvat negen eindtermen, verdeeld over vijf domeinen: leesvaardigheid (domein A), mondelinge taalvaardigheid (B), schrijfvaardigheid (C), argumentatieve vaardigheden (D) en literatuur (E).

Het centraal eindexamen heeft betrekking op de domeinen A en D. De school (het bevoegd gezag) heeft relatieve vrijheid ten aanzien van de inrichting van de schoolexamens. Met betrekking tot de mondelinge taalvaardigheid (domein B) kan de school kiezen welke gespreksvorm in het schoolexamen wordt opgenomen. De eindterm die betrekking heeft op dit domein stelt: 'de kandidaat kan ten behoeve van een voordracht, discussie of debat (ter keuze van de school): relevante informatie verzamelen en verwerken; deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek en gespreksvorm; adequaat reageren op bijdragen van luisteraars of gespreksdeelnemers.' Ten aanzien van de argumentatieve vaardigheden (domein D) wordt de eindterm als volgt geformuleerd: 'de kandidaat kan een betoog: analyseren; beoordelen; zelf opzetten en presenteren, schriftelijk en mondeling.' (SLO, z.d., p. 2)

5.1.3 Referentiekader Taal en mondelinge taalvaardigheid

Sinds augustus 2010 moeten scholen zich houden aan de eisen van het Referentiekader Taal (en Rekenen).¹⁴ Hierin worden de basiskennis en basisvaardigheden voor vier fundamentele (1F tot en met 4F) en vier streefniveaus (1S tot en met 1F) beschreven. Deze zogenaamde referentieniveaus (commissie Meijerink) geven in oplopende moeilijkheidsgraad aan op welk niveau een leerling moet zitten in elke fase van zijn opleiding. De door de overheid toegewezen referentieniveaus in het referentiekader Taal per onderwijssector zijn (SLO, 2015):

1F en 1S	primair en speciaal onderwijs praktijkonderwijs
2F	mbo 1,2,3, vmbo
3F	mbo 4, havo
4F	vwo

Per niveau worden er vier domeinen onderscheiden:

¹⁴ De basis hiervoor is gelegd in de rapporten van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008, 2009)

1. mondelinge taalvaardigheid, met als subdomeinen gespreksvaardigheid, luistervaardigheid en spreekvaardigheid;
2. leesvaardigheid, met de subdomeinen: zakelijke teksten en fictionele, narratieve en literaire teksten;
3. Schrijfvaardigheid;
4. Begrippenlijst en taalverzorging.

Van der Leeuw, Meestringa en Ravesloot (2012) ontwikkelden aan de hand van de criteria van het referentiekader een kijkwijzer voor Spreken en Gesprekken. Ze vonden de criteria waarmee het prestatieniveau van leerlingen wordt beoordeeld zoals ze beschreven staan in het referentiekader niet bruikbaar genoeg. Hun kritiek richt zich met name op het feit dat het onderscheid tussen de verschillende niveaus niet duidelijk genoeg is. Bovendien worden er in het kader termen gebruikt waarvan niet altijd duidelijk is wat ermee bedoeld wordt. Daardoor is het voor een gebruiker van het referentiekader moeilijk om eenduidig vast te stellen op welk niveau een leerling zich bevindt.

De kijkwijzer is een instrument om leerlingen op hun prestaties te beoordelen. De auteurs hebben de doeltreffendheid van hun ontwerp onderzocht door meerdere docenten eenzelfde presentatie te laten beoordelen aan de hand van de kijkwijzer. Op grond van hun onderzoek formuleren van der Leeuw et al. (2011) een aantal conclusies waar men rekening mee moet houden. Zo is het kenmerk 'grammaticale' beheersing bij spreekvaardigheid moeilijk vast te stellen omdat in spreektaal bepaalde grammaticale onvolkomenheden aanvaardbaar zijn. Het zou volgens hen beter zijn om op dit punt te letten op de herhaling, slordigheid of het storende aspect van de onvolkomenheden. Als kanttekening bij het kader en de kijkwijzer merken ze op dat de gebruiker in gedachte moet houden dat een bepaald niveau steeds de kenmerken van het lagere niveau impliceert.

Verder wijzen de auteurs op een aantal onvolkomenheden die door docenten werden opgemerkt ten aanzien van het Referentiekader. Bij de beoordeling ontbreekt het aspect 'inhoud'. In een presentatie is het van belang om een te kunnen beoordelen of iemand weet waarover hij het heeft. Het ontbreken van het aspect 'retorica' wordt expliciet benoemd. Onder deze term blijkt men het volgende te verstaan: *'humor en scherpste (alles wat taal aantrekkelijk maakt en inspireert); het samenspel met publiek of gesprekspartners; spreektechniek zoals variatie in tempo, variatie in volume en intonatie'* (van der Leeuw et al., 2011, pp. 96-97).

5.1.4 Lesmethode en lespraktijk

Lesmethode

Het vak Nederlands maakt op het Dr. Mollercollege gebruik van de lesmethode *Op Niveau*. De lesmethode bestaat uit twee boeken: een leerlingboek 4 vwo en leerlingboek 5/ 6 vwo. Leerlingen beschikken enkel in de vierde en vijfde klas over deze lesmethode.

Het leerlingboek 4 vwo bestaat uit een deel met opdrachten (eerste deel) en theorie (tweede deel). De theorie is geordend per onderwerp en is bedoeld als naslagwerk. Zo staat alles over presenteren en gesprekken bij elkaar. Het debatteren is een apart onderwerp.

De lesmethode behandelt niet hoe een redevoering of een betoog volgens de klassieke retorica moet worden opgezet. Dit is niet verrassend, gezien de definitie die de auteurs geven van het begrip 'retoriek': 'Retoriek betekent letterlijk welsprekendheid. In dit verband slaat de term meer op het effectief spreken en/of schrijven en dan vooral op de kunst van het overtuigen. Retoriek wordt

geassocieerd met emotie in plaats van rede. [...] Je speelt in op iemands emotie om hem te overtuigen. Sprekers en schrijvers gebruiken voor retoriek allerlei soorten stijlmiddelen (Merkx, Buhler, Flier, Hadders, van Verseveld en Wentzel, 2015, p.261).'

De lesmethode biedt voldoende materiaal om een redevoering of een betoog te houden. Enkele voorbeelden ter illustratie: [8-9] publieksgerichtheid: taalgebruik en toon moeten afgestemd worden op het publiek; [10-14] structuur en hoofdgedachte; [12] inleiding: belangstelling opwekken, welwillend stemmen; [53-54] voorbereiding en spreekplan; [56] stemgebruik en non-verbale communicatie.

Volgens de docenten wordt de theorie van het lesboek niet systematisch behandeld. Hun ervaring is dat leerlingen de theorie nauwelijks bekijken, tenzij ze hiertoe verplicht worden.

Spreekvaardigheid in de lessen Nederlands (klas 4-6 van het vwo)

Volgens de geïnterviewde docenten wordt er binnen de sectie Nederlands op dit moment weinig gedaan aan spreekvaardigheid, met name de voorbereiding is beperkt. Er is geen doorlopende leerlijn met betrekking tot spreekvaardigheid. Sander geeft toe dat zelfs niet duidelijk is wat er op dit vlak in de onderbouw gebeurt.

Op basis van de gegevens verstrekt door twee docenten, komt spreekvaardigheid in de lessen Nederlands als volgt aan bod:

klas	Soort	Vorm	
6	Debat	Tweetallen debatteren over een vooraf uitgereikte stelling voor twee docenten	Onderdeel van het schoolexamen
	Presentatie	Individueel; op basis van een gelezen boek	Onderdeel van het schoolexamen
5	Presentatie	Groep van 4 leerlingen bereiden een les voor over historische letterkunde.	(verwerkingsopdracht)
4	Presentatie: Pecha Kucha	Individuele boekpresentatie	
	Forumdiscussie	Leerlingen bespreken in groepjes van 5-6 leerlingen boeken.	

De keuze voor het debat als examenonderdeel in de zesde klas lijkt volgens Sander gebaseerd op traditie. Op zich vindt hij debat een goede vorm van spreekvaardigheid. De manier waarop het debat is vormgegeven en de theoretische onderbouwing roepen echter vraagtekens op. Leerlingen weten vooraf tegen wie en waarover ze gaan debatteren, waardoor de spreekopdracht minder spontaan is. De voorbereiding van het debat verschilt afhankelijk van de docent. De ene docent laat de leerlingen in groepjes oefenen en nabespreken. De andere docent bespreekt stapsgewijs de verschillende facetten van het debat: inleiding, slot, vinding en onderbouwing van argumenten, de presentatie en het reageren op de argumenten van de tegenpartij. Als voornaamste criteria waarop leerlingen beoordeeld worden gelden de inhoud en de argumentatie (goede en deugdelijke argumenten). Hierdoor wordt mogelijk minder aandacht besteed aan de spreekvaardigheid op zich. Leerlingen zouden volgens Sander in de onderbouw geleerd moeten hebben wat een goede argumentatie precies inhoudt. In die zin vindt hij het debat een goede afsluiting. Hij merkt echter op dat de grondslag voor het voeren van een goed debat ontbreekt. Er is geen leidraad of een lesmethode.

De beoordeling van de boekpresentatie in klas 4 vindt plaats aan de hand van een beoordelingsformulier. Zowel de presentatie (punten 1 tot en met 5) als de inhoud (6 tot en met 10) worden bij middel van plus of minpunten beoordeeld. Bij de presentatie wordt gelet op het tempo en volume, het taalgebruik, de houding en de structuur. Bovendien wordt in de beoordeling meegenomen of een leerling het publiek aankijkt. Leerlingen oefenen in de les van JoJanneke aan de hand van deze criteria of bespreken samen met de docent een gegeven beoordeling. Uit het interview blijkt dat de nadruk ook bij deze spreekoefening ligt op de inhoud en de structuur van de presentatie.

Retorica en het vak Nederlands

Het aanbieden van welsprekendheid of aspecten van welsprekendheid is afhankelijk van de interesse en het aanbod van de vakdocent. Zo heeft Sander eigen lesmateriaal ontwikkeld waarin het retorische overtuigingsmiddel pathos wordt aangeleerd aan de hand van diverse voorbeelden. Dit komt niet noodzakelijk voor in de lessen van de collega met parallelklassen.

De retorische middelen, stijlfiguren, komen zijdelings aan bod, met name bij het onderwerp 'formuleren'. De nadruk ligt in de lespraktijk op het zoeken van informatie (Waar vind ik betrouwbare informatie?), het rangschikken van de argumenten en het formuleren van een pakkende inleiding. Het gebruik van retorische middelen is volgens JoJanneke eerder weggelegd voor de betere leerling. Sander laat zich hier niet over uit, maar zou het wel fijn vinden als er op gebied van retorica of spreekvaardigheid criteria vastgelegd zouden worden op basis waarvan de beoordeling van spreekopdrachten plaatsvindt. JoJanneke erkent dat er meer aandacht gegeven zou moeten worden aan spreekvaardigheid in het algemeen. Het is immers een algemene vaardigheid, die niet alleen bij het vak Nederlands aan bod komt. Docenten van andere vakken zouden die vaardigheid ook moeten kunnen beoordelen en volgens JoJanneke hierin geschoold moeten worden. Bij de presentatievaardigheid van het vak Nederlands ligt de focus op het stemgebruik en de houding. Er is weinig aandacht voor stijlfiguren. Het stemgebruik blijft beperkt tot 'spreekt een leerling niet te zacht of te hard?' en bij de houding wordt gelet op een aspect als: leidt de houding niet te veel af?

5.1.6 Spreekangst

Beide docenten hebben voorbeelden van leerlingen die spreekangst ervaren. Zo blijkt dat er bij het schoolexamen debat veel en langdurig herkansingen worden aangeboden. Het voordeel voor de leerling met spreekangst was dat er bij een herkansing minder publiek aanwezig was. Andere leerlingen willen het debat liever niet oefenen voor de klas, maar alleen voor de docent.

De docenten gaan hiermee elk op hun eigen manier mee om. JoJanneke kijkt naar de mogelijkheden. Soms kan een leerling de presentatie alleen voor de docent houden, soms in aanwezigheid van zelf uitgekozen leerlingen of voor de helft van de klas.

Deze angst wordt volgens docent Sander veroorzaakt doordat de leerlingen de voorafgaande jaren onvoldoende ervaring hebben opgedaan. Hij beroept zich op zijn ervaringen in een andere school. Hij merkte een groot verschil in de derde klas tussen de leerlingen met een tweetalige of een reguliere opleiding. Leerlingen die een tweetalige opleiding genoten, stonden met het grootste gemak voor de klas omdat ze vanaf de eerste klas voor een groep moesten spreken.

5.1.7 Ambities

De sectie Nederlands is volop in beweging en wil verschillende doorlopende leerlijnen ontwikkelen. Dit geldt ook voor mondelinge spreekvaardigheid. Spreken in het openbaar of voor een groep leer je door te doen en je goed voor te bereiden. Sander vindt het bijvoorbeeld niet logisch dat een leerling

eerst individueel en vervolgens in groep moet presenteren. Een doorlopende leerlijn met een duidelijke opbouw kan hier verandering in brengen.

De docenten vinden het ontwikkelen van presentatievaardigheden een taak van de sectie Nederlands. Iedere leerling moet die vaardigheid beheersen. Iedere docent moet in staat zijn om een presentatie te beoordelen. Dit vraagt scholing van docenten. Bovendien is het belangrijk dat de verschillende vakken dezelfde eisen stellen ten aanzien van presentaties. Het ideale beeld bij spreekvaardigheid is dat leerlingen van verschillende jaarlagen op niveaus kunnen worden ingedeeld, dat getalenteerde leerlingen hun examens versneld afleggen en in de vrijgekomen tijd hun spreekvaardigheid verbeteren. Bij JoJanneke bestaat twijfel of het houden van een goede redevoering wel voor alle leerlingen wenselijk en haalbaar is. Zij bedoelt hiermee dat het voor alle leerlingen mogelijk is om een presentatie te houden, maar dat niet alle leerlingen in staat zijn om een volledig uitgewerkte speech te houden.

5.1.8 Conclusie

De sectie Nederlands past verschillende vormen van spreekvaardigheid toe in de lessen van de bovenbouw van het vwo. De belangrijkste vorm is het debat, dat onderdeel uitmaakt van het schoolexamen Nederlands. Individuele mondelinge presentaties komen veel minder voor.

Er is een uitgesproken gemis aan een doorlopende leerlijn spreekvaardigheid. Bij spreekvaardigheid ligt de focus op de inhoud en de argumentatie. De presentatievaardigheden hebben een ondergeschikte rol. Het is de taak van de sectie Nederlands om de presentatievaardigheden aan te leren. Andere docenten moeten hierin geschoold worden zodat de beoordelingscriteria voor alle presentaties gelijk zijn. Of een volledig uitgewerkte presentatie volgens de regels van de retorica voor alle leerlingen haalbaar is, wordt althans door een docent betwijfeld.

De voorbereiding en de theoretische onderbouwing van spreekopdrachten gebeurt vanuit de praktijk, niet zozeer aan de hand van een lesmethode. De invulling van het programma verschilt afhankelijk van de docent.

Men ervaart spreekangst bij sommige leerlingen. De docenten trachten de angst te beheersbaar te maken door met name de samenstelling van het publiek te wijzigen. Spreekangst kan verminderd worden door leerlingen voldoende en van jongs af aan te laten presenteren.

5.2 Het vak Klassieke Talen

De examenprogramma's klassieke talen werden in 2007 herzien bij de invoering van de vernieuwde tweede fase. De wijziging hield in dat het programma voor de klassieke talen minder gedetailleerd en dus meer globaal beschreven werd om de scholen meer autonomie te verlenen. Sinds 2014 bestaan de klassieke talen in de bovenbouw uit twee vakken: Latijnse taal en cultuur (LTC) en Griekse taal en cultuur (GTC). De wijziging houdt in dat de culturele component, die voorheen in een apart vak, klassieke culturele vorming (KCV), was opgenomen, vanaf 2014 opnieuw bij de talen Grieks en Latijn is gevoegd. Het doel is een totaalbenadering, waarbij taal en cultuur op elkaar afgestemd zijn. Door deze verandering is ook het schoolexamenprogramma voor de klassieke talen gewijzigd: het cultuurdeel (het voormalige vak KCV) maakt deel uit van het schoolexamen. Het SLO publiceerde een handreiking om de integratie tussen taal en cultuur in het schoolexamenprogramma te verwezenlijken (Bekker, 2012). Het programma van het eindexamen klassieke talen is niet gewijzigd.

5.2.1 De eindtermen

Het schoolexamen

De school is in grote mate vrij om te bepalen welke teksten en auteurs gelezen worden voor het schoolexamen. Dit geldt eveneens voor de keuze van cultuurdomeinen. De nieuwe vakken LTC en GTC streven een geïntegreerde aanpak na van taal en cultuur. Zo wordt bij het lezen van een tragedie verwacht dat de ontstaansgeschiedenis en de invloed op latere tijd aan bod komen. Bij het kiezen van de cultuurdomeinen kan men uitgaan van de vijf domeinen die bekend zijn van het vak KCV: drama, beeldende kunst, architectuur, verhalengoed en filosofie (de schijf van vijf).

De tekst van het SLO (Bekker, 2012) geeft duidelijk te verstaan dat er ook andere cultuurdomeinen behandeld mogen worden. Bovendien is de integrale aanpak van taal en cultuur geen verplichting. Cultuur kan als een aparte module worden aangeboden, los van de taal. Het voorbeeld is de voorbereiding van een Rome-reis. De school kan er zelfs voor kiezen om in de vrije ruimte een module aan te bieden voor leerlingen die geen GTC/LTC doen, zelfs voor havisten.

Retorica wordt niet als zodanig vermeld, noch in de handreiking van het SLO, noch in de verwoording van de eindtermen van het schoolexamen of eindexamen. De school heeft echter - op basis van bovenstaande informatie – de vrijheid om deze module aan te bieden. Volgens Mannus Gorris is bij de herziening van de schoolexamenprogramma's in 2007 voor alle vakken de volgende formulering toegevoegd: 'indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: andere vakonderdelen, die eventueel per kandidaat verschillen (Gorris, 2007, p. 41)'. Dit houdt in dat de school (het bevoegd gezag) een individuele benadering van het schoolexamen mag toestaan. Leerlingen mogen klaarblijkelijk een individueel traject volgen, mits de eindtermen voor het vak gehaald worden. De school mag zelfs eindtermen toevoegen.

Het eindexamen

Het pensum van de te lezen teksten en culturele achtergronden voor het eindexamen is niet vrij. De syllabus wordt opgesteld door de commissie van het College voor Toetsen en Examens (CvTE). Het komt voor dat het pensum van het eindexamen bestaat uit retorisch proza. Voor het vak Grieks is dit nog nooit het geval geweest. Het pensum van Latijn bevat soms een (politieke / juridische) redevoering. Dit was het geval in 1994 (Cicero: Pro Milone), in 1999 (Cicero: in Catilinam) en in 2010 (Cicero: Pro Caelio). In het examenjaar 2021 staat Cicero rhetor op het programma.

5.2.2 De eindtermen en presentatievaardigheden

In het examenprogramma (Domein E: informatievaardigheden) is de volgende eindterm opgenomen: 'De kandidaat kan adequaat schriftelijk, mondeling en digitaal in het publieke domein communiceren over onderwerpen uit het desbetreffende vakgebied (Bekker, 2012, p. 13)'. De eindterm wordt verder niet toegelicht of uitgewerkt. Het beoordelingsschema voor een audiotour in Rome dat als voorbeeld in de handreiking van het SLO is opgenomen, vermeldt als criterium de presentatie. De beoordeling heeft enkel betrekking op de originaliteit van de gegeven presentatie.

5.2.3 Lesmethode en lespraktijk

De sectie klassieke talen maakt voor de bovenbouw enkel in vierde klas gebruik van een lesboek. In de vijfde klas wordt gewerkt aan de hand van eigen lesmateriaal. In de zesde klas beschikken de leerlingen over het examenpensum. In de lesmethode wordt geen aandacht besteed aan presentatievaardigheden of retorica. Enkel wanneer het examenonderwerp retorisch proza behandelt, leren leerlingen meer over de aspecten van retorica. Het betreft met name de juridische redevoering. Voor het schoolexamen worden geen teksten behandeld die in relatie staan met de retorica. Stijlfiguren en beeldspraak maken deel uit van de examenstof klassieke talen. Ze worden

behandeld aan de hand van de literatuur, met name poëzie. Leerlingen moeten in staat zijn om de stijlfiguren te herkennen en het effect ervan te benoemen. De mate waarin spreekvaardigheid en aspecten van retorica aan bod komen, is afhankelijk van de initiatieven van de docent. Hierover zijn onderling geen afspraken gemaakt.

Spreekvaardigheid in de lessen Klassieke Talen

In de lessen Latijn / Grieks komen verschillende vormen van spreekvaardigheid voor, zoals discussie, debat en presentaties. Deze vormen zijn echter geen doel op zich. Ze dienen als werkvorm bij het verwerken van de leerstof. Enkele voorbeelden kunnen dit staven.

Leerlingen verwerken in (expert)groepjes een gedeelte van de lesstof en presenteren dit aan de overige leerlingen. De ervaring hierbij is dat leerlingen angstig zijn om te spreken, grote hoeveelheden inhoud in een powerpoint verwerken en dit als het ware voorlezen. Verder merkt men dat de onderlinge afstemming van wie wat gaat zeggen vaak te wensen over laat. Een logische opbouw ontbreekt: een leerling vertelt het hele verhaal en de overige leerlingen vullen dit sporadisch aan. Een ander voorbeeld van een werkvorm bestaat uit de mondelinge presentatie van een tekstanalyse. Soms is er sprake van discussie of debat. Leerlingen gaan bijvoorbeeld in discussie over de aanleiding van de Trojaanse oorlog in de derde klas. Katrien Cohen merkt op niet over de ervaring en tools te beschikken om een discussie of debat in goede banen te leiden. De werkvorm en structuur van het debat moeten hoe dan ook ondergeschikt blijven aan de inhoud.

In het kader van de profilering van het gymnasium hebben twintig leerlingen uit de vijfde klas op vrijwillige basis deelgenomen aan een cursus retorica. De cursus werd gegeven door docenten van de Stichting Landmerk. Sommige leerlingen werden daardoor enthousiast en besloten om hun spreekvaardigheid verder uit te werken. Twee leerlingen hebben aan het begin van de zesde klas een cursus retorica gevolgd in Rome. Een andere leerling volgde een cursus gericht op politiek en retorica in Den Haag. Deze leerlingen doen ons het belang en de potentie van retorica in het onderwijs inzien. Op grond daarvan lanceer ik voorzichtige initiatieven waarbij aspecten van retorica in de les aan bod komen. Leerlingen van de derde klas hebben in mijn lessen een korte redevoering gehouden waarbij ze zich in de persoon van Achilles of Odysseus moesten inleven. De vierde klas heeft kennis gemaakt met de begrippen ethos, logos en pathos en deze toegepast in een reclameboodschap. De brand van Rome werd als een cold case bestudeerd. De klas werd in twee groepen verdeeld waarbij een groep de onschuld van Nero moest zien aan te tonen in aanwezigheid van een jury. De andere groep toonde aan dat Nero wel degelijk schuld had aan de brand van Rome. Leerlingen hebben in deze lessen ervaring opgedaan met (aspecten van) retorica. Toch was de retorica niet het doel van de lessen. Net als bij de overige vormen van presentatie is het een manier om de leerstof te verwerken.

Onderbouwing en beoordeling

De onderbouwing, de criteria waaraan een goede presentatie moet voldoen, gebeurt bij Katrien in het aangeven van aspecten als de verplichte aanwezigheid van beeldmateriaal. Sophie stelt dat de presentatievaardigheid door het vak Nederlands aangeleerd moet worden. De inhoud staat bij de alle drie de docenten voorop. Aanvullende criteria zoals het beeldmateriaal worden in de beoordeling nauwelijks meegenomen. De docenten beoordelen met name de inhoud en de kwaliteit van de informatie.

Retorica en de klassieke talen

Zoals gezegd komen aspecten van retorica met name aan bod wanneer het examenprogramma retorisch proza voorschrijft. In dat geval wordt de geschiedenis van de retorica in de lessen behandeld. De theorie van de retorica wordt behandeld vanuit het perspectief van het onderwerp,

de spreker en de tekst. Bij het behandelen van het onderwerp komen de drie soorten redevoeringen aan bod; bij de spreker de vijf taken van een spreker; bij de tekst de delen van een redevoering, met name de opbouw van een gerechtelijk pleidooi. Verder wordt er aandacht besteed aan de overredingsleer (conciliare, movere en docere): wat een redenaar moet doen om het publiek te overtuigen. De oratio invectiva, een specifieke rede waarbij men een persoon zwart probeert te maken, maakte deel uit van het pensum van 2010 (Kemper, Offereins, Regtuit en Visser, 2008).

5.1.4 Spreekangst

Het is mijn ervaring dat leerlingen hun werk liever als werkstuk op papier inleveren dan dat ze het mondeling moeten toelichten. Spreekangst manifesteert zich volgens Katrien niet enkel bij individuele presentaties, maar ook bij het geven van antwoorden in de les.

Katrien Cohen probeert bewust om te gaan met spreekangst bij leerlingen. In een individueel gesprek wordt bekeken hoe met die angst om te gaan. Een cursus retorica of het opnemen van een spreekopdracht in het curriculum kan die angst volgens haar mogelijk verminderen. Leerlingen krijgen door het bestuderen van retorica een houvast, meer structuur. Wanneer er in de les meer aandacht is voor het spreken en het geven van feedback, is er vooruitgang mogelijk en kan de angst overwonnen worden. Als voorbeeld van angstmanagement vraagt Katrien aan leerlingen om aan hun angst een cijfer te verbinden. Vervolgens wordt de vraag gesteld wat ervoor nodig is om die angst iets te reduceren. Leerlingen geven dan vaak een concreet antwoord in de zin van 'een potlood meenemen', 'niet alleen voor de groep staan'.

Ik probeer de angst weg te nemen door leerlingen zelf te laten bepalen hoe ze een opdracht presenteren, mondeling of schriftelijk. In groep kunnen ze ook onderling bepalen wie het woord voert. Zelden worden ze gedwongen om alleen voor een groep te staan. De angst wordt ook verlaagd door bijvoorbeeld een presentatie thuis op te laten nemen. Het publiek is dan afwezig en ze kunnen daardoor ongeremder spreken.

5.1.5 Ambities

De sectie klassieke talen heeft de ambitie om retorica in het curriculum op te nemen. Op de vraag wat belangrijk is voor het onderwijs in retorica benoemt Katrien twee aspecten: bestrijding van spreekangst en weloverwogen argumentatie. Het onderwijs in retorica moet volgens haar idealistisch bekeken worden. De ideale redenaar vormen is misschien niet mogelijk. Lessen in retorica kunnen echter aan de leerlingen een basis geven. Elke leerling moet wel de ervaring hebben opgedaan. Katrien benadrukt dat leerlingen inhoudelijke kennis missen op het gebied van politiek. Retorica kan de gevoeligheid hiervoor ontwikkelen, de verwachting dat ze over een grote algemene kennis moeten beschikken om een pleidooi te kunnen houden. Het verbreden en verdiepen van de algemene kennis van leerlingen is ook voor mij een reden om retorica op het programma te zetten. Ik merk dat leerlingen van de debatclub met name de inhoudelijke debatten leuk vinden. De meer technische vorm van debatteren vinden ze wel zinvol, maar minder interessant.

Bij het inbedden van retorica, spreekvaardigheid in het schoolcurriculum moeten docenten ook op een lijn komen te staan. Dit standpunt wordt door alle drie docenten klassieke talen gedragen. Docenten kijken immers vanuit verschillende perspectieven naar een spreekopdracht.

5.1.6 Conclusie

De docenten hebben de ambitie om retorica in het curriculum op te nemen. Tot nu toe komt retorica sporadisch aan bod. Met name wanneer het eindexamenonderwerp bestaat uit retorisch proza maken de leerlingen kennis met verschillende aspecten van de retorica. De meerwaarde van retorica

zit in het gegeven dat het leerlingen stimuleert tot een bredere algemene vorming. Stijlfiguren en beeldspraak vormen een vast onderdeel van het programma. Ze komen aan bod bij de tekstanalyse. In de lessen komen verschillende vormen van spreekvaardigheid aan bod. De spreekopdrachten zijn echter geen doel op zich, maar worden ingezet als werkvorm. De focus ligt op de kwaliteit van de inhoud en de argumentatie. Bij de beoordeling van een spreekopdracht is de presentatie van ondergeschikt belang.

Retorica krijgt door de samenwerking met Stichting Landmerk steeds meer aandacht in de lessen. Alle docenten ervaren spreekangst bij sommige leerlingen. Leerlingen die niet graag voor een groep presenteren krijgen de mogelijkheid om dit niet mondeling te doen.

5.3 Het vak International Bacchalaureate

Leerlingen uit klas 5 en 6 van het vwo/ klas 4 en 5 havo (leeftijdsgroep 16 tot 19 jaar) kunnen op het Dr. Mollercollege het 'Diploma Programme English A Language en Literature' volgen. Het programma leidde voorheen tot een IB certificate. Nu wordt het een DP Course result genoemd.

Het International Bacchalaureate (IB) biedt vier programma's aan (het *Primary Years Programme (PYP)*, het *Middle Years Programme (MYP)*, het *Diploma Programme* en het *IB Careerrelated certificate (IBCC)*). Internationale scholen bieden vaak het volledige programma. Bij uitzondering mag in Nederland 'English Language and Literature A' op Standard en Higher Level en 'Language B' op Standard en Higher Level als apart vak aangeboden worden.

Het IB Diploma Programme (DP) is een algemeen vormend programma met verschillende keuzevakken en kernvakken. Dit programma is gelijkwaardig aan een vwo-opleiding. Het bereidt dus voor op een universitaire vervolgopleiding. Scholen die niet aan alle eisen van een DP programma voldoen of niet het volledige programma aanbieden – zoals het Dr. Mollercollege – reiken geen diploma uit, maar een DP Course result. Het vak IB wordt op het Dr. Mollercollege afgesloten met een schoolexamen. De leerlingen nemen daarnaast deel aan het reguliere eindexamen Engels.

5.3.1 Inhoud en doelstellingen

Het programma 'English A Language en Literature' richt zich met name op taal en de analyse van teksten uit verschillende literaire genres en perioden. Leerlingen leren een tekst kritisch te benaderen met oog voor de context, de cultuur en esthetische aspecten van een tekst. Verder besteedt het programma aandacht aan de Engelse taal op zich: de geschiedenis, linguïstische en semantische aspecten. De kerndoelen zijn terug te vinden in de beschrijving van het programma en de rubrics waarmee de opdrachten beoordeeld worden op de website van het International Bacchalaureate Office (IBO). Het programma bestaat uit vier onderdelen die in klas 5 en 6 van het vwo behandeld worden. Deel 1 (Part 1: Language in Cultural Context) behandelt de taalontwikkeling, met name de relatie tussen taal en omgeving. Deel 2 (Part 2: Language and mass communication) gaat in op diverse vormen van communicatie in media en de manier waarop de media informeren, overtuigen en amuseren. Deel 3 en 4 (Part 3: Literature – texts and contexts / Part 4: Literature - critical study) focussen op literatuur en tekstanalyse.

De doelstellingen van het 'Language A: language and literature programma' worden beschreven op de website van het International Bacchalaureate Office. Er worden negen doelstellingen geformuleerd. Drie hiervan (3, 6 en 9) zijn relevant voor dit onderzoek. Ze vormen immers een aanknoop punt met enkele aspecten van de retorica: mondelinge taalvaardigheid, vorm- en stijlkenmerken, het belang van het publiek en het doel van een tekst.

Doelstelling 3: 'develop the students' powers of expression, both in oral and written communication'

Doelstelling 6: 'encourage students to appreciate the formal, stylistic and aesthetic qualities of texts'
Doelstelling 9: 'encourage students to think critically about the different interactions between text, audience and purpose'

De rubrics aan de hand waarvan de mondelinge (examen)opdrachten beoordeeld worden maken duidelijk welke eisen er aan de leerlingen gesteld worden. Elke rubric wordt op nagenoeg dezelfde wijze opgebouwd en bestaat uit 4 criteria (A-D) en 6 beoordelingsschalen (0-5). De vier criteria gaan achtereenvolgens in op de inhoud, taalaspecten, organisatie en taalgebruik van de leerling. Bij de mondelinge opdrachten wordt er meer gewicht toegekend aan de criteria voor de inhoud en de taalaspecten (schaal 0-10) dan aan organisatie en taalgebruik (schaal 0-5).

Toetsing en afsluiting

Het centraal examen bestaat uit het schrijven van twee papers (Paper 1: Comparative Commentary / Paper 2: essay). Voor het schrijven van Paper 1 worden aan de leerlingen nieuwe teksten voorgelegd. Paper 2 bestaat uit het schrijven van een essay op basis van de werken die in de vijfde klas gelezen zijn. Het geschreven werk wordt door IB examiners nagekeken. Afgezien van het centraal examen voeren de leerlingen vier schrijftaken (written tasks) uit.

Het mondelinge deel bestaat uit drie spreekopdrachten. De eerste opdracht is een 'individual oral commentary' over een passage uit een van de gelezen literaire werken. Deze mondelinge presentatie wordt opgenomen in aanwezigheid van twee docenten en opgestuurd naar het IBO. Leerlingen analyseren individueel gedurende 20 minuten de literaire en stilistische kenmerken van de betreffende passage. De twee overige mondelinge taken (further oral activities) zijn gebaseerd op de inhoud van de behandelde stof van de deelgebieden 1 en 2. Deze mondelinge opdrachten kunnen de leerlingen naar eigen keuze invullen. De docent bepaalt of de opdracht individueel, in duo's of met meerdere leerlingen wordt uitgevoerd. Leerlingen kunnen er bijvoorbeeld voor kiezen om een video te maken of een presentatie te geven. Achteraf moeten de leerlingen een evaluatie schrijven over hun mondelinge prestaties. De mondelinge opdrachten (further oral activities) worden door de docenten zelf nagekeken. Het portfolio bestaat uit het hoogste cijfer voor de mondelinge taken (further oral activities) met feedback en (zelf) reflectie van de leerlingen, het cijfer voor het IOC (individual oral commentary) met de audio opname en twee schrijfoopdrachten (Written task 1 en 2).

5.3.2 Lesmethode en lespraktijk

IB op het Dr. Mollercollege maakt geen gebruik van een standaard lesmethode. Leerlingen beschikken over een reader (bestaande uit twee delen) met geselecteerde teksten, begrippenlijsten (waaronder literary and rhetorical devices) en uitleg over het examenprogramma. De reader is door de docenten zelf samengesteld.

De beschrijving van het programma en de eisen van IB maken duidelijk dat zowel docenten als leerlingen veel vrijheid hebben ten aanzien van de invulling van het vak. Inhoudelijk ligt de focus op het perspectief: leerlingen moeten een onderwerp vanuit verschillende perspectieven benaderen. IB is volgens Helma redelijk ideologisch en internationalistisch opgezet. De teksten gaan over gelijkheid tussen man en vrouw, klassenverschillen of bijvoorbeeld wereldvrede. De vrijheid die de docent geniet, geldt met name voor het mondelinge aspect, de oral practices. Leerlingen mogen, zoals gezegd, zelf bepalen welke vorm ze gebruiken bij de twee further oral practices (FOP). Leerlingen moeten het gebruik van taal analyseren in een tekst. Dit kan een songtekst, boek, commercial of een bericht op internet zijn. Docenten bepalen zelf in welke mate ze aandacht schenken aan mondelinge oefeningen, zoals debat, presentatie, discussie of het houden van een speech. Bij de FOP's laat de Helma een opdracht individueel voor de klas uitvoeren en een opdracht in duo's.

Spreekvaardigheid in de lessen IB

Helma geeft aan dat spreekvaardigheid vooral als werkvorm wordt gebruikt om de vaardigheden die nodig zijn voor het examen te ontwikkelen. Door zelf actief gebruik te maken van bijvoorbeeld stijlfiguren in een speech beseffen leerlingen beter wat het effect hiervan is op het publiek. Deze kennis helpt hen verder bij het analyseren van een tekst op het examen en het schrijven van een essay, waarin dezelfde vaardigheden getoetst worden. Er worden verschillende vormen van spreekvaardigheid in de les gebruikt: debat en discussie, een presentatie of het houden van een speech.

Onderbouwing en beoordeling

Het houden van een speech of een redevoering wordt als leuke werkvorm ervaren, met veel rendement voor de leerling. De theoretische onderbouwing voor het houden van een speech of betoog bestaat uit de lijst van literaire en retorische begrippen, d.w.z. stilistische begrippen, die in de reader terug te vinden zijn. De focus ligt met name op de effecten van het gebruik van stijlfiguren. Andere aspecten die behandeld worden, zijn onder meer het vertelperspectief, de structuur en het gebruik van bijvoeglijke naamwoorden. De theoretische onderbouwing is echter niet specifiek gericht op het houden van een betoog of een redevoering.

Helma van der Kamp maakt op dit moment gebruik van een werkvorm, ontleend van de website van de debatunie: leerlingen bereiden in een groep van vier een redevoering voor. Een persoon uit die groep houdt de redevoering voor de groep. Het betreft opnieuw een werkvorm. Leerlingen krijgen geen cijfer voor deze opdracht. Voor de beoordeling kan gebruik gemaakt worden van de algemene beoordelingscriteria (de zogenaamde rubrics), waarbij gelet wordt op de inhoud, taalaspecten, organisatie en het taalgebruik. Helma vindt de criteria voldoende bruikbaar voor het beoordelen van een redevoering.

Retorica en IB

Helma ziet retorica als een kernonderdeel van het vak IB, ook al wordt het niet als zodanig in het programma benoemd. Dit geldt zowel voor de schrijf- als de mondelinge opdrachten. IB gaat volgens deze docent met name over taal en de effecten van het taalgebruik waaronder de overtuigingskracht van wat er gezegd wordt. Zowel bij de analyse van teksten als bij het schrijven en het houden van presentaties of speeches wordt de nadruk gelegd op de zogenaamde literary and rhetorical devices. Retorische begrippen en het effect hiervan op het publiek vormen een belangrijk aandachtspunt in het onderwijs bij IB. Dit wordt bevestigd vanuit de verschillende rubrics voor beoordeling van zowel schriftelijke als mondelinge opdrachten. Bij de beoordeling van de Further Oral Activities stelt criterium B (Understanding of how language is used): *'To what extent does the activity show understanding of the way language is used to create meaning? Has the student shown an appreciation of how language and style is used to particular effect in the text?'*. Een leerling kan de maximale score behalen als hij of zij voldoet aan de volgende omschrijving; *'The work shows an excellent understanding of the way language is used to create meaning. The appreciation of the use of language and style is thorough and detailed.'* De kennis en de analyse van de deze literary and rhetorical devices bepalen bij de mondelinge opdrachten een derde van het cijfer. De presentatievaardigheden daarentegen worden niet specifiek beoordeeld.

De kennis van de literary and rhetorical devices is, zoals gezegd, tevens bepalend bij de analyse van teksten als speeches, poëzie en reclame. Dit blijkt opnieuw uit de beoordelingscriteria voor de geschreven opdrachten (Criterium C/D van Paper 1-2: Understanding of the use and effects of stylistic features).

De reader besteedt niet specifiek aandacht aan retorica of het schrijven / houden van een speech. Verspreid over de reader zijn er enkele retorische aspecten in de reader terug te vinden. Zo wordt er bij de schrijfp opdrachten (Written Task 1) gewezen op het belang van het publiek en het bepalen van het doel van de tekst. Een leerling moet weten voor wie hij of zij schrijft. Een tweede aanwijzing bij de schrijfp opdracht luidt: *'Determine what specific kinds of appeals (logos, pathos, ethos) should be used and how they will achieve your purpose for the written task.'* Ethos, logos en pathos zijn belangrijke overtuigingsmiddelen. Navraag bij de sectie maakt echter duidelijk dat geen van deze overtuigingsmiddelen in de les behandeld worden.

Bij de bespreking van de verschillende tekstsoorten komt in de reader het betoog (Argument) aan bod: *'an argument is a work of persuasion'*. De opbouw van een betoog wordt globaal besproken (Generic structure of an argument). Zo moet een betoog beginnen met het poneren van de stelling (topic) en het vangen van de aandacht van het publiek. Andere onderdelen van een betoog zijn de inleiding (*'an introduction should include signpost sentences to the issues to be raised'*), paragrafen met de argumenten en de conclusie.

De reader bevat een lijst met alfabetisch geordende stijlfiguren en een theoretische beschouwing over de effecten van stijlfiguren.

Een analyse van de beoordelingscriteria (rubrics) levert tot slot nog een ander aspect van retorica op: het taalgebruik: criterium D (Language): *'How clear, varied and accurate is the language? How appropriate is the choice of register and style?'* Met 'register and style' wordt het gebruik van de toon, woordkeuze en zinsstructuur bedoeld in een bepaalde context, zoals het formeel en informeel taalgebruik.

5.3.3 Spreekangst

Leerlingen zijn volgens de docent IB soms gespannen of zenuwachtig, maar nooit in die mate dat ze de docent vragen om een spreekopdracht alleen zonder de andere leerlingen te mogen doen. Als belangrijkste reden hiervoor geeft men aan dat leerlingen die het vak IB volgen al voldoende ervaring hebben opgedaan in de voorafgaande jaren. Deze leerlingen hebben in de onderbouw de tweetalige opleiding (TTO) gevolgd. Ze oefenen doorlopend met het geven van presentaties om hun Cambridge examen te halen. Cambridge English is -anders dan IB, waarbij de focus meer op literatuur ligt – een taalvaardigheidsprogramma. Leerlingen leren er niet een betoog te houden, maar gestructureerd te presenteren in een vreemde taal, het Engels.

Een andere verklaring voor de afwezigheid van spreekangst is de samenstelling van de groep. De leerlingen kennen elkaar uit de onderbouw. Voor hen is de omgeving veilig om te spreken.

5.3.4 Ambities

Helma geeft aan graag meer te willen doen aan retorica, maar zegt dat de nodige kennis en ervaring op dit vlak ontbreekt. De randvoorwaarden daarentegen om een redevoering te leren houden zijn volgens de docente gunstig. Het vak IB heeft voldoende tijd (vijf lessen per week) en de groepen zijn niet al te groot. Er is zelfs een mogelijkheid om de speech als opdracht op te nemen in het schoolexamen. Of het retorica-onderwijs een aparte module moet worden buiten de lessen om of enkel geïntegreerd in het lesaanbod is voor haar niet duidelijk. Het programma van IB zal de komende jaren ingrijpend wijzigen. Het is nu nog niet duidelijk wat de vakspecifieke eisen zullen zijn. Men verwacht dat spreekvaardigheid een belangrijker onderdeel zal worden.

Gezien de ervaringen met spreekangst lijkt het belangrijk om te werken met een doorlopende leerlijn vanuit de onderbouw. Het houden van een uitgewerkt speech is goed mogelijk. Leerlingen blijken bij IB zeer goed in staat om een korte gestructureerde speech te houden.

5.3.5 Conclusie

Het vak IB richt zich met name op literatuuranalyse en de effecten van het taalgebruik. Het retorische aspect van taal, het overtuigende aspect, wordt in die zin een kernonderdeel van IB genoemd. In de doelstellingen, het lesmateriaal (de reader) en de beoordelingscriteria (rubrics) zijn elementen van de klassieke retorica terug te vinden. Uit het interview met Helma blijkt dat de focus op de analyse van de effecten van stijlfiguren ligt.

Het vak IB wil zich in de toekomst meer gaan richten op spreekvaardigheid en met name op het leren houden van een speech. Het vak heeft gunstige voorwaarden: voldoende contacturen en kleine groepen om retorica en met name het leren houden van een speech in te voeren. Het kan zelfs een doel op zich worden als onderdeel van het schoolexamen.

Spreekvaardigheid is een onderdeel van het examen IB. Het houden van een formele presentatie wordt als werkvorm gebruikt, maar is geen doel op zich. Stijlfiguren, rhetorical devices, worden behandeld aan de hand van de literatuur. De onderwerpen en teksten hebben een ideologische of internationale insteek.

Bij IB wordt geen spreekangst bij leerlingen ervaren. Hiervoor zijn twee mogelijke verklaringen: de ervaring van leerlingen met spreekopdrachten en de veilige omgeving.

6. Conclusies

Is spreekvaardigheid waarvan sprake is bij het vak Nederlands en IB zonder meer gelijk te stellen aan retorica? Wat is de relatie tussen een presentatie en retorica? Wat betekent de term retorica? Deze vragen zijn inmiddels beantwoord aan de hand van het literatuuronderzoek. Bij spreekvaardigheid gaat het om het praktische aspect van retorica, in zoverre de regels van het retorisch systeem toegepast worden. Er zijn verschillende toepassingsvormen denkbaar, waaronder de mondelinge presentatie. Uit onderzoek is gebleken dat mondelinge taalvaardigheid in het voortgezet onderwijs bij het vak Nederlands niet systematisch onderwezen wordt. Er blijkt behoefte te zijn aan lesmateriaal en aanwijzingen om een doorlopende leerlijn mondelinge taalvaardigheid op te zetten in overeenstemming met de eisen van het referentiekader taal. Dit werd bevestigd door de interviews met collega's van de sectie Nederlands. De klassieke retorica biedt dit systeem, een geheel van regels, dat onderwezen kan worden en toepasbaar is in de praktijk. Het overzicht in bijlage 2 laat zien hoe de eisen van het referentiekader taal aansluiten bij de verschillende aspecten van het retorisch leersysteem, de retorica.

Deze benadering van retorica als een theoretisch leersysteem wijkt af van de gangbare invulling van het begrip retorica, zoals in de lesmethode Nederlands en de lespraktijk van Nederlands en IB. Retorica wordt er beperkt tot de verfraaiing, de stijlfiguren en beeldspraak. Onderwijs in retorica staat in dit onderzoek voor een totaalbenadering van het spreken in het openbaar. Het uitgangspunt voor het onderwijs in retorica is dat spreken in het openbaar aangeleerd kan worden, en niet alleen een kwestie is van talent.

Een wezenlijk aspect van retorica, dat in de oudheid onder meer bij Plato, Cicero en Quintilianus opduikt, is het ethische aspect van retorica: de spreker is een *vir bonus*, een moreel goed en breed gevormd iemand. De aandacht voor het ethische aspect vinden we terug in het lesaanbod van Stichting Landmerk. Een ander ideaalbeeld, dat bij Cicero verwoord wordt, is dat van de spreker met een brede algemene kennis. De docenten klassieke talen vinden het stimuleren van een brede algemene kennis bij leerlingen een meerwaarde van retorica.

De meerwaarde van retorica uit zich in de ontwikkeling van verschillende vaardigheden bij leerlingen, zoals hun taalvaardigheid, hun sociale, motorische en intellectuele vaardigheden. Het houden van een volwaardig betoog volgens de regels van de retorica is volgens de geïnterviewde docenten van het vak Nederlands niet voor iedereen haalbaar. Daniël van der Maas bevestigt dat het houden van een betoog een complex proces is voor leerlingen. Dit neemt echter niet weg dat het als werkvorm gebruikt kan worden in verschillende lessen. Leerlingen leren door te presenteren. Directe feedback is volgens van der Maas cruciaal in de bevordering van het leerproces bij leerlingen.

Feedback blijkt ook een belangrijke rol te spelen bij het verminderen van spreekangst. Zowel ervaren als onervaren sprekers blijken last te hebben van spreekangst. Presentatieangst wordt verminderd door te zorgen voor een goede voorbereiding, oefening en het geven van opbouwende feedback. Hoe belangrijk het is dat leerlingen veel oefenen, blijkt uit het feit dat leerlingen bij het vak IB met veel ervaring in spreekvaardigheid beduidend minder last hebben van presentatieangst.

In het theoretisch kader zijn aan de hand van tekstbronnen en het interview met Stichting Landmerk de inhoudelijke criteria vastgelegd voor een lessenreeks klassieke retorica (zie bijlage 1: inhoudelijke handreiking klassieke retorica). De handreiking biedt een gestructureerd overzicht van de onderwerpen en thema's die in een les aan bod kunnen komen. Deze inhoudelijke handreiking maakt het mogelijk om het retorisch systeem te plaatsen naast de eisen of beoordelingscriteria van spreekvaardigheid bij het vak Nederlands en International Bacchalaureate. Op die manier wordt duidelijk in hoeverre de theorie van de retorica overeenkomt met de eisen die aan de leerlingen gesteld worden op het gebied van spreekvaardigheid bij de vakken Nederlands en IB.

De bijlagen 2 (het vak Nederlands), 3 (het vak International Bacchalaureate) en 4 (klassieke talen) maken duidelijk wat er in de lespraktijk al behandeld wordt of waarop de focus ligt. Deze resultaten zijn afkomstig van de verschillende interviews en zijn met kruisjes aangegeven. In een tweede kolom zijn de resultaten verwerkt uit het documentonderzoek. Wat het vak Nederlands betreft vormt de Kijkwijzer¹⁵ voor beoordeling Spreken, niveau 4F, het uitgangspunt.

Geconcludeerd kan worden dat de Kijkwijzer geen criteria vermeldt voor het gebruik van stilistische middelen of het samenspel met het publiek. De afwezigheid in het referentiekader van alles wat taal aantrekkelijk maakt, wordt ook opgemerkt door van der Leeuw, Meestringa en Ravesloot (2011). De resultaten bij het vak International Bacchalaureate zijn – vergeleken met de resultaten bij het vak Nederlands – des te opvallender (zie bijlage 3). De beoordelingscriteria (Oral Assessment Criteria) leggen juist sterk de nadruk op het retorische aspect. De verfraaiing van een presentatie beperkt zich nu niet zoals bij het vak Nederlands tot het taalkundige aspect: taalverzorging en correct zinsgebruik. Het effect van het taalgebruik, waaronder de effecten van het gebruik van stijlfiguren krijgt veel aandacht (criterium B). De focus op dit aspect van spreekvaardigheid is, zoals blijkt uit het interview met een van de docenten IB, inherent aan het vak. IB richt zich met name op het gebruik van taal en tekstanalyse.

Bij de klassieke talen (zie bijlage 4) is spreekvaardigheid geen doel op zich. Het is dan ook niet mogelijk om een soortgelijke vergelijking te maken als bij de vakken Nederlands en IB. De retorica komt met name aan bod bij het lezen van retorisch proza. De theorie van de retorica staat centraal, niet de praktische toepassing ervan.

De didactische en organisatorische ontwerpcriteria zijn afkomstig van de gegevens uit het interview met Stichting Landmerk:

Didactisch:

- de spreekopdracht moet afgestemd zijn op het niveau van de leerling;
- de spreekopdracht moet de werkelijkheid zo dicht mogelijk benaderen (authentieke opdracht). Dit moet gebeuren door de context en het publiek nauwkeurig te omschrijven;
- hoge verwachtingen van de docent ten opzichte van de leerling verhogen de leeropbrengst;
- de spreekopdracht doet een beroep op de persoonlijke verantwoordelijkheid van de leerling;
- de spreekopdracht kan ingezet worden als didactisch middel;
- het belang van directe en persoonlijke feedback;
- het belang van een veilige omgeving en een feedbackformulier voor het geven van feedback.

Organisatorisch:

- minstens de helft van de tijd zou aan spreekopdrachten besteed moeten worden;

¹⁵ van der Leeuw, Meestringa en Ravesloot, 2012

- het belang van kleine groepen die nauwelijks van samenstelling veranderen (veiligheid);
- het belang van voldoende lestijd;
- het belang van een doorlopende leerlijn;
- een exclusieve samenstelling van de groep biedt mogelijkheden tot excelleren.

Hiermee is de hoofdvraag van dit onderzoek in feite beantwoord. De inhoudelijke ontwerpcriteria staan beschreven in bijlage 1 (de inhoudelijke handreiking klassieke retorica). De didactische en organisatorische ontwerpcriteria zijn tot stand gekomen op basis van het interview met Daniël van der Maas. Het retorisch kader kan als raamwerk dienen voor spreekvaardigheid bij de verschillende vakken. Het sluit immers aan bij de eisen en de beoordelingscriteria van de vakken Nederlands en IB. Alle betrokken secties hebben de ambitie uitgesproken om aan spreekvaardigheid / retorica te willen werken. Voor leerlingen biedt het retorisch systeem houvast om tot een presentatie te komen. Kennis van dit systeem, oefening in combinatie met directe feedback zijn de basisvoorwaarden om de angst voor het presenteren te verminderen, de aanleiding voor dit onderzoek. Rest nog de vraag: kan het gymnasium zich onderscheiden of profileren met retorica? Deze vraag zal ik beantwoorden in het laatste hoofdstuk: de discussie.

7. Discussie

Het huidige onderzoek heeft zich beperkt tot een raamwerk voor lessen in retorica en een theoretische onderbouwing van spreekvaardigheid in het algemeen. Het is een logisch vervolg om op basis van de resultaten van dit onderzoek een lessenreeks retorica uit te werken. De uitdaging ligt met name in het ontwerpen van een doorlopende leerlijn spreekvaardigheid en de afstemming onderling tussen de vakken Nederlands, klassieke talen en IB, en de overige vakken.

Ten tweede moeten er uniforme beoordelingscriteria ontworpen worden zodat alle leerlingen en docenten van ongeacht welk vak de mondelinge presentatie op dezelfde manier beoordelen. Het raamwerk van dit onderzoek kan als uitgangspunt fungeren. De uniforme beoordeling van een presentatie en de doorlopende leerlijn moeten onderdeel uitmaken van het taalbeleid op het Dr. Mollercollege. Tot slot kunnen er buiten de lessen om modules retorica worden aangeboden aan leerlingen die zich verder willen bekwamen in het spreken in het openbaar.

Ten aanzien van het overzicht in bijlage 1:

In het overzicht ontbreken een aantal aspecten die in een moderne context aandacht verdienen. Ik denk met name aan het gebruik van audiovisuele middelen en PowerPoint bij het geven van een presentatie. Bij de uitvoering van een presentatie kan ook gedacht worden aan het al dan niet gebruik maken van een katheders, de keuze van kleding, het meenemen van aantekeningen. Geconcludeerd mag worden dat het raamwerk, dat gebaseerd is op de klassieke retorica, voldoet, maar dat het aantal en soort thema's uitgebreid moet worden.

Ten aanzien van de overzichten in bijlage 2,3 en 4:

De geïnterviewde docenten hebben toegelicht welke aspecten van spreekvaardigheid ze in de les behandelen. Het overzicht is mogelijk onvolledig omdat ze spontaan de vragen beantwoord hebben zonder vooraf inzage in de vragen of het systeem van de klassieke retorica, zoals vastgelegd in bijlage 1. Een van de collega's beweerde achteraf dat ze enkel die aspecten van retorica vermeld had die voor haar bij het lesgeven belangrijk waren. De overige aspecten beschouwde ze als inherent aan retorica en vanzelfsprekend. Geconcludeerd mag worden dat het overzicht in de bijlagen mogelijk onvolledig is, maar in elk geval een reëel beeld geeft van wat er op dit moment behandeld wordt.

Ten aanzien van de didactische en organisatorische criteria:

Aanvullend onderzoek is op dit vlak zeker wenselijk. De resultaten zijn afkomstig van 1 bron, het interview met stichting Landmerk. De gegevens zijn niettemin waardevol. Ze kunnen immers gestaafd worden met ervaringen van eigen leerlingen en docenten die de cursus retorica bij stichting Landmerk gevolgd hebben. Aanvullend praktijkgericht onderzoek is op twee manieren mogelijk. Uit het interview met de docente IB bleek dat leerlingen nauwelijks last schijnen te hebben van spreekangst. De verklaring hiervoor ligt vermoedelijk in het feit dat leerlingen al in de onderbouw ervaring opgedaan hebben met spreken. Het is dan ook interessant om de methode en de beoordeling bij de lessen Engels in de onderbouw te bestuderen. Daarnaast hebben de Angelsaksische landen een lange traditie met spreekvaardigheid en retorica. Het zou interessant zijn om met name de lesmethode en lespraktijk op die scholen te bekijken. Iets wat niet onmogelijk is gezien het feit dat het Dr. Mollercollege contacten heeft met een school in Amerika.

Ten aanzien van het praktijkprobleem: de profilering van het gymnasium

Het is duidelijk dat retorica een theoretische basis biedt voor de ontwikkeling van spreekvaardigheid bij leerlingen. Spreekvaardigheid en met name de presentatievaardigheden moeten door het vak Nederlands onderwezen worden. Deze visie is terug te vinden bij Martien de Boer (2007) en wordt onderschreven door de geïnterviewde collega's van de andere secties. Als de vakken Nederlands, klassieke talen en IB op dit terrein samenwerken, komen de gymnasiasten, die doorgaans ook IB in lespakket hebben, het meest in aanraking met retorica. Dit volstaat als profilering. Een programma met modules of workshops buiten het curriculum moet zich richten tot alle leerlingen van de bovenbouw, die over een basiskennis spreekvaardigheid beschikken.

7. Literatuurlijst

- Braet, A. (2009). *Retorische kritiek. Overtuigingskracht van Cicero tot Balkenende*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Bekker R. (2012). *Handreiking schoolexamen. Klassieke Talen vwo*. Enschede: SLO
- Belle W. van (2013). *Argumentatieleer. Een inleiding*. Leuven: uitgeverij Acco.
- Boer M. de (2007). *Concretisering van de kerndoelen Nederlands*. Enschede: SLO.
- Bolkestein F. (2011). *Wie de vorm beheerst, is de inhoud meester*. Opgevraagd op 8 december 2017 van <https://onzetaal.nl/wie-de-vorm-beheerst-is-de-inhoud-meester/>.
- Boon, C.A. Den, & Vos E.C.M. (met Van der Sijs, N., Etymologie). (1992). *Groot woordenboek van de Nederlandse taal* (12de herziene editie). Utrecht: Van Dale.
- Brouwer, M., Winkelman, A.S., Doorn, E.C. van; Melis, C. (2010). *Help! Spreekangst! Een onderzoek naar drie verschillende motivaties voor spreekangst* (master thesis). Geraadpleegd van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/45109>.
- Burke, M. (2013). *Rhetorical Pedagogy Shaping an Intellectually critical citizenry* [Oratie]. Geraadpleegd op 12 december 2017 van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/288892>
- Eemeren, F.H. van (2012). Bien Etonnes. Hoe de dialectische en retorische benadering van argumentatie samenkwamen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 34 (2), 115-134.
- Emmelkamp P., Bouman T. & Scholing A. (1995), *Angst, fobieën en dwang. Diagnostiek en behandeling*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur. Geraadpleegd van <http://leerplaninbeeld.slo.nl/examenprogrammas/examenprogramma-nederlands-hv.pdf>
- Goethem P. van (2017). *Ijs verkopen aan eskimo's. De psychologie van het overtuigen*. Amsterdam: uitgeverij Business Contact.
- Gorris, M. (2007). *Handreiking schoolexamen klassieke talen vwo*. Enschede: SLO.
- Harmesen, A.J.E. (z.d.). *Syllabus Literaire tekstanalyse: retorica*. Opgevraagd op 23 november 2017 van www.let.leidenuniv.nl.
- Hendriks H., Horn van M., Mulder A., Pieters I., Post M., Vervelde A.-M., Vries de M. (2017). *De beste toespraken van Obama*. Amsterdam: uitgeverij Balans.
- Horwitz, E.K. (2001), Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Hunink, V. (2001). In de leer bij Quintilianus. *Streven, Cultureel Maatschappelijk Maandblad*, september, 675.
- Huys, M. (2016). *Aristoteles' retorica*. Groningen: Historische Uitgeverij.
-

- Jansen, C. (2016), Taal en communicatieonderwijs in beweging. *Internationale Neerlandistiek*, 54 (2), 137-146.
- Jong J. de, Pieper Ch. en Rademaeker A. (2015). *Beïnvloeden met emoties*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Jonge, C. de (2018). Homerische sprekers. De retorica van Odysseus, Calypso en Polyphemus. *Lampas*, 51 (1), 26-51.
- Jonghe, F. de (z.d.). *Retorica, Module 2*. Geraadpleegd op 5 januari 2018 van <http://vcnonline.nl/index.php/publicaties/andere-publicaties/klassieke-talen-cum-laude>.
- Kemper S., Offereins H., Regtuit R. en Visser P (2008). *Syllabus Latijnse taal en literatuur vwo centraal examen 2010*. Opgehaald van <http://www.examenblad.nl>
- Kits, K. (2014). *Gouden standaard*. Opgehaald van <http://www.vcnonline.nl/index.php/publicaties/vcn-publicaties/gouden-standaard>
- Leeman, A.D. (1981). Het retorisch onderwijs in de Oudheid: zijn inhoud, zijn doel, zijn didactiek. *Lampas* 14(3), 179-191.
- Leeman, A.D. en Braet, A.C. (1987). *Klassieke retorica*. Groningen: Wolters-Noordhoff / Forsten.
- Leeuw, B. van der, Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2012). *Kijkwijzers: beter zicht op het referentiekader taal*. Enschede: SLO.
- Leeuw, B. van der, Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2011). Concretisering referentieniveaus gesprekken en spreken in het vo. Enschede:SLO
- Maas D. van der (2017). De retorische oefening als didactisch middel. *Lampas*, 50(2), 173-186.
- Merkx P., Buhler J. , Flier E., Hadders J., van Verseveld M. en Wentzel K. (2013), *Op niveau tweede fase, Leerlingboek 4 vwo*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Merkx P., Buhler J. , Flier E., Hadders J., van Verseveld M. en Wentzel K. (2015), *Op niveau tweede fase, Leerlingboek 5/6 vwo*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Ministerie van OCW (2006). Kerndoelen Onderbouw voortgezet onderwijs.
- Ministerie van OCW (2009). Het Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus. Den Haag: MinOCW.
- Onderwijssysteem International Bacchalaureate, Het onderwijssysteem van het International Bacchalaureate beschreven en vergeleken met het Nederlandse* (2015). Opgevraagd op 2 mei 2018 van www.nuffic.nl.
- SLO (2015). *Referentiekader Taal*. Opgehaald van <http://nederlands.slo.nl/themas/referentiekader>
- SLO (2016). *Karakteristieken en kerndoelen*. Enschede: SLO.
-

SLO (z.d.). *Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo*. Opgehaald van <http://nederlands.slo.nl>.

Sterk F. & Swaen S. (2006), *Omgaan met studiefaalangst*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Stichting Ars Floreat (1987). *Platoon verzameld werk 5. Plato Gorgias*. Amsterdam: Driehoek.

Yzermans, M. G. (2013). De kunst van het overtuigen: Emoties in de rechtszaal. In V. van der Port, & J. M. Veldman (editors), *Recht: Kunst of kunde* (blz. 56-69). Boom Juridische Uitgevers.

Wallach H.S., Safir M.P. & Bar-Zvi, M. (2009), Virtual Reality Cognitive Behavior Therapy for Public Speaking Anxiety. A Randomized Clinical Trial. *Behavior Modification*, 33 (3), 314-338.

Wiertzema K., Jansen P. (2017), *Spreken in het openbaar*. Amsterdam: Pearson Benelux.

Woude N. van der, Janssen D. & Sanders T. (2011). Flywheel forensics, Debat en public speaking in de klas. *Levende Talen Magazine*, 8, 5-9.

Wurth, J.G.R.; Jong, J.C. de; Hulshof, H.; Tigelaar, E.H.; Admiraal, W.F. (2016). Naar een betere mondelinge taalvaardigheid, het belang van feedback! in *Bundel HSN*, 30. Den Haag: Taalunie.

Bijlage 1

Inhoudelijke handreiking klassieke retorica

Perspectief	Klassieke retorica	Thema's		Omschrijving	
	metatheorie	Inleiding: op de retorica: definitie, geschiedenis en het nut van retorica			
Onderwerp	Drie soorten redevoeringen	Juridische, politieke en gelegenheidsrede		'De klassieke retorica heeft uitsluitend betrekking op teksten die over een onderwerp gaan waarover men van mening kan verschillen (Leeman & Braet, 1987).'	
Spreker	I N V E N T I O	Argumentatieve middelen	Logos	Statusleer	'te omschrijven als de centrale stelling van het betoog (Leeman en Braet, 1987)'
			Argumentatie- leer		'Argumentatieleer of argumentatietheorie betreft de studie van het goed of deugdelijk argumenteren en redeneren (van Belle, 2013).'
		Niet-argumentatieve middelen	Ethos		De indruk die een spreker maakt op het publiek tijdens de uitvoering van zijn betoog op basis van zijn deskundigheid, betrouwbaarheid of welwillendheid (Braet, 2009).
			Pathos		Het opwekken van emoties bij een publiek (Braet, 2009).
	D I S P O S I T I O	Inleiding	Aandacht		De redenaar moet in het begin van zijn redevoering drie dingen bereiken (de Jonghe, z.d.): 1) Hij moet de aandacht trekken van het publiek (Aandacht). 2) Hij moet iets zeggen over de inhoud zodat het publiek de rede kan volgen (Begrip). Hij moet ervoor zorgen dat het publiek hem gunstig gezind is (Aanvaarding)
			Begrip		
			Aanvaarding		
		middenstuk			
		Slot			
	E L O C U T I O	Stijlqualiteiten of stijldeugden t.a.v. taalgebruik	Correctheid		Dit is een taalkundige eis. De woordkeuze en de zinsbouw moeten foutloos zijn. Correctheid is een basisvoorwaarde. (Braet, 2009)
Duidelijkheid			Dit is een retorische eis. Bij duidelijkheid moet rekening gehouden worden met de ontwikkeling van het publiek. Duidelijkheid heeft betrekking op woordkeuze en zinsbouw. 'Explicitering van verbanden en tekstordening vergemakkelijkt het begrip en sluit alternatieve duidingen door het publiek uit' (Braet, 2009, p.93).		
Aantrekkelijkheid			Beeldspraak stijlfiguren	De retorische eis van verfraaiing of versiering: beeldspraak en stijlfiguren (Braet, 2009)	
Passendheid			Er zijn twee soorten van passendheid: tekst-intern en tekst-extern. Tekst-intern: geen stijlbreuk op woord- of zinsniveau / Tekst-extern: 'afstemming van de stijl op de spreker, het onderwerp, het publiek en de gelegenheid (Braet, 2009, p.100)'		
		Stijlsoorten of stijlniveaus	De lage, midden en hoge stijl		De lage stijl maakt gebruik van gewone woorden en eenvoudige constructies. De hoge of verheven stijl maakt gebruik van indrukwekkende woorden en een fraaie ordening. De middenstijl bevindt zich hier tussenin. Het effect van deze stijl is vooral esthetisch (Leeman en Braet, 1987).
M E M O R I A	Geheugentechnieken	mnemotechnieken		Uitgangspunt bij het aanleren van verschillende geheugentechnieken is de eis dat men de presentatie uit het hoofd moet leren en niet mag voorlezen (Leeman en Braet, 1987).	
A C T I O	Het visuele aspect	Uitstraling en lichaamshouding			
	Het auditieve aspect	Volume			
		Intonatie			
		Tempo			
	Vir bonus	Rhetorica en ethiek		Er is volgens de normen van Quintilianus enkel sprake van een goed spreker wanneer hij zowel overtuigend als moreel verantwoord spreekt (van der Maas, 2017)	
Tekst	Betoog	De verhouding tussen retorica en debat			
Publiek	Overredingsleer	Voor zich innemen (conciliare)		Om te kunnen overtuigen moet de redenaar het publiek gunstig stemmen door sympathie op te wekken voor de redenaar (conciliare). Door het feitenmateriaal te presenteren en de argumentatie kan de redenaar het publiek 'onderrichten'(docere). De spreker moet het publiek in de goede gemoedstoestand brengen (movere) (Kemper e.a., 2008).	
		Emotioneren (movere)			
		Onderrichten en bewijzen (docere)			

Bijlage 2

Retorica en de vakgebieden Ne, KT en IB: Nederlands

Perspectief	Klassieke retorica	Thema's		Nederlands		
				Lespraktijk	Kijkwijzer voor beoordeling Spreken (4F)	
Onderwerp	Drie soorten redevoeringen	Juridische, politieke en gelegenhedsrede		-	(algemeen: inhoud/context) kan duidelijke, gedetailleerde monologen houden over tal van onderwerpen	
Spreker	I N V E N T I O	Argumentatieve middelen	Logos	Statusleer	X	(functie/doel: betogen) kan een argumentatie en standpunten ontwikkelen waarin belangrijke punten extra nadruk krijgen
				Argumentatieleer	X	(functie/doel: betogen) kan een argumentatie en standpunten ontwikkelen waarin belangrijke punten extra nadruk krijgen
		Niet-argumentatieve middelen	Ethos		-	-
			Pathos		x	
	D I S P O S I T I O	Inleiding	Aandacht		X	(afstemming publiek: ondersteuning) boeit de luisteraars door middel van concrete voorbeelden en ervaringen
			Begrip		X	(Samenhang) maakt opbouw en structuur duidelijk en volgt deze
			Aanvaarding		-	
		Middenstuk		X	(tekstsoort/vorm) Goed gestructureerde presentatie met geïntegreerde subthema's, afgerond met een passende conclusie	
		Slot			X	
	E L O C U T I O	Stijldeugden	Correctheid		x	(taalverzorging: grammaticale beheersing) gebruikt consequent correcte zinnen. Fouten zijn zeldzaam, onopvallend en worden snel verbeterd (woorden: woordgebruik) kiest meestal de juiste woorden (maar vergissingen komen voor)
			Duidelijkheid			(taalverzorging: verstaanbaarheid) verstaanbaar (ondanks een fout uitgesproken woord) (woorden: woordgebruik) kiest meestal de juiste woorden (maar vergissingen komen voor) (samenhang: structuur hele tekst) maakt opbouw en structuur duidelijk en volgt deze ook (samenhang: tekstcohesie) beheerst ordeningspatronen en cohesiebevorderende elementen
			Aantrekkelijke id	beeldspraak Stijlfiguren	x	-
			Passendheid			
	stijlsoorten	De lage, midden en hoge stijl			(afstemming publiek: keuze register) kiest in formele en informele situaties makkelijk het juiste register	
M E M O R I A	Geheugentechnieken			-	-	
A C T I O	Het visuele aspect	Uitstraling en lichaamshouding		X	-	
		Volume		-	-	
	Het auditieve aspect			X	-	
		Intonatie		-	(taalverzorging: non-verbaal gedrag) varieert intonatie om ook fijnere betekenisnuances uit te drukken	
		Tempo		X	(taalverzorging: vloeiendheid) slechts een moeilijk onderwerp hindert vloeiende taalstroom	
	Vir bonus	Retorica en ethiek		-	-	
tekst	betoog	De verhouding tussen retorica en debat		-	(functie/doel: betogen) Kan een argumentatie en standpunten ontwikkelen waarin belangrijke punten extra nadruk krijgen	
publiek	overredingsleer	Voor zich innemen		X		
		Emotioneren		(x)		
		Onderrichten en bewijzen		-		

Bijlage 3

Retorica en de vakgebieden Ne, KT en IB: International Bacchalaureate

Perspectief	Klassieke retorica	Thema's	International Bacchalaureate		
			Lespraktijk	Oral Activity Assessment criteria	
Onderwerp	Drie soorten redevoeringen	Juridische, politieke en gelegenheidsrede			
Spreker	I N V E N T I O	Argumentatieve middelen	Logos	Statusleer	-
			Argumentatie- leer		-
	Niet-argumentatieve middelen	Ethos		-	
		Pathos		-	
	D I S P O S I T I O	Inleiding	Aandacht		X
			Begrip		
			Aanvaarding		
	Middenstuk		X		
	Slot		X		
	E L O C U T I O	Stijldeugden	Correctheid		X
			Duidelijkheid		
			Aantrekkelijkheid	beeldspraak Stijlfiguren	
		Passendheid			
	stijlsoorten	De lage, midden en hoge stijl			
M E M O R I A	Geheugen-technieken				
A C T I O	Het visuele aspect	Uitstraling en lichaamshouding		-	
	Het auditieve aspect	Volume		-	
		Intonatie		-	
	Tempo		-		
Vir bonus		Retorica en ethiek	x		
tekst	betoog	De verhouding tussen retorica en debat			
publiek	overredingsleer	Voor zich innemen			
		Emotioneren			
		Onderrichten en bewijzen			

Criterion C: Organization
How well organized is the commentary? How coherent is the structure?

Criterion D: Language
How **clear**, varied and **accurate** is the language?
How **appropriate** is the choice of register and style?
("Register" refers, in this context, to the student's use of elements such as vocabulary, tone, sentence, structure and idiom appropriate to the further oral activity)

Criterion B: Understanding of how language is used
To what extent does the activity show understanding of the way language is used to create meaning?
Has the student shown an appreciation of how language and style is used to particular effect in the text?

Bijlage 4

Retorica en de vakgebieden Ne, KT en IB: klassieke talen

Perspectief	Klassieke retorica	Thema's		Klassieke talen		
				lespraktijk		
Onderwerp	Drie soorten redevoeringen	Juridische, politieke en gelegheidsrede		X		
Spreker	I N V E	Argumentatieve middelen	Logos	Statusleer		
				Argumentatie- leer		
	E N T I O	Niet-argumentatieve middelen	Ethos		X	
				Pathos	X	
	D I S P O S I T I O	Inleiding	Aandacht		X	
			Begrip			
			Aanvaarding			
		Middenstuk		X		
	Slot			X		
	E L O C U T I O	Stijldeugden	Correctheid			
			Duidelijkheid			
			Aantrekkelijkheid	beeldspraak	X	
				Stijlfiguren		
		Passendheid				
	stijlsoorten	De lage, midden en hoge stijl				
M E M O R I A	Geheugen-technieken					
A C T I O	Het visuele aspect	Uitstraling en lichaamshouding				
		Volume				
	Het auditieve aspect	Intonatie				
		Tempo				
	Vir bonus	Retorica en ethiek				
tekst	betoog	De verhouding tussen retorica en debat				
publiek	overredingsleer	Voor zich innemen				
		Emotioneren				
		Onderrichten en bewijzen				