

# Effecten van debatteren in een tweede taal op de complexiteit van argumentatie van leerlingen<sup>1</sup>

ABID EL MAJIDI, DANIEL JANSSEN & RICK DE GRAAFF

Argumenteren in de tweede taal is lastig voor middelbare scholieren. Debatonderwijs wordt alom aanbevolen als een effectief instrument om de T2-argumentatievaardigheden van leerlingen te verbeteren. Het bestaande bewijs is echter anekdotisch. In deze interventiestudie werd in acht klassen van drie middelbare scholen in Nederland onderzocht in hoeverre debatonderwijs in T2 invloed heeft op een aantal aspecten van argumentatie in T2. Om het effect van de interventie te meten, analyseerden we schriftelijke en mondelinge argumentatietaken van de deelnemers aan het begin en tegen het einde van de interventie. We gebruikten een aangepaste versie van Toulmin's argumentatiemodel om verschillende aspecten van argumentatie te beoordelen. Multilevelanalyse van de data toonde aan dat debatonderwijs een positief effect had op een aantal structurele componenten van de schriftelijke en mondelinge argumentatievaardigheden (zoals data, subargumenten en weerleggingen). Deze bevindingen wijzen erop dat debatonderwijs een effectieve en haalbare didactiek is voor het aanscherpen van argumentatievaardigheden.

Kritisch denken is een onmisbare vaardigheid in het dagelijks leven, op school, in de academische wereld en in de professionele carrière (Butt, 2010). Volgens Mercier (2011) bestaat het fundament voor dat kritische denken uit het vermogen om argumenten te genereren en te evalueren; uit argumentatieve vaardigheden dus. Onderzoek laat zien dat studenten in zowel in de eerste taal (bijv. Chen et al., 2016; Crowell & Kuhn, 2014) als de tweede taal (bijv. Qin & Karabacak, 2010) deze argumentatieve vaardigheden onvoldoende beheersen. Leerlingen worstelen onder meer met het geven van adequate rechtvaardigingen voor hun beweringen (bijvoorbeeld Qin & Karabacak, 2010) en het genereren van tegenargumenten om standpunten van een tegenpartij te weerleggen (Liu & Stapleton, 2020). Onderzoek laat ook zien dat een zwak ontwikkeld redeneervermogen serieuze gevolgen heeft voor succes in academische en in professionele loopbanen (Crowell & Kuhn, 2014; Kuhn 1991).

In Nederland krijgt expliciete instructie in argumentatieve vaardigheden van leerlingen onvoldoende aandacht in het onderwijs. (vgl. Eemeren, 2015). Dit geldt ook voor de T2-context waarop we ons in deze bijdrage concentreren. In het voortgezet onderwijs

schrijven leerlingen betogen in T2, waarbij ze mede worden beoordeeld op de kwaliteit van hun argumentatie. Ook leggen steeds meer Nederlandse leerlingen internationaal erkende examens af, zoals Cambridge ESOL, waarin mondelinge en schriftelijke argumentatievaardigheden worden getoetst.<sup>2</sup>

De vraag is hoe het komt dat argumentatieve vaardigheden van leerlingen zich tijdens hun schoolloopbaan onvoldoende ontwikkelen. Een aantal studies zoekt de oorzaken in het ontbreken van een adequate didactiek, meer dan in een inherent onvermogen van leerlingen om dergelijke vaardigheden te verwerven (bijvoorbeeld Butt, 2010; Hirvela, 2017). Zo beschouwd, lijkt het zinvol om verder na te denken over zo'n didactiek waarmee we leerlingen kunnen ondersteunen bij het ontwikkelen van hun argumentatievaardigheden en kritisch denkvermogen, en om empirisch na te gaan of die aanpak daadwerkelijk effectief is. We denken dan concreet aan: het klassendebat.

Debatteren in de klas wordt beschouwd als een potentieel effectief didactisch instrument waarmee docenten de redeneervaardigheden van leerlingen kunnen verbeteren, zoals Oros (2007) overtuigend laat zien in zijn onderzoek bij studenten politieke wetenschappen. Met debatten creëer je een leeromgeving die leerlingen stimuleert om hun argumentatievaardigheden aan te scherpen. Persoonlijke betrokkenheid bij debatthema's helpt leerlingen om argumenten te zoeken en kritisch tegen het licht te houden, persoonlijke vooroordelen en vooringenomenheid te overwinnen, en inconsistenties in de redenering van tegenstanders te identificeren om zo tot doordachte, goed onderbouwde standpunten te komen.

Hoewel op verschillende plaatsen wel wordt erkend dat debatteren een effectief middel kan zijn om argumentatievaardigheden te ontwikkelen (bijvoorbeeld in het survey-onderzoek onder Saoedische studen-

ten Engels van Gulnaz, 2020), is er nog weinig experimenteel onderzoek naar gedaan. Onderzoek in de T2-context ontbreekt volledig. We hebben daarom een interventiestudie uitgevoerd waarin we de effecten van debatteren in de klas op de ontwikkeling van argumentatievaardigheden van Nederlandse middelbare scholieren in de Engelse les hebben onderzocht. In dit artikel rapporteren we onze bevindingen.

## Hoe kan debatteren in de klas argumentatievaardigheden bevorderen?

Waarom denken we dat debatteren in de klas kan helpen bij het ontwikkelen van argumentatievaardigheden? We zijn hierbij onder meer geïnspireerd door Kuhn (2018), die argumentatie beschouwt als een vorm van *social practice*. Zij ziet onderzoek en argumentatie als centrale elementen in een dialogisch proces waarin kritisch denkvermogen wordt ontwikkeld (Crowell & Kuhn, 2014; Kuhn, 2018). Dialogische argumentatie betreft leerlingen in sociale onderhandelingen die hen in staat stellen inzicht te krijgen in de sterke/zwakke punten van hun eigen redeneringen (Chen et al., 2016). Door deze sociale interactie worden leerlingen niet alleen blootgesteld aan alternatieve zienswijzen, maar raken ze ook betrokken bij argumentatieve interactie die hen in staat stelt hun argumenten met elkaar te vergelijken, hiaten daarin op te merken, en zo de problematische gebieden in hun redenering te identificeren. Debatteren in de klas zien wij als een goede mogelijkheid om deze sociale interactie te faciliteren.

Een andere inspiratie vonden wij in het werk van Hirvela die een onderscheid maakt tussen *learning to argue* and *arguing to learn* (Hirvela, 2017). In de *learning to argue* aanpak leren leerlingen hoe ze moeten argumenteren doordat zij kennis verwerven over de componenten van goede argumentatie

(standpunten, (soorten) argumenten, beoordelingscriteria, etc.). Binnen het *arguing to learn* perspectief wordt argumentatie gezien als een middel waarmee we geschillen aanpakken en problemen oplossen. Volgens Hirvela (2017) stelt *arguing to learn* leerlingen in staat om verder te denken dan de argumentstructuur en bevordert het hun analytische en kritische denkvaardigheden. Debatteren sluit goed aan bij deze *arguing to learn* benadering. In debatten wordt argumentatie gezien als een middel waarmee een functioneel doel kan worden bereikt: het verdedigen van iemands standpunt en het verzwakken van dat van de tegenstanders. Deze oriëntatie helpt leerlingen om argumentatie meer te zien als ‘een proces, niet een product’ (Hirvela, 2017, p. 72).

Een ander aantrekkelijk kenmerk van debatteren in de klas is dat hierin spreken en schrijven met elkaar kunnen worden verbonden. Chen et al. (2016) zien deze verbinding als een kansrijke route waarlangs argumentatieve competenties kunnen worden verbeterd. Redeneervaardigheden die leerlingen verwerven door actief deel te nemen aan interacties, kunnen worden overgedragen naar argumentatief schrijven (Newell, et al., 2011).

Een laatste kenmerk dat debatteren naar ons idee tot een kansrijke didactische werkvorm maakt, is het inherent publiekgerichte karakter ervan. Verschillende studies laten zien dat publieksbewustzijn debaters pusht om hun redeneervaardigheden aan te scherpen (Chen et al., 2016). Leerlingen gaan beter redeneren als ze weten wie ze voor zich hebben en wat ze concreet moeten doen of laten om die persoon te overtuigen. Dat wordt nog concreter als vervolgens tijdens een interactie blijkt dat ze de ander hebben overtuigd of niet.

Kortom, er zijn allerlei theoretische overwegingen (maar nauwelijks data) om aan te nemen dat debatteren in de klas effectief kan zijn bij het ontwikkelen van argumen-

tatievaardigheden. Daar komt nog bij dat leerlingen debatteren ook leuk blijken te vinden (El Majidi, de Graaff & Janssen, 2018). Deze positieve houding leidt onzes inziens tot een hogere betrokkenheid bij het leerproces, waardoor het leerpotentieel van de debatervaring mogelijk nog meer wordt benut.

### Dit onderzoek

In deze studie onderzoeken we de effecten van een debatinterventie in T2 op de mondelinge en schriftelijke argumentatievaardigheden van leerlingen. We kijken daarbij naar zowel geschreven teksten als naar mondelinge debatbijdragen en richten ons op mogelijke effecten op structurele componenten in opinietaken, zoals data/argumenten, ondersteunende argumenten, weerleggingen, etc. Het gaat dus om aspecten van argumentatie die objectief te meten te zijn. De volgende onderzoeksvraag staat centraal:

Wat is het effect van debatteren in T2 op de structurele componenten van de mondelinge en schriftelijke argumentatie van de Nederlandse middelbare scholieren?

Op grond van de theoretische overwegingen die we eerder bespraken en onderzoek van bijvoorbeeld Oros (2009) verwachtten wij dat leerlingen die betrokken waren bij de debatinterventie meer argumenten zouden produceren en dat zij hun argumentaties meer zouden elaboreren (meer ondersteunende argumentatie, meer weerleggingen, etc.).

Om de hypothese te toetsen hebben we een interventie uitgevoerd in een voor- en natoetsexperiment met een controlegroep. De data zijn gegenereerd via schriftelijke en mondelinge opinietaken waarbij de leerlingen moesten pleiten voor of tegen een controverse onderwerp.

SCHOOL	INTERVENTIEGROEP	CONTROLEGROEP	NIVEAU
Rotterdam	58	51	vwo 4 + havo 5
Leiden	27		havo 5
Alkmaar	11		vwo 4

Tabel 1. Verdeling van de leerlingen over de drie scholen

### Methode

#### Deelnemers

In totaal hebben acht klassen ( $N = 147$ ) van drie middelbare scholen (Rotterdam, Leiden en Alkmaar) deelgenomen aan dit onderzoek: vijf klassen havo 5 ( $n = 89$ ) en drie klassen vwo 4 ( $n = 58$ ). Vijf klassen dienden als interventiegroep ( $n = 96$ ) en drie als controlegroep ( $n = 51$ ). Zes klassen (drie interventieklassen en drie controleklassen) kwamen van één school, met de eerste auteur als docent, en de andere twee experimentele klassen kwamen van de andere twee scholen (zie tabel 1). Door praktische omstandigheden konden we helaas geen controlegroepen op de andere scholen realiseren. De leerlingen in de interventiegroepen debatteerden één keer per week ongeveer 50 minuten. In die tijd volgden de controlegroepen ‘regulier’ T2-onderwijs waarin eveneens de verschillende taalvaardigheden aan bod kwamen, o.a. het schrijven van argumentatieve teksten.

#### Interventie

Voorafgaand aan elk debat kregen de leerlingen een week voorbereidingstijd. Ze mochten de onderwerpen kiezen die ze leuk vonden. In de interventie werd gebruik gemaakt van twee debatformats: debatteren in een groep van vier debaters (twee voor en twee tegen) en een één-op-één debatformaat. Alle debatten kenden drie stappen: toespraak, weerlegging

en clash (zie bijvoorbeeld Snider & Schnurer, 2006).

Elke debatsessie bestond uit drie activiteiten: pre-debat, debat en post-debat. Tabel 2 geeft een overzicht van de activiteiten in de interventiegroep en in de controlegroep.

Leerlingen in zowel de interventiegroep als de controlegroep hebben brieven en betogen geschreven, maar leerlingen in de interventiegroep schreven er wel minder omdat zij een deel van hun tijd debatteerden. De controlegroep heeft gemiddeld twee essays en één brief meer geschreven dan de leerlingen in de debatgroepen.

#### Voor- en natoets

Om de effecten van de debatinterventie op de schriftelijke argumentatie te meten, hebben we twee vrije opinietaken (als voor- en natoets) vergeleken. We selecteerden twee stellingen: (1) de doodstraf moet worden gelegaliseerd; en (2) abortus moet worden verboden. Onderwerpen als de doodstraf en abortus zijn toegankelijke onderwerpen met duidelijke posities voor of tegen waarbij er voor elke kant voldoende argumenten zijn te vinden.

Vóór het uitvoeren van de schrijftaken kregen de leerlingen in beide groepen 25 minuten voorbereidingstijd. Ze kregen een voorge-selecteerd artikel met tegengestelde meningen en ze mochten vervolgens het internet gebruiken om meer argumenten te zoeken.

INTERVENTIEGROEP	CONTROLEGROEP
<p><i>Pre-debatfase</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lezen en samenvatten van twee artikelen. De docent koos een artikel en de leerlingen moesten een ander zoeken.</li> <li>• Het schrijven van een <i>case</i>.<sup>3</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lezen en samenvatten van krantenartikelen (bijv. uit <i>the Guardian</i>) over actuele onderwerpen, waaronder argumentatieve artikelen, waarin bijvoorbeeld politieke en beleidsveranderingen aan de orde komen.</li> </ul>
<p><i>Tijdens-debatfase</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Noteren van de argumenten van de tegenstanders, aangezien de debaters deze moeten weerleggen tijdens de weerleggingen en <i>clash</i> fases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schrijven van betogen over controversiële onderwerpen.</li> <li>• Schrijven van brieven, met name klachtenbrieven waarin leerlingen hun ongenoegen konden uiten over bepaalde diensten.</li> </ul>
<p><i>Post-debatfase</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback op taalgebruik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geen argumentatiegerelateerde activiteiten</li> </ul>

Tabel 2. Belangrijkste activiteiten die tijdens de interventie werden uitgevoerd

Na 25 minuten namen we de artikelen in en kregen de leerlingen 15 minuten de tijd om een argumentatie uit te schrijven waarmee ze hun standpunt zouden verdedigen.

Om de mondelinge argumenten van de leerlingen te evalueren, maakten we gebruik van (semi)on geplande opinietaken over verschillende onderwerpen (bijv. roken moet verboden worden) die willekeurig aan de leerlingen werden toegewezen. De leerlingen kregen zeven minuten om zich voor te bereiden en aantekeningen te maken die ze in hun mondelinge bijdrage wilden gebruiken. De omstandigheden rond voeren natoetsen waren dezelfde voor interventie- en controlegroepen. Voor aanvang van de interventie is uiteraard toestemming

gevraagd aan de school en de ouders.

#### Meetinstrument

Om de structurele analyse van argumentatie uit te voeren hebben we een aangepast model van argumentatieanalyse van Toulmin (1958) gebruikt (zie de bijlage). Dit argumentatiemodel analyseert argumentatie in zes componenten die vervolgens in twee groepen zijn verdeeld. De eerste groep, bekend als primaire elementen, vormt de basis voor het argument: *claim* (de stelling of conclusie die wordt verdedigd), *data* (het bewijsmateriaal dat wordt aangevoerd om een claim te ondersteunen), en *warrant* (de redenering die een verband legt tussen data en claim). De tweede groep elementen, die secundair zijn, bevat

tegenargumenten, weerleggingen (*rebuttals*), *qualifiers* (stellen grenzen aan de kracht van de bewering), alternatieve oplossingen, *backings* (ondersteuning voor data, weerlegging, etc.), en subargumenten, een component die we aan het model hebben toegevoegd (onderschikkende argumenten die hoofdargumenten ondersteunen: zie de bijlage).

Om de algemene structurele complexiteit van de argumentatie in elke tekst te beoordelen, ontwikkelden we ten slotte een vijf-level classificatieschema dat teksten indeelt op basis van de structurele complexiteit van het argumentatiepatroon. Bij de ontwikkeling van dit kader hebben wij ons gebaseerd op relevante argumentatieliteratuur (zie El Majidi et al., 2021 voor een uitgebreide toelichting op het classificatieschema). In dit schema krijgen teksten met weerleggingen een hoge score, omdat, zoals Kuhn (1991) stelt, het vermogen om weerleggingen te gebruiken de meest complexe argumentatievaardigheid is.

Om een structurele analyse uit te kunnen voeren, kregen alle teksten een totaalscore voor argumentatiecomplexiteit (een vijf-punts-Likertschaal) en een frequentiescore voor elke afhankelijke variabele (bijv. data en subargumenten). De subargumenten-score geeft bijvoorbeeld het aantal subargumenten weer dat in een tekst is gebruikt.

#### Betrouwbaarheid

Om als beoordelaars een aanvaardbare betrouwbaarheid te bereiken, doorliepen de eerste twee auteurs eerst oefensessies, waarbij ze enkele teksten scoorden, vergeleken en vervolgens de codering hebben besproken/gekalibreerd. Na de oefensessies codeerde de eerste auteur de volledige dataset. Om de betrouwbaarheidsscores te berekenen, werd 25% van het corpus gescoord door de tweede auteur, die niet betrokken was bij de uitvoering van de interventie en de gegevensverzameling en blind was voor de conditie.

Betrouwbaarheidsscores werden berekend met behulp van Cohen's Kappa en waren als volgt: *claim* (1), *data* (0,83), sub-argumenten (0,81), *warrants* (0,82), tegenargumenten (0,92), weerleggingen (0,93), *qualifiers* (0,93), alternatieve oplossingen (0,97), en *backings* (0,92).

#### Statistische analyse

Omdat onze gegevens hiërarchisch gestructureerd zijn (onze deelnemers kwamen uit verschillende klassen binnen verschillende scholen), hebben we een Multilevel Lineaire Analyse (MLA) toegepast. We gebruikten een model met twee niveaus, waarbij leerlingen binnen klassen waren genest. We hebben de onafhankelijke variabelen (tijd en conditie) gemodelleerd als hoofdeffecten (*fixed*), en willekeurige variaties tussen leerlingen en klassen als randomeffecten. Om de effectiviteit van de debatinterventie vast te stellen, moeten we ons focussen op de interactie van tijdstip (*pre* versus *post*) × groep (*experimentele* versus *controlegroep*). De interactie-effecten geven daar zicht op.

## Resultaten

In tabel 3 staan de geschatte gemiddelde scores en standaardfouten van de schriftelijke argumentatie bij de opinietaken uitgesplitst naar conditie en toetsmoment. Het blijkt uit deze resultaten dat de interventiegroep meer vooruitgang op de natoets heeft geboekt dan de controlegroep, op alle variabelen behalve *claims* en alternatieve oplossingen.

Tabel 4 presenteert de geschatte gemiddelde scores en standaardfouten voor de mondelinge argumentatie. Ook bij de mondelinge argumentatie blijkt dat de interventiegroep op de natoets meer vooruitgang heeft geboekt dan de controlegroep op de meeste variabelen. De resultaten laten bijvoorbeeld zien dat bij de interventiegroep het gemiddelde aantal

Measures	Interventiegroep (n = 95)				Controlegroep (n = 51)			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
Algemene structurele complexiteit	2,63	(0,14)	3,33	(0,14)	2,88	(0,18)	2,93	(0,18)
Claim	1,00	(0,01)	0,98	(0,01)	1,00	(0,01)	1,00	(0,01)
Data	3,49	(0,25)	4,20	(0,25)	4,37	(0,33)	4,33	(0,33)
Subargumenten	1,88	(0,25)	3,05	(0,25)	2,23	(0,33)	2,21	(0,33)
Warrants	0,13	(0,06)	0,21	(0,06)	0,33	(0,08)	0,25	(0,08)
Tegenargumenten	0,18	(0,06)	0,34	(0,06)	0,37	(0,08)	0,30	(0,08)
Weerleggingen	0,21	(0,06)	0,47	(0,06)	0,35	(0,09)	0,35	(0,09)
Qualifiers	0,08	(0,04)	0,25	(0,04)	0,06	(0,05)	0,06	(0,05)
Alternatieve oplossingen	0,18	(0,05)	0,23	(0,05)	0,18	(0,06)	0,29	(0,06)
Backings	0,21	(0,09)	0,52	(0,09)	0,24	(0,12)	0,30	(0,12)

Tabel 3. Gemiddelden en standaardfouten interventie van de schriftelijke argumentatie

Measures	Interventiegroep (n = 96)				Controlegroep (n = 51)			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
Algemene structurele complexiteit	1,79	(0,09)	2,46	(0,10)	1,94	(0,13)	1,90	(0,13)
Claim	0,99	(0,01)	1,00	(0,01)	1,00	(0,01)	1,00	(0,01)
Data	2,07	(0,13)	2,99	(0,13)	2,58	(0,18)	2,39	(0,18)
Subargumenten	0,75	(0,14)	1,95	(0,14)	0,76	(0,18)	0,99	(0,18)
Warrants	0,04	(0,04)	0,27	(0,05)	0,06	(0,06)	0,04	(0,06)
Tegenargumenten	0,05	(0,04)	0,24	(0,04)	0,08	(0,05)	0,08	(0,05)
Weerleggingen	0,05	(0,04)	0,28	(0,04)	0,12	(0,06)	0,08	(0,06)
Qualifiers	0,00	(0,01)	0,02	(0,01)	0,00	(0,02)	0,02	(0,02)
Alternatieve oplossingen	0,02	(0,01)	0,01	(0,01)	0,02	(0,02)	0,02	(0,02)
Backings	0,03	(0,03)	0,12	(0,03)	0,02	(0,04)	0,02	(0,04)

Tabel 4. Gemiddelden en standaardfouten van de mondelinge argumentatie

Measures	Fixed effects				Random effects	
	Denominator df	F	P (one-tailed)	d	Variance within class	Variance between class
Algemene structurele complexiteit	284,690	5,610	0,010	0,59	1,20	0,03
Claim	286,532	1,104	0,147		0,00	4,31
Data	284,261	4,680	0,016	0,51	2,02	0,21
Subargumenten	284,642	9,105	0,002	0,72	2,57	0,16
Warrants	284,216	1,606	0,103		0,24	0,00
Tegenargumenten	281,167	2,893	0,045	0,42	0,32	0,00
Weerleggingen	292,000	3,085	0,040	0,43	0,37	0,00
Qualifiers	292,000	3,359	0,034	0,45	0,14	0,00
Alternatieve oplossingen	292,000	0,360	0,549		0,19	0,00
Backings	284,521	2,993	0,043	0,41	0,34	0,02

Numerator df = 1

Tabel 5. MLA-resultaten van schriftelijke argumentatie

Measures	Fixed effects				Random effects	
	Denominator df	F	P (one-tailed)	d	Variance within class	Variance between class
Algemene structurele complexiteit	286,000	9,838	0,001	0,78	0,83	0,00
Claim	291,000	0,537	0,232		0,00	0,00
Data	278,327	22,492	0,000	1,14	0,90	0,04
Subargumenten	278,912	12,973	0,000	0,89	1,17	0,03
Warrants	279,519	6,515	0,006	0,65	0,15	0,00
Tegenargumenten	286,000	4,364	0,019	0,52	0,14	0,00
Weerleggingen	286,000	7,369	0,004	0,69	0,15	0,00
Qualifiers	279,997	0,007	0,466		0,01	0,00
Alternatieve oplossingen	286,000	0,102	0,375		0,02	0,00
Backings	279,421	1,856	0,087		0,07	0,00

Numerator df = 1

Tabel 6. MLA-resultaten van mondelinge argumentatie

subargumenten flink is toegenomen op de natoets in vergelijking met de voortoets. Bij de controlegroep zien we eveneens groei, maar de toename is significant groter in de interventiegroep, zoals blijkt uit onze analyses in tabel 6.

Om te testen of er statistisch significante verschillen zijn tussen de prestaties van de twee groepen na de interventie, hebben wij MLA-analyses uitgevoerd. Cohen's *d* gebruiken we om de grootte van de effecten te duiden bij significante verschillen. Tabel 5 laat de resultaten van de multilevelanalyses zien voor de schriftelijke argumentatie en tabel 6 voor de mondelinge argumentatie.

Tabel 5 laat zien dat de debatinterventie effect heeft op een aantal structurele kenmerken van de schriftelijke argumenten van de deelnemers. Uit de multilevelanalyse blijkt dat in de interventiegroep de algemene structurele complexiteit, het gebruik van data, sub-argumenten, tegenargumenten, weerleggingen, qualifiers, en backings significant meer is vooruitgegaan dan in de controlegroep. Op al deze variabelen is te zien dat het verschil tussen de voortoets en de natoets bij de leerlingen die hebben gedebatteerd, groter is dan bij de leerlingen die regulier onderwijs hebben gevolgd. Wanneer we bijvoorbeeld kijken naar het gebruik van subargumenten (zie tabel 3), dan blijkt dat de debatteerders op de voortoets gemiddeld 1,88 ondersteunende argumenten gebruikten; op de natoets waren dat er gemiddeld 3,05. In de controlegroep daarentegen zien we geen significant verschil tussen voor- en natoets. Op de voortoets gebruikten leerlingen in de controlegroep gemiddeld 2,23 subargumenten, op de natoets 2,21. Kortom, leerlingen in de experimentele groepen gaan er vrijwel overal meer op vooruit dan leerlingen in de controlegroepen. De effectgroottes liggen overal tussen de 0,41 en 0,72.

Tabel 6 laat zien dat ook bij de mondelinge argumentatie de leerlingen in de interven-

tiegroep bij een aantal variabelen significant meer vooruitgingen dan de leerlingen in de controlegroep. Dat is het geval bij de algemene structurele complexiteit, het aantal data, subargumenten, warrants, tegenargumenten, en weerleggingen. De effectgroottes van deze verbeteringen liggen tussen de 0,52 en 1,14.

### Conclusies en discussie

In deze studie onderzochten we de effecten van debatdidactiek op de schriftelijke en mondelinge argumentatieve vaardigheden van de deelnemers. De bevindingen bevestigden grotendeels onze hypothese: de debatinterventie heeft een positief effect op een groot aantal structurele kenmerken van de schriftelijke en mondelinge argumentatie van de debaters. Wij zijn ervan overtuigd dat deze effecten niet verklaard kunnen worden vanuit 'gewoonweg oefenen' met argumenteren. Natuurlijk baart oefening kunst, maar vooral als deze plaatsheeft in een authentieke, betekenisvolle, en interactieve omgeving die redeneren stimuleert, zoals tijdens debatten.

Interessant is verder dat we een vergelijkbare ontwikkeling zien in zowel mondelinge als schriftelijke argumentatievaardigheid. We zien dat als een kracht van de gekozen interventie waarin mondelinge en schriftelijke communicatieve vaardigheden op een natuurlijke manier kunnen worden verbonden. De debaters schreven *cases* die ze moesten presenteren, en ze namen vermoedelijk de ervaring die ze na deelname aan elk debat hadden opgedaan, mee naar het volgende debat. Op die manier konden de twee modaliteiten elkaar versterken.

Het is belangrijk op te merken dat de leerlingen geen instructie kregen over de structurele kenmerken van argumentatie. Het lijkt erop dat ze met name door deelname aan de debatten zelf ontdekken wat een argumentatie sterker of overtuigender

maakt, en dat debaters er gaandeweg beter in slagen om die kennis toe te passen in hun discussiebijdragen. Venville en Dawson (2010) komen tot vergelijkbare resultaten; deze bevindingen geven steun aan Kuhns (1991) idee dat leerlingen over latente argumentatievaardigheden beschikken die tot ontwikkeling komen door deelname aan argumentatieve activiteiten. Dat de controlegroepen allemaal van één school afkomstig waren, is niet ideaal, maar we hebben geen reden om aan te nemen dat dit effect heeft gehad op de resultaten.

### Slot

Binnen T2 onderwijs is het belangrijk om de argumentatieve competenties van leerlingen te ontwikkelen. Dat lukt alleen goed als er leermiddelen voorhanden zijn die leerlingen stimuleren zich in argumentatie te verdiepen. Deze studie laat zien dat T2-debatten in de klas een vruchtbare bodem kunnen zijn voor leerlingen om hun T2-argumentatievaardigheden te ontwikkelen en kennis over argumentatiestructuren aan te scherpen. Na de interventie waren leerlingen in de debatgroepen beter dan leerlingen in de controlegroepen in staat om standpunten te onderbouwen met meer diverse en meer verfijnde argumentatie. Hun standpunten werden meer ondersteund met sterk en goed onderbouwd bewijs (meer *backings*). De debaters expliciteerden het verband tussen *claims* en *data* nadrukkelijker (door middel van *warrants*) en toonden zich meer bewust van mogelijke twijfels bij het publiek: ze gebruikten meer *qualifiers* om de kracht van het verband tussen argument en standpunt aan te geven en anticipeerden vaker op mogelijke tegenargumenten en de tekortkomingen daarin met expliciete weerleggingen. En dat zijn precies die onderdelen waarop goede argumenteerders zich onderscheiden van minder goede.

### NOTEN

1. Deze publicatie is een ingekorte bewerking van het artikel *The effects of in-class debates on argumentation skills in second language education*, gepubliceerd in *System*, 101. Het onderzoek is gefinancierd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).
2. Zie bijvoorbeeld <https://www.cambridgeenglish.org/Images/167804-c1-advanced-handbook.pdf>
3. In een debat is een case 'a cohesive set of [written] arguments [prepared beforehand] that justify the side of the topic that they [the students] have been assigned' (Snider & Schnurer, 2006, p. 26).

### LITERATUUR

- Butt, N. (2010). *Argument construction, argument evaluation, and decision-making: A content analysis of argumentation and debate textbooks* [Doctoral dissertation, Wayne State University]. [https://digitalcommons.wayne.edu/oa\\_dissertations/77](https://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations/77)
- Chen, Y. C., Hand, B., & Park, S. (2016). Examining elementary students' development of oral and written argumentation practices through argument-based inquiry. *Science & Education*, 25, 277–320. <https://doi.org/10.1007/s11191-016-9811-0>
- Cheng, F. W. (2010). A socio-cognitive modeling approach to teaching English argumentation. *The Asian ESP Journal*, 6(1), 120–146.
- Crowell, A., & Kuhn, D. (2014). Developing dialogic argumentation skills: A 3-year intervention study. *Journal of Cognition and Development*, 15(2), 363–381. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.725187>
- Eemeren, F. H. van, Glopper, K. de, Grootendorst, R., & Oostdam, R. (2015). Student performance in identifying unexpressed premises and argumentation schemes. In F. H. van Eemeren (Ed.), *Reasonableness and effectiveness in argumentative*

discourse (pp. 743–757). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-20955-5>

El Majidi, A., Graaff, R. de, & Janssen, D. (2018). Students' perceived effect of in-class debates in second language learning. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 7(1), 35–57.

