

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

en Bonset 1998, 366) aan spreken als nuttig, maar ook moeilijk te ervaren, terwijl er in de vooropleiding zo weinig aandacht aan is besteed. Bij deze geluiden zou men juist vermoeden dat er in het onderwijs veel aan wordt gedaan om meer en beter aan die behoeften tegemoet te komen. Dit blijkt echter niet het geval te zijn. In 1987 gaf ongeveer 31% geen spreekvaardigheidsonderwijs (Van der Geest e.a. 1988, 508). In Gelinck (1999) is dat 5% (1 school), een aanzienlijke verbetering.

Van der Geest e.a. (1988, 509) geeft aan welke vormen van onderwijs gebruikt worden door de scholen die aan spreekvaardigheid doen. Gelinck (1999) vroeg ook naar de vorm van spreekvaardigheidsonderwijs, maar scholen konden meerdere vormen invullen. Bij Van der Geest konden zij slechts één vorm kiezen. In het onderzoek naar de positie van het debat in het onderwijs is aan de debatterende scholen gevraagd of er naast het debat nog andere vormen van spreekvaardigheid worden gegeven. In tabel 1 worden de gegevens van Van der Geest (1988) vergeleken met die van Gelinck (1999).

De gegevens in kolom 1999 van de onderstaande tabel geven voor iedere vorm van spreekvaardigheidsonderwijs een percentage van het totaal aantal respondenten. Doordat meerdere antwoorden waren toegestaan komt het totaal van kolom 1999 boven de 100 uit. Zo gaven alle respondenten die debaton-

Tabel 1: spreekvaardigheidsonderwijs in 1988 en 1999

Vorm van onderwijs	1988	1999
Spreekbeurt	± 55%	85%
Discussie	± 20%	35%
Gesprek leerling-docent	7%	-
Debat	< 5%	30%
Anders	Ieder < 5%	-

derwijs geven aan dat naast het debat de spreekbeurt in een of andere vorm wordt gebruikt.

Hoewel deze getallen niet op vergelijkbare wijze zijn verzameld en dus niet zonder meer te vergelijken zijn, geven ze een indicatie. Spreekbeurt en groepsdiscussie hebben hun positie ongeveer gehandhaafd; het debat komt veel sterker naar voren, ten koste van het gesprek leerling – docent en mogelijke andere vormen. De hoeveelheid tijd die aan het spreekvaardigheidsonderwijs wordt besteed is hoegenaamd niet gewijzigd. In 1987 was dit voor het havo 5–10% en voor het vwo 10–15%. In 1999 is de gemiddelde tijdsbesteding voor scholen die geen debatonderwijs geven 12%, voor scholen die dat wel doen 18% (11% wanneer een uitschieter naar boven niet wordt meegerekend).

Hierboven is reeds geconstateerd dat de behoefte aan spreekvaardigheidsonderwijs bij leerlingen en docenten groter is dan de mate van aandacht die het in de praktijk krijgt. Kennelijk is behoefte niet voldoende en zijn er andere redenen die docenten weerhouden. Meindersma en Zaalberg (1989, 98 e.v.) zetten die redenen aan de hand van interviews met docenten op een rijtje; daarbij wordt onderscheid gemaakt in docenten die wel en die geen spreekvaardigheidsonderwijs geven en in onderwijs en toetsing.

Voor het onderwijs zijn de redenen om geen spreekvaardigheidsonderwijs te geven dat er te weinig tijd is en dat een goede methode ontbreekt; een spreekbeurt wordt uit het hoofd geleerd en is vaak slaapverwekkend; een discussie is tijdrovend, de klassen zijn te groot, niet iedereen is bereid mee te doen en de docenten zijn er niet voor opgeleid. Bij de wel-gevers komen ook de problemen van grote klassen, tijdgebrek en het ontbreken van een methode naar voren.

Voor de toetsing geven de niet-gevers dezelfde redenen op als voor het onderwijs.

andere scholen waren secties op zoek naar geïntegreerd onderwijs in spreken, luisteren en schrijven. Van de scholen die geen debatonderwijs geven zijn slechts twee scholen wel bekend met het debat. Dat betekent dus ook dat daar in de opleiding van leraren geen wezenlijke aandacht aan is besteed. De enige – zeer voor de hand liggende – oplossing daarvoor is dat deze opleidingen op hbo- en postacademisch niveau op enigerlei wijze bewogen moeten worden naar verandering in te brengen.

Conclusies en aanbevelingen

Met het trekken van conclusies moet men altijd voorzichtig zijn. Dat geldt zeker voor dit onderzoek. De resultaten komen voort uit de medewerking van 20 scholen; daaruit conclusies trekken voor alle havo en vwo scholen in Nederland is een riskante zaak. Het zou dan ook goed zijn als dit artikel een aanzet kan geven voor uitgebreider onderzoek. Desondanks denk ik dat uit dit onderzoek enige hoop voor de positie van het debat in het voortgezet onderwijs kan worden geput.

De doeners oordelen veel positiever over de docentvriendelijkheid en de leerzaamheid van het debat dan de niet-doeners. Het zou goed zijn als de debatterende scholen hun positieve ervaringen zouden uitdragen, waarbij de problemen die ze ervaren uiteraard niet verzwegen hoeven te worden: die zijn er om samen op te lossen.

Veel scholen worden van het debatonderwijs weerhouden door een angst voor beoordelingsproblemen. Ik hoop duidelijk te hebben gemaakt dat die problemen niet overschat moeten worden. Ze bestaan zeker, bij het debat en bij andere vormen van spreekvaardigheidsonderwijs, maar de vakliteratuur biedt een handreiking en in de praktijk blijken de problemen overkomelijk. Een ander veel gehoord bezwaar, voor het debat- en bij het spreekvaardigheidsonderwijs in het algemeen,

is dat er geen goede lesmethode bestaat. Er is aangegeven hoe dit probleem zich na invoering van de Tweede Fase zal oplossen en hoe de lesbrief van Braet na enige kleine aanpassingen een goede aanvulling kan zijn. Veel docenten gaven aan niet bekend te zijn met het debat; in hun opleiding is er hoegenaamd geen tijd aan besteed. Het is zaak dat de lerarenopleidingen op alle niveaus in hun programma's aandacht gaan geven aan deze onderwijsvorm, zodat dit probleem zich in de toekomst vanzelf oplost. Op de korte termijn is hier mijns inziens een taak weggelegd voor vakbladen als *Moer* en *Levende Talen*. Een andere veelgehoorde reden om niet aan spreekvaardigheid in het algemeen en dus ook niet aan het debat in het bijzonder te doen, is het gebrek aan tijd. Zoals al is opgemerkt sluit ik me op dit punt aan bij Van Gelderen en Oostdam die stellen dat dit niet thuishoort in een discussie over tijd, maar over prioriteit. Debat kost net zoveel tijd als andere vormen van spreekvaardigheidsonderwijs en hoeft volgens Van Gelderen en Oostdam maar 10% van de totale lestijd te kosten.

Bij de spreekbeurt is een veel voorkomend bezwaar dat het hele verhaal uit het hoofd wordt geleerd. Bij een debat is dat niet mogelijk, doordat het verloop ervan niet van tevoren vast staat. Een ander voordeel van het debatonderwijs is de aandacht voor argumentatie. De meeste respondenten onder de niet-debatterders gaven te kennen dat ze graag meer aandacht voor argumentatie in het lesprogramma zouden willen opnemen. De debatterders noemden argumentatie als een van de grootste voordelen van het debat. Invoering van het onderwijs in deze spreekvaardigheid is dus een goede methode om in de argumentatiebehoefte te voorzien. Daarnaast blijken leerlingen debatteren bijzonder leuk te vinden. Ook het wedstrijdelement wordt door hen gewaardeerd; het is een stimulans om goed je best te doen. Mochten docenten desondanks bezwaren tegen dit ele-

De wel-gevers hebben veel problemen met de beoordeling doordat 'harde criteria' ontbreken. Andere factoren als karakter en milieu hebben invloed en de leerlingen krijgen tijdens de lessen te weinig oefening voor een goede toets. Het onderzoek van Meindersma en Zaalberg richt zich op de spreekvