

Slot

Ik heb in dit artikel een – vanzelfsprekend vluchtige – indruk gegeven van enkele kernbegrippen uit de argumentatietheorie. Deze begrippen zijn mijns inziens van groot belang voor het onderwijs in het analyseren, beoordelen en presenteren van argumentatie in betogen en discussies. De leerlingen moeten, om aan de nieuwe ‘eindtermen’ te kunnen voldoen, immers systematisch getraind zijn in het zorgvuldig behandelen van argumentatieve teksten. Pas als zij zich alle kernbegrippen goed eigen hebben gemaakt, kunnen leerlingen leren een adequaat analytisch overzicht te maken van het overtuigingsproces dat in een betoog of een discussie plaatsvindt, een verantwoorde beoordeling te geven van de kwaliteit ervan en zichzelf in woord en geschrift argumentatief zo sterk mogelijk te weren.

LITERATUUR

Eemeren, F.H. van & Grootendorst, R. (1984). Wat hebben we ook weer? Argumentatieleer! In Paassen, W. van, Rijlaarsdam, G. & Zwitserlood, F. (red.), *Taalbeschouwing voor gevorderden. Een bundel artikelen over enkele aspecten van de taalbeschouwing in de bovenbouw* (pp. 112-130). 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Eemeren, F.H. van, Grootendorst, R. & Snoeck Henkemans, A.F. (1995). *Argumentatie. Inleiding in het analyseren, beoordelen en presenteren van betogen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Eemeren, F.H. van, Grootendorst, R., Snoeck Henkemans, A.F., Blair, J.A., Johnson, R.H., Krabbe, E.C.W., Plantin, Ch., Walton, D.N., Willard, Ch.A., Woods, J. & Zarefsky, D. (1996). *Handboek Argumentatietheorie. Historische achtergronden en hedendaagse ontwikkelingen*. Groningen: Martinus Nijhoff.

Argumentatievragen bij de nieuwe examenteksten Nederlands, hoe moeilijk zijn die eigenlijk voor leerlingen?

LEONTINE VAN DEN BERG EN ANTOINE BRAET

‘Veel te moeilijk.’ Dat hoor je veel docenten Nederlands zeggen over de argumentatievragen op het nieuwe centraal examen. Anderen denken dat het wel meevalt. Aan meningen geen gebrek, maar wel aan relevante feiten. Daarom besloten wij een honderdtal leerlingen uit 5-vwo een nieuw examen met argumentatievragen af te nemen. Eerst kregen ze een lessenserie die op de examenopgave voorbereidde. Zowel over die lessenserie als over de resultaten bij de examen-opgave brengen we hier verslag uit. Daaruit wordt duidelijk dat de optimisten en de pessimisten allebei een beetje gelijk lijken te hebben. Analyse vragen lijken (veel) eenvoudiger dan menigeen denkt, beoordelingsvragen daarentegen (veel) moeilijker. Waarin zit dat?

1 Inleiding

Zoals intussen ruimschoots bekend is, zullen de havo- en vwo-leerlingen straks op het centraal examen Nederlands twee teksten krijgen. Bij één van die teksten zullen vragen over de gebruikte argumentatie gesteld worden. Volgens de eindtermen moeten de leerlingen de argumentatie kunnen analyseren én beoordelen. Als in een tekstgedeelte bijvoorbeeld geargumenteed wordt op basis van een vergelijking, dan moeten de leerlingen eerst kunnen vaststellen dat er sprake is van vergelijkingsargumentatie en vervolgens kunnen

beoordelen of de gemaakte vergelijking wel opgaat.

De argumentatievragen zullen pas na verloop van enkele jaren een substantieel deel van het examen uitmaken. Niet alleen gaat het om nieuwe stof, het is ook nog niet bekend hoe de leerlingen de vragen zullen maken. Verder zal nog moeten blijken in hoeverre leerlingen voor dit nieuwe type vragen opgeleid kunnen worden.

Hoewel de examen- en onderwijspraktijk de komende jaren hierover vanzelf meer helderheid zullen scheppen, leek het gewenst via een gecontroleerd experiment zo snel mogelijk meer te weten te komen. Vandaar het onderzoek (Van den Berg 1999) waarover dit artikel gaat. Het werd in het voorjaar van 1999 verricht onder zo'n honderd leerlingen van 5-vwo, uit vier klassen van twee scholen.

Het onderzoek was toegespitst op de twee belangrijkste en moeilijkste eindtermen, die in de toekomst zeker in veel examenvragen zullen terugkeren: eindterm 21 over typen redeneringen (ook argumentatiesoorten of -schema's genoemd) en eindterm 23 over drogredenen. Bij de drogredenen ging het alleen om het onjuiste gebruik van typen redeneringen (zie Braet 1999, 50). De belangrijkste onderzoeksvraag was hoe goed leerlingen zijn in het benoemen en het beoordelen van argumentaties-

oorten in de nieuwe examenteksten. We geven hier beknopt de bevindingen weer en voegen daar verklaringen en aanbevelingen aan toe.

In het vervolg van dit artikel beschrijven we eerst de lessenserie 'benoemen en beoordelen van argumentatiesoorten' en de aansluitende nieuwe examenopgave die voor dit onderzoek ontwikkeld werd. Daarna geven we de prestaties bij de examenopgave weer en proberen we inzicht te verschaffen in de relatieve moeilijkheidsgraad van benoemings- en beoordelingsvragen. In de marge doen we ook enige aanbevelingen voor toekomstige examens.

2 De lessenserie

Voor het onderzoek werd een lessenserie ontwikkeld, die door de eerste auteur van dit artikel in vijf contacturen gegeven is aan vier 5-vwo-klassen. De lessen waren primair gericht op het vergroten van de vaardigheid in het benoemen en beoordelen van argumentatiesoorten, maar begonnen met meer elementaire zaken zoals de begrippen (hoofd)standpunt, (hoofd- en sub)argument en weerlegging. De training gebeurde aan de hand van een speciaal voor het experiment ontwikkeld werkboekje met theorie en oefeningen. Dit werkboekje was in hoofdzaak afgeleid van het schoolboek *Textuur* (Braet e.a. 1998 en 1999) (zie ook de lessenseries in Braet 1999).

Alle theorie die in de cursus behandeld is, was beknopt en dienend van aard, ter ondersteuning van de vaardigheidstraining. Zo werden de verschillende argumentatiesoorten en het onjuiste ('drogredelijke') gebruik ervan slechts kort omschreven. Bijvoorbeeld als volgt: 'bij vergelijkingsargumentatie wordt/ worden als argument een of meer vergelijkbare gevallen aangevoerd om aannemelijk te maken dat het in dit geval ook zo is (het standpunt); deze argumentatievorm wordt incorrect gebruikt als de vergelijking onvoldoende opgaat'.

Er werd tijdens de cursus vooral geoefend. De oefeningen waren opgebouwd van analyseren naar beoordelen en van makkelijk naar

moeilijk. Dat wil zeggen dat eerst de meer eenvoudige ondersteunende argumentatieve analyse-vaardigheden geoefend werden, zoals het herkennen van standpunten, argumenten, weerleggingen en dergelijke, en pas daarna het benoemen van argumentatiesoorten. Aan het eind kwam de beoordelings-vaardigheid aan de orde: het opsporen van drogredenen, toegespitst op het onderkennen van het foutief gebruik van argumentatiesoorten.

Het gebruikte tekstmateriaal werd ook steeds moeilijker. Begonnen werd met zinsparen (standpunt + argument, en omgekeerd). Daarna kwamen alinea's. Pas aan het eind werd de leerlingen een lange, ingewikkelde tekst à la een examenopgave voorgeschoteld.

Het tekstmateriaal waarmee de leerlingen oefenden, keerde meerdere malen terug in de cursus. Zo zijn de zinsparen en de alinea's eerst gebruikt voor de oefening van de basisvaardigheden, daarna voor het oefenen met het benoemen van argumentatiesoorten en tot slot voor het oefenen in het beoordelen van argumentatie. Op deze manier konden de leerlingen nieuwe vaardigheden oefenen aan de hand van bekend tekstmateriaal.

Aan het eind van de cursus werd, in aanvulling op de minder expliciete aanpak in *Textuur*, een systematische procedure voor het beoordelen van gebruikte argumentatiesoorten aangeleerd. Per argumentatiesoort moesten de leerlingen om te beginnen één of twee essentiële kritische vragen uit het hoofd leren. En omdat uit het onderzoek van Garssen (Garssen 1997) is gebleken dat leerlingen bij de beoordeling van argumentatie niet automatisch gebruik maken van hun kennis van deze kritische vragen, werd er vervolgens toe aangezet om argumentatie altijd volgens een vaste stappen-methode te beoordelen. Deze methode bestond uit de volgende vier stappen:

Stap 1 Bepaal de argumentatiesoort die gebruikt wordt.

Stap 2 Stel de kritische vraag/vragen die je aan deze argumentatiesoort kan stellen, aan de betreffende argumentatie.

Stap 3 Beantwoord deze vraag/vragen.

Stap 4 Leid uit je antwoord op de kritische vraag/vragen je oordeel af: correct, twijfelachtig of drogreden.

De meeste leerlingen vonden de stof en de oefeningen in het begin van de cursus te makkelijk, maar naarmate de cursus vorderde, vonden ze het steeds moeilijker worden. Met name het beoordelen van argumentatie werd kennelijk als lastig ervaren. In sommige klassen werden goede, kritische vragen gesteld en opmerkingen gemaakt, wat leidde tot interessante gesprekken, maar in andere klassen was er weinig reactie vanuit de klas. De (langere) teksten vonden veel leerlingen te lang en te saai.

3 De nieuwe examenopgave met argumentatievragen

Omdat het de bedoeling was inzicht te krijgen

in de moeilijkheidsgraad van de argumentatievragen in de nieuwe examenopgave, was het zaak de leerlingen een opgave voor te zetten die in de toekomst ook echt verwacht kan worden. Daarom is in het experiment aansluiting gezocht bij de voorbeeldexamens uit de Cevo-Cito-syllabus van 1998 (Van de Kerkhof & Hendrix 1998). Meer in het bijzonder is daaruit de vwo-variant, te weten de tekst van De Bot *Waarom dit artikel niet in het Engels is*, als uitgangspunt gekozen (zie bijlage op pagina 18). De tekst werd ongewijzigd overgenomen, maar de vraagstelling is enigszins aangepast. Van-wege de beschikbare afname-tijd (een uur) moest het aantal vragen van zestien tot tien gereduceerd worden. Verder werden de vragen uiteraard meer toegespitst op het benoemen en beoordelen van argumentatiesoorten, al werden met opzet ook 'inleidende' vragen over het bepalen van het hoofdstandpunt en dergelijke opgenomen. Al met al lijken de gebruikte vragen representatief voor een belangrijke deelverzameling van de te verwachten vragen. Men kan dit controleren door de onderstaande tien vragen, naast de tekst van De Bot te leggen.

Vragen bij de tekst van De Bot *Waarom dit artikel niet in het Engels is*

In deze betogende tekst valt de auteur De Bot het standpunt van Postma aan.

1a Geef het hoofdstandpunt van Postma, dat De Bot in zijn betoog aanvalt, in één zin weer.

1b Geef het hoofdstandpunt dat De Bot tegen het standpunt van Postma inneemt in één zin weer.

Volgens De Bot ziet Postma een relatie tussen taalwetgeving en economische ontwikkeling (r. 58-59).

2a Geef in één zin weer hoe het hoofdargument van Postma luidt.

2b Geef in één zin weer welk subargument Postma hiervoor geeft.

De Bot probeert in het betoog het standpunt van Postma op drie punten te weerleggen.

3 In welk tekstdeel vindt de weerlegging plaats?

A alinea 8 t/m 12

B alinea 9 t/m 11

C alinea 9 t/m 12

D alinea 9 t/m 16

De volgende argumentatie gebruikt De Bot in alinea 5:

- standpunt: Er wordt veel Engels geconsumeerd in Nederland via de media.
- argument: Volgens informele tellingen is 40-60% van de tv-programma's op Nederlandse zenders Engelstalig.

4 Beoordeel deze argumentatie op basis van gezag. Betrek in je antwoord de kritische vraag die je aan deze argumentatiesoort kan stellen. Gebruik maximaal 150 woorden.

"Volgens de Groningse hoogleraar Postma heeft de overheid de taak de variatie aan talen die gesproken worden te beschermen, evenals de variatie in de natuur", zo schrijft De Bot in alinea 8 (r.55-57).

5 Welke argumentatiesoort gebruikt Postma in deze door De Bot weergegeven argumentatie?

- A argumentatie op basis van gezag
- B argumentatie op basis van oorzakelijkheid
- C argumentatie op basis van nadelen
- D argumentatie op basis van een vergelijking
- E argumentatie op basis van voorbeelden
- F argumentatie op basis van voordelen

Postma's tweede argument is volgens de Bot van economische aard (zie r. 58-59). De Bot probeert dit argument te weerleggen door weer te geven dat Postma volgens De Bot een drogreden begaat (alinea 10).

6 Welke drogreden begaat Postma volgens De Bot?

De Bot probeert de argumentatie van Postma te weerleggen door aan te geven dat overheidsregels niet per se een sturend effect op taalbehoud of -verlies hebben. Als argument voor dit standpunt wijst De Bot op de Catalaanse taal die ondanks de onderdrukking nog door 95% van de bevolking gesproken wordt. (alinea 9)

7 Beoordeel deze argumentatie op basis van een voorbeeld. Betrek in je antwoord de kritische vraag die je aan deze argumentatiesoort kan stellen.

De Bot gebruikt de acties van de English-Only-Movement in Amerika om een aantal nadelen te laten zien die zich voordeden bij deze poging om taalwetten in te voeren. De Bot wil hiermee zijn hoofdargument ondersteunen dat we in Nederland niet hetzelfde moeten doen, omdat we anders met dezelfde nadelen te maken krijgen (alinea 13-16).

8 Beoordeel deze argumentatie op basis van een vergelijking. Betrek in je antwoord de kritische vraag die je aan deze argumentatiesoort kan stellen.

De Bot wil met het voorbeeld van de English-Only-Movement aangeven dat er nadelen kleven aan de invoering van taalwetten. Daarnaast noemt De Bot nog twee nadelen in een andere alinea.

9a Welke vier nadelen kleven er volgens De Bot aan invoering van taalwetten?

9b Beoordeel deze argumentatie op basis van nadelen. Betrek in je antwoord de kritische vraag die je aan deze argumentatiesoort kan stellen. Gebruik maximaal 150 woorden.

In alinea 15 wordt het argument dat er nadelen optreden ondersteund met een subargument. Deze argumentatie omvat de gehele alinea.

10 Welke argumentatiesoort gebruikt De Bot in alinea 15?

- A argumentatie op basis van gezag
- B argumentatie op basis van oorzakelijkheid
- C argumentatie op basis van nadelen
- D argumentatie op basis van een vergelijking
- E argumentatie op basis van voorbeelden
- F argumentatie op basis van voordelen

Om redenen die verderop duidelijk worden, werd de opgave-De Bot slechts aan de helft van alle leerlingen voorgelegd. De andere helft kreeg een analoge opgave, hierna tekst 2 genoemd, waarvan de tekst eveneens door het Cito werd aangeleverd.

4 Wat helemaal niet moeilijk bleek: de benoemingsvragen

De beide examenopgaven bevatten samen 5 vragen waarbij argumentatiesoorten benoemd moesten worden. Tekst 1, van De Bot, telde er 2 (vraag 5 en 10), en tekst 2 telde er 3 (vraag 3, 4, en 5). Hieronder volgen de goedscores, met uitzondering van vraag 10, tekst 1, want die vraag is door heel weinig leerlingen gemaakt, waardoor de score een vertekend beeld geeft van de prestaties van de leerlingen.

Tekst 1	%goed
Vraag 5: argumentatie op basis van een vergelijking	79%
Tekst 2	
Vraag 3: argumentatie op basis van oorzakelijkheid	58%
Vraag 4: argumentatie op basis van gezag	60%
Vraag 5: argumentatie op basis van een voorbeeld	62%

We kunnen zonder meer stellen dat de benoemingsvragen goed gemaakt zijn. Deze resultaten lijken een algemeen geldige indicatie van de geringe moeilijkheidsgraad van dit soort benoemingsvragen voor vwo-ers – zie voor de cursivering verderop. Weliswaar betreft dit onderzoek maar een beperkt aantal van deze benoemingsvragen, maar de verschillende argumentatiesoorten waren goed vertegenwoordigd, er werden twee teksten gebruikt en

er waren voldoende – waarschijnlijk representatieve – proefpersonen bij betrokken. Daar komt nog het volgende bij.

Om enig zicht te krijgen op de kwestie of de resultaten bij de afsluitende examenopgave te danken waren aan de gegeven lessenserie of aan al daarvoor aanwezige argumentatieve vaardigheden, was de leerlingen reeds voor de serie een toets afgenomen. De leerlingen die na de lessenserie tekst 1 hadden gekregen, hadden in de voortoets tekst 2 gemaakt en omgekeerd. De vraagstelling in de voortoets was zoveel mogelijk hetzelfde (om beantwoording mogelijk te maken kregen de leerlingen op een A4'tje wel wat uitleg van de minder technisch omschreven begrippen in de vraagstelling).

Wat blijkt nu als we de resultaten bij de benoemingsvragen van de natoets (de twee 'echte' examenopgaven) vergelijken met die uit de voortoets (de twee iets aangepaste examenopgaven)? Die verschillen eigenlijk maar weinig. In de natoets varieerde het percentage goede antwoorden per argumentatiesoort tussen de 77% en de 93%; gemiddelde voor alle argumentatiesoorten: 82%. In de voortoets lag dit percentage tussen de 58% en de 79%; gemiddeld: 65%. Dus gemiddeld 'goed' versus 'voldoende'.

Hoewel ook bij deze vergelijking het geringe aantal vragen tot voorzichtigheid maant, dringt zich de volgende gedachte op. Kennelijk beschikken 5-vwo-ers ook zonder gericht onderwijs daarin reeds over voldoende argumentatieve vaardigheden om argumentatiesoorten in examenteksten te kunnen benoemen. Met onderwijs is daarin nog wel verbetering te brengen, maar veel winst lijkt dat niet op te leveren.

Deze interpretatie vindt steun bij eerder onderzoek onder vergelijkbare proefpersonen naar het onderkennen van argumentatiesoorten van Oostdam (1991) en Garssen (1997). Oostdam stelde bij meerkeuze-benoemingsvragen resultaten vast die met de onze

overeenkomen. Garssen concludeerde uit indirectere tests dat bij oudere vwo-leerlingen goede intuïties over de verschillende argumentatiesoorten aanwezig zijn. Beide auteurs deden onderzoek onder leerlingen die geen argumentatielessen gevolgd hadden, maar ze werkten met kort, eenvoudig en geconstrueerd tekstmateriaal. Van belang is dat hun optimistisch stemmende resultaten ook bij lange, lastige en niet-geconstrueerde examenteksten stand lijken te houden. (Ook op het punt van de relatieve moeilijkheidsgraad van het benoemen van de verschillende soorten argumentatie is het aardig om de studies te vergelijken – al moet opgemerkt worden dat in dit onderzoek met examenteksten te weinig ‘items’ per argumentatiesoort konden worden opgenomen).

Een nadere verklaring van de verrassend goede resultaten is ook wel dat bij de gestelde benoemingsvragen de leerling de gedachtegang van de bevroegde passage niet in detail hoeft te begrijpen om er een etiket als ‘oorzaak-gevolg-argumentatie’ op te kunnen plakken, globale herkenning is voldoende. Bovendien worden er in de eindtermen maar weinig, in feite te weinig (zie Braet 1998, 48) argumentatiesoorten onderscheiden. Daaruit kiezen bij een aangewezen passage is bepaald niet zo lastig.

In dit verband merken we nog op dat de goede prestaties waarschijnlijk ook in de hand gewerkt zijn door de vraagvorm. Ten eerste zijn in de vragen de passages die benoemd moesten worden steeds precies aangegeven – waarbij alleen ondubbelzinnige passages zijn geselecteerd. Ten tweede lijkt ook door de meerkeuzevorm te veel werk voor de leerling gedaan. Voor vwo-ers wordt op deze manier eigenlijk teveel ‘weggegeven’. Voor het havo-examen lijkt deze vorm wel geschikt, maar voor het vwo zou nagedacht moeten worden over minder hulp biedende varianten. Zo kan men een satteliet-tekstje geven met een argumentatiesoort die niet al te

duidelijk lijkt op die van een slechts globaal aangegeven passage in de hoofdtekst (bijvoorbeeld: ‘in de derde alinea’). Vervolgens kan men vragen welke overeenkomstige soort aanwezig is. Dit soort veel minder geleide benoemingsopdrachten zouden wel eens veel lastiger kunnen zijn (vergelijk de problemen die Schellens 1985, 72 meldt).

5 Wat wel heel moeilijk bleek: de beoordelingsvragen

De twee toetsen bevatten bij elkaar 6 beoordelingsvragen. Tekst 1 telde er 4 (vraag 4, 7, 8 en 9b) en tekst 2 telde er 2 (vraag 6 en 10). De vragen van tekst 2 vallen echter af bij het vaststellen van de scores, daarom volgen hieronder alleen de goedscores van tekst 1.

Tekst 1	%goed
Vraag 4: argumentatie op basis van gezag	9%
Vraag 7: argumentatie op basis van een voorbeeld	21%
Vraag 8: argumentatie op basis van een vergelijking	18%
Vraag 9b: argumentatie op basis van nadelen	0%

Deze resultaten stemmen tot nadenken. Vergelijking met de voortoets levert in dit geval het volgende beeld op. De percentages per argumentatiesoort lagen in de natoets tussen 4% en 60%; gemiddeld: 33,5%. In de voortoets was dit tussen 0% en 21%; gemiddeld: 12%. In beide gevallen gemiddeld dus duidelijk onvoldoende, al is er ook hier vooruitgang in score. Deze resultaten lijken ons zo duidelijk dat twee noodzakelijke kanttekeningen daaraan niet echt afbreuk doen. Ten eerste moet gezegd worden dat de resultaten wat gedrukt zijn door tijdnood en – bij de

voortoets – door onbegrip en daardoor onwil bij het beantwoorden. Ten tweede kon het nakijken van de antwoorden niet zo objectief gebeuren als bij de (meerkeuze)benoemingsvragen, wat niet opgevangen kon worden door meerdere correctoren in te schakelen (de eerste auteur van dit artikel was de enige nakijker).

Analoog aan het verklaringmodel bij de benoemingsvragen lijkt de uitleg de volgende te moeten zijn. Zonder onderwijs lijken 5-vwo-ers nauwelijks tot het beoordelen van het gebruik van argumentatiesoorten in staat – althans niet op de gevraagde manier. En met (het gegeven) onderwijs is daar wel iets, maar onvoldoende verbetering in te brengen. Hoe komt dat? We zien drie oorzaken.

Ten eerste is de opgedragen beoordelingstaak intrinsiek moeilijk, voor iedereen. Neem het milieu-argument voor de inkrimping van de veestapel. Dit is voordeelargumentatie, waarbij twee belangrijke kritische vragen gelden: (1) *treedt het voordeel wel, in voldoende mate, op?* en (2) *zijn er geen zwaardere wegende nadelen?* Dit zijn erg open vragen. Voorspellingen over optredende voordelen zijn vaak moeilijk te beoordelen en ook het inventariseren en (subjectief) afwegen van nadelen is geen sinecure. Hier is veel ‘kennis van de wereld’ nodig. Daarbij moet ook opgemerkt worden dat het onderscheid tussen correct en incorrect gebruik van argumentatiesoorten glijdend is en geen ja/nee-kwestie.

Vooraf gebrek aan kennis van de wereld is er waarschijnlijk debet aan dat – tweede verklaring – jonge en onervaren leerlingen niet goed met de kritische vragen uit de voeten blijken te kunnen. Ook nadat ze de argumentatiesoort goed hebben vastgesteld en de bijbehorende kritische vragen hebben weten te reproduceren, gaan ze in ons onderzoek bij het beantwoorden van de kritische vragen geregeld nog de mist in. Ook al zien ze bijvoorbeeld dat het om vergelijkingsargumentatie gaat en dat ze dus op relevante verschil-

len bedacht moeten zijn, dan nog weten ze de vergelijking niet goed te taxeren. Vaak blijken ze de concrete argumentatie niet eens voldoende te begrijpen. Vermoedelijk (mede?) door gebrek aan kennis van de wereld doorzien ze, blijkens hun antwoorden, de getrokken vergelijking niet echt. Anders dan voor benoemen is voor beoordelen wel detailinzicht in de specifieke argumentatie vereist.

Ten derde schoot de lessenserie, ook letterlijk, tekort. Er zal meer en mogelijk ook andere aandacht aan de beoordelingsvaardigheid moeten worden gegeven dan in onze cursus het geval was. Nu was dit slechts een korte cursus (inclusief de voortoets zes contacturen), maar onze indruk is dat ook de nieuwe schoolboeken voor de Tweede Fase op dit punt duidelijk te weinig bieden. Wil men de leerlingen het gebruik van argumentatiesoorten serieus leren beoordelen, dan moet daar meer tijd en oefenstof voor komen. Dat meer onderwijs kan schelen, lijkt gezien onze resultaten plausibel.

Omdat het hier vermoedelijk om een echte ‘groei’-vaardigheid gaat, is het zeker ook gewenst er in verschillende leerjaren op terug te komen. Mogelijk is het beter niet meteen de ‘afstandelijke’, vrij abstracte benadering van de gebruikte cursus te hanteren. Misschien ligt leerlingen, zeker in het begin, een meer persoonlijke aanpak beter. We denken dan aan opdrachten om, vanuit een persoonlijk perspectief, tegenargumenten te geven. Ook kan de leerlingen meer achtergrondinformatie gegeven worden om kritiek aan te ontleenen, want een van de grootste problemen lijkt de geringe ‘kennis van de wereld’ van veel leerlingen.

Tot slot: onze resultaten bij de beoordelingsvragen geven opnieuw aanleiding om bij de eerste examens vooral met dit type vragen voorzichtig te zijn. Bedacht moet ook worden dat de moeilijkheidsgraad van de tekst (passage), en de zaak waarop deze betrekking heeft,

veel invloed lijkt hebben op de moeilijkheidsgraad van speciaal dit soort vraag. Er zou gezocht moeten worden naar vraagstellingen die ook in dit geval wat meer 'weggeven'. Een meer gesloten vraagvorm is trouwens ook gewenst in verband met nakijkproblemen bij dit type vraag.

LITERATUUR

Berg, L. van den (1999). *Argumentatie in soorten en maten. Een empirisch onderzoek naar het benoemen en beoordelen van argumentatiesoorten door leerlingen van vwo-5. Doctoraalscriptie Opleiding Nederlands, Universiteit Leiden.*

Braet, A. (1999). *Argumentatieve vaardigheden. Een praktische didactiek voor havo en vwo, met een inleiding in de argumentatieleer.* Bussum: Coutinho.

Braet, A. e.a. (1998). *Textuur vwo bovenbouw, deel 1.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Braet, A. e.a. (1999). *Textuur vwo bovenbouw, deel 2.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Garssen, B.J. (1997). *Argumentatieschema's in pragma-dialectisch perspectief. Een theoretisch en empirisch onderzoek.* Amsterdam: IFOTT.

Kerkhof, A. van de & Hendrix, T. (1998). *Syllabus Nederlands met voorbeeldexamens. Voor de centrale examens in de Tweede Fase havo-vwo.* Arnhem: Cevo en Cito.

Oostdam, R.J. (1991). *Argumentatie in de peiling. Aanbod- en prestatiepeiling van argumentatievaardigheden in het voortgezet onderwijs.* Amsterdam: SCO.

Schellens, P.J. (1985). *Redelijke argumenten. Een onderzoek naar normen voor kritische lezers.* Dordrecht/Cinnaminson: Foris.

BIJLAGE

Waarom dit artikel niet in het Engels is

Bewerking van de rede 'Waarom deze rede niet in het Engels is', uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de Toegepaste Taalwetenschap aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen door dr. C.L.J. de Bot

1 1 Wanneer ik praat met Engelstalige collega's, dan bedien ik me van het Engels. Onder
 2 Nederlandse collega's gebruik ik Nederlands en wanneer ik overleg met collega's die beide talen
 3 beheersen, kiezen we soms voor het Engels en soms voor het Nederlands. Daarmee is eigenlijk ook
 4 de vraag *Waarom dit artikel niet in het Engels is?* vanuit sociolinguïstisch oogpunt beantwoord: ik
 5 wil iets vertellen aan een groep Nederlandstalige belangstellenden, en ik wil ook door hen begrepen
 6 worden. Het zou alleen al om die reden ongepast zijn om dit artikel in het Engels te schrijven.
 7 Vandaag is dat zo, en over een jaar nog steeds. Maar is dat ook nog zo over 25 jaar?
 2 8 Het is niet onmogelijk dat het Engels zich verder zal ontwikkelen en een steeds sterkere positie
 9 zal krijgen ten koste van het Nederlands. Wanneer twee taalgemeenschappen met elkaar in contact
 10 komen en de taal van de ene gemeenschap heeft een hoger prestige en een hogere 'economische'
 11 waarde (die bijvoorbeeld bestaat uit een grotere kans op een baan wanneer men die taal spreekt),
 12 dan zal in de meeste gevallen de minder prestigieuze taal terrein verliezen en wellicht uiteindelijk
 13 niet meer worden gebruikt.
 3 14 Een uitzondering is de situatie waarin verschillende talen ieder hun eigen gebruiksdomein
 15 hebben zonder elkaar te bedreigen. Wanneer de ene taal in de meer formele situaties (onderwijs,
 16 bestuur en rechtspraak) wordt gebruikt en de andere in de informele sfeer, dan kan de taal van de
 17 informele sfeer behouden blijven. Maar zo gauw een taal in elk domein een mededinger moet
 18 dulden, is de informele taal gedoemd te verdwijnen. Dat gebeurt vaak in het thuisdomein: zo gauw

19 de minderheidstaal daar het monopolie verloren heeft, zal die vrij snel worden opgegeven. Het is
 20 evenwel een keuze die de leden van die gemeenschap zelf maken.
 4 21 Een meertalige situatie is alleen stabiel als er een duidelijke 'taak-verdeling' is tussen de talen. In
 22 de informele domeinen wordt het Nederlands niet bedreigd door het Engels, al is de aanwezigheid
 23 van het Engels in jongerentaal evident. En in grote delen van de formele domeinen wordt alleen
 24 maar Nederlands gebruikt: in ieder geval in de wetgeving en het grootste deel van het onderwijs.
 25 Iets anders is de situatie in de media en het hoger onderwijs.
 5 26 De plaats van een taal wordt in belangrijke mate bepaald door de media. Volgens informele
 27 tellingen is 40-60% van de tv-programma's op Nederlandstalige zenders Engelstalig. Voeg dit bij
 28 de grote populariteit van Engelstalige zenders als MTV, en het is duidelijk dat er een flinke
 29 hoeveelheid Engels wordt geconsumeerd. De veronderstelling dat de kijker bij ondertiteling
 30 nauwelijks zou luisteren naar het gesproken Engels, wordt door onderzoek tegengesproken.
 31 Nederlandse kijkers die Engels beheersen, blijken gebruik te maken van zowel spraak als
 ondertiteling.
 6 33 Het hoger onderwijs neemt in het onderwijs een aparte positie in. Het Engels is daar de
 34 wetenschapstaal geworden. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het rapport van een commissie die de
 35 kwaliteit van het Nederlandse psychologische onderzoek heeft beoordeeld. Engelstalige publicaties
 36 tellen voor de commissie aanzienlijk zwaarder dan Nederlandstalige. De conclusie lijkt te zijn dat
 37 het Engels de taal is van het toponderzoek. Moeten we de Nederlandse onderzoekers verwijten dat
 38 ze hun beste werk niet in het Nederlands publiceren? Wetenschappers maken gewoonweg de meest
 39 rendabele keuze. Om internationaal aanzien te verwerven en daarmee de kans op nationaal
 40 onderzoeksgeld te vergroten is publiceren in Engelstalige tijdschriften nu eenmaal aantrekkelijker
 41 dan publiceren in het Nederlands.
 7 42 Wordt het Nederlands door het Engels als onderwijstaal in het hoger onderwijs in te voeren als
 43 cultuurtaal bedreigd? De door velen gevolgde redenering is dat het universitaire onderwijs de top
 44 vormt van de culturele piramide in Nederland. Als het Nederlands daar in gevaar komt, zullen hele
 45 vakken niet meer in het Nederlands worden beoefend. De specifieke woordenschat verdwijnt
 46 zodoende en het Nederlands is begonnen aan een proces van ondermijning dat op den duur zal
 47 leiden tot het verdwijnen van het Nederlands en de Nederlandse cultuur. Toch is college geven in
 48 het Engels niet zo'n grote verandering als vaak wordt gesuggereerd: veel vakken kennen al vrijwel
 49 alleen Engelstalige literatuur. Bovendien is het hoger onderwijs in dit opzicht niet sturend, maar
 50 reageert het op ontwikkelingen in de maatschappij.
 8 51 Het is de vraag of het nodig is om beschermende maatregelen te nemen voor het bevorderen van
 52 een sterke positie van het Nederlands. Volgens de Groningse hoogleraar Postma heeft de overheid
 53 de taak de variatie aan talen die gesproken worden, te beschermen evenals de variatie in de natuur.
 54 Een tweede motief is volgens Postma van economische aard. Hij ziet een relatie tussen
 55 taalwetgeving en economische ontwikkeling. Zo zou de bloei van de economie in Vlaanderen het
 56 gevolg zijn van de Vlaamse taalwetten. Postma concludeert: "Aangezien het om sociale
 57 grondrechten gaat, dient in de grondwet te worden opgenomen dat de taal van het openbaar bestuur
 58 en het onderwijs het Nederlands is."
 9 59 Heeft Postma gelijk? Ik noem vier bezwaren. Het eerste houdt verband met zijn idee dat
 60 overheidsingrijpen een sterk effect heeft op het behoud of verlies van een taal. Er zijn voorbeelden
 61 van situaties waarin overheidsregels eerder een averechts effect hebben gehad. Een sprekend
 62 voorbeeld is het Catalaans dat van 1716 tot na de dood van Franco in 1975 onderdrukt is geweest,
 63 en vaak niet op de meest zachtzinnige wijze. Niettemin geeft nu, na meer dan 250 jaar

64 onderdrukking, 95 % van de Catalaanse bevolking aan Catalaans te spreken: de onderdrukking heeft
 65 blijkbaar juist tot behoud van de taal geleid.

10 66 Een ander bezwaar betreft de relatie tussen taal en economie. Bevordert de versterking van de
 67 positie van een taal door middel van taalwetgeving de economie? Het is eerder andersom, In het
 68 geval van Quebec lijkt het er zelfs meer op dat de zeer strikte taalwetten ter bescherming van het
 69 Frans hebben geleid tot een aanzienlijke vlucht van ondernemingen naar andere delen van Canada.

11 70 Een derde punt is de rol van een lingua franca (de onderling gebruikte taal bij
 71 bevolkingsgroepen die ieder een verschillende taal spreken). Daarover zegt Postma: "Het verheffen
 72 van een taal op Europees niveau tot lingua franca doorbreekt de gelijkwaardigheid van de talen en
 73 daarmee van de mensen. Dit geldt ook voor het feitelijk ontstaan van een lingua franca." Een taal
 74 kan wel gaan functioneren als lingua franca, maar niet door overheidsingrijpen tot die status worden
 75 verheven. En daar ligt de crux van de hele discussie: wanneer een zeker aantal Nederlanders het
 76 Engels als lingua franca voor Europa gaat gebruiken in contacten met anderstaligen, dan hebben ze
 77 daar blijkbaar hun redenen voor. De overheid kan daar verder weinig aan doen.

12 78 Tot slot mijn laatste bezwaar: de invoering van een dergelijke taalwet zal grote juridische en
 79 linguïstische problemen met zich meebrengen. Het begint al met het vaststellen van wat als
 80 Nederlands zal gelden. Het Nederlands verandert net als andere talen voortdurend.

13 81 Een voorbeeld van een poging de landstaal bij wet vast te leggen is de 'English Offly
 82 Movement'. De aanhangers van deze beweging stellen dat zonder een wettelijke basis het Engels in
 83 de VS het zal afleggen tegen de minderheidstalen, vooral het Spaans. Er is vooral bezorgdheid over
 84 wat wel 'balkanisering' wordt genoemd, een ontwikkeling waarbij kleine groepen te vuur en te
 85 zwaard hun eigen belangen nastreven zonder te letten op het algemeen belang. Men streeft er
 86 daarom naar migranten zo snel mogelijk te laten assimileren door hun Engels te leren.

14 87 De acties van de English-Only-Movement hebben tot grote onrust geleid bij minderheidsgroepen
 88 in de VS. Zij vrezen dat de beweging in feite het Engels niet alleen tot de officiële taal wil maken,
 89 maar ook tot de enige. Er zijn duidelijke aanwijzingen dat de English-Only-Movement nauwe
 90 banden onderhoudt met racistische en rechts-extreme groeperingen. Tegenstanders van de beweging
 91 wijzen erop dat veel problemen in de VS juist veroorzaakt worden door te strikte taalbarrières en
 92 dat raciale tegenstellingen door erkenning van de (taal)rechten van minderheidsgroepen verminderd
 93 zouden kunnen worden.

15 94 Aan dit conflict in de VS heeft de Amerikaan Edwards een studie gewijd. Hij wijst erop dat alle
 95 minderheidsgroepen in de VS nog steeds het normale patroon van verschuiving naar het Engels
 96 vertonen. De positie van het Engels is op geen enkele wijze in gevaar. Maar daarmee hoeft volgens
 97 Edwards de gevoelde bedreiging er niet minder om te zijn. Edwards' conclusie: wanneer het over
 98 taalzaken gaat, is zo weinig mogelijk wetgeving te prefereren bij het vastleggen van functies en
 99 domeinen voor specifieke talen. Het risico van taalwetgeving is immers dat er iets wordt vastgelegd
 100 wat per definitie in beweging is.

16 101 Gezien de sociale onrust die de English-Only-Movement teweeg heeft gebracht en de
 102 verscherping van de verhoudingen tussen bevolkingsgroepen die er het gevolg van was, en gezien
 103 de juridische problemen die de invoering van taalwetten met zich meebrengt, lijkt het zeer
 104 onverstandig om in Nederland een vergelijkbare 'Weg te volgen door te proberen de positie van het
 105 Nederlands in de grondwet vast te leggen.

Naar het artikel 'Waarom dit artikel niet in het Engels is' van dr CL.J. de Bot, uit: Onze Taal, nr. 9, 1995.

Discussie gesloten? Het debat op school - een betoog

COEN GELINCK

De eerste zin van het aan mondelinge taalvaardigheid gewijde hoofdstuk in Hoogeveen en Bonset (1998) luidt: 'De meest verwaarloosde van de bij het vak Nederlands te leren taalvaardigheden zijn spreken en luisteren, ofwel mondelinge taalvaardigheid.' Ook de titel van het artikel van Van der Geest, Braet en Oostdam (1988) spreekt boekdelen: 'Het zal wel altijd een stiefkind blijven.'

Het zag en ziet er, getuige deze citaten, niet rooskleurig uit voor de mondelinge taalvaardigheden. Begin 1999 studeerde ik af op een onderzoek naar de positie van het debatteren in het voortgezet onderwijs. In dit artikel wil ik resultaten uit dat onderzoek (Gelinck 1999) over de plaats van mondelinge taalvaardigheid in het onderwijs vergelijken met de resultaten van eerder onderzoek (Wesdorp 1974 en Van der Geest en Schouw 1987). De positie van die vaardigheden binnen het schoolonderzoek / examen is hier buiten beschouwing gelaten. Daarnaast wil ik aangeven wat eind 1998 de positie van het debatteren in het voortgezet onderwijs was en een aantal aanbevelingen doen die deze positie kunnen versterken. Mijn onderzoek (Gelinck 1999) bestond onder andere uit een enquête die is afgenomen aan een a-selecte, landelijke groep van vijftig middelbare

scholen; daarvan stuurden er twintig het formulier terug; zes daarvan gaven al onderwijs in debatteren.

Spreekvaardigheid in het algemeen

In vrijwel al het onderzoek dat er naar is gedaan komt naar voren dat er zowel bij docenten als bij (oud)leerlingen behoefte is aan onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Bos (1978, zie Hoogeveen en Bonset 1998, 362) ondervroeg achttien deskundigen over de in hun ogen belangrijkste doelen van het moedertaalonderwijs aan 15 en 16 jarigen. De mondelinge taalvaardigheden bleken het belangrijkste gevonden te worden.

Ook recenter onderzoek levert dit beeld op. Uit Van der Geest en Schouw (1987, 12) blijkt dat het belang dat aan deze vaardigheden wordt gehecht sinds het onderzoek van Wesdorp (1974, zie Van der Geest en Schouw 1987, 12) niet is gewijzigd. De Glopper en Van Schooten (1990, 232) constateerden in hun behoefteonderzoek onder docenten, leerlingen en werkenden (oud-leerlingen) ook dat er een grote behoefte is aan het beheersen van mondelinge taalvaardigheden. Diverse panels binnen en buiten het onderwijs hechtten er grote waarde aan voor zowel studie, werk als burgerschap. Oud-leerlingen gaven in het onderzoek van Couzijn (1992, zie Hoogeveen