El Majidi, A., Janssen, D., & Graaff, R. de (2021). The effects of in-class debates on argumentation skills in second language education. *System*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102576>

Gulnaz, F. (2020). Fostering Saudi EFL learners' communicative, collaborative and critical thinking skills through the technique of in-class debate. *International Journal of English Linguistics*, 10(5), 265–283. <https://doi.org/10.5539/ijel.v10n5p265>

Hirvela, A. (2017). Argumentation & second language writing: Are we missing the boat? *Journal of Second Language Writing*, 36, 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.05.002>

Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571350>

Kuhn, D. (2018). A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Topoi*, 37(1), 121–128.

Liu, F., & Stapleton, P. (2020). Counter-argumentation at the primary level: An intervention study investigating the argumentative writing of second language learners. *System*, 89, 1–15.

Mercier, H. (2011). Reasoning serves argumentation in children. *Cognitive Development*, 26(3), 177–191. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.12.001>

Newell, G. E., Beach, R., Smith, J., & VanDerHeide, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 273–304.

Oros, A. L. (2007). Let's debate: Active learning encourages student participation and critical thinking. *Journal of Political Science*

*Education*, 3(3), 293–311.

Qin, J., & Karabacak, E. (2010). The analysis of Toulmin elements in Chinese EFL university argumentative writing. *System*, 38(3), 444–456.

Snider, A., & Schnurer, M. (2006). *Many sides: Debate across the curriculum*. International Debate Education Association.

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.

Venville, G. J., & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 952–977. <https://doi.org/10.1002/tea.20358>

ABID EL MAJIDI is docent Engels, Cambridge en Business Engels op het Montfort College te Rotterdam. In mei 2022 heeft hij zijn promotieonderzoek over de effecten van debatteren in de tweede taal op de taal- en argumentatievaardigheden van leerlingen afgerond. Zijn onderzoeksinteresse betreft met name vreemdetalendidactiek.  
E-mail: aelmajidi@lmc-vo.nl

DANIËL JANSSEN is universitair hoofdocent Communicatie- en informatiewetenschappen aan de Universiteit Utrecht. In zijn onderwijs en onderzoek richt hij zich op schrijfprocessen, mediagebruik en communicatie in zakelijke contexten, in het bijzonder bij crisiscommunicatie.  
E-mail: d.m.l.janssen@uu.nl

RICK DE GRAAFF is hoogleraar Vreemdetalendidactiek aan de Universiteit Utrecht, en lector Meertaligheid en Onderwijs aan de Hogeschool Utrecht. Hij geeft onderwijs aan de lerarenopleidingen vreemde talen, en begeleidt promotieonderzoek van talendocenten en lerarenopleiders.  
E-mail: r.degraaff@uu.nl

BIJLAGE  
De analyse van de argumentatiestructuur

ARGUMENTATIECOMPONENTEN	VOORBEELDEN VAN DATA
Claim	I am against the death penalty. I have a few arguments that support my opinion.
Data 1	First of all, some innocent people might get killed.
Data backing	A study shows that over four percent of the prisoners who got convicted to death penalty in the United States were actually innocent.
Data 2	The criminal should suffer from his or her actions.
Warrant (data 2)	If you kill the criminal, you make his or her life easier.
Data 3	Second, racial and socio-economic discrimination play a big role.
Sub-argument (data 3)	It's proven that Afro-American or Latin prisoners are more likely to be convicted to death penalty than white prisoners.
Tegenargument	... Many people often say that the death penalty is only given to those who deserve it.
Weerlegging	But a lot of the times prosecutors are fixated on one suspect and end up pinning the crime on them.
Backing van weerlegging	Many innocent people have been executed for crimes they did not commit. I am not saying every prosecutor is biased, but it is not fair to have some people receive a punishment they did not deserve just because someone believes you committed a crime.
Alternatieve oplossing	I think that living a long life behind bars is a punishment greater than death.
Backing van alternatieve oplossing	Every day will be a reminder for them that they are in prison because of the bad thing that they have done. They will have to live with that guilt every day for the rest of their life.
Qualifier	First of all, I agree that not every criminal should be punished but only the criminals who did something very bad, like murdering someone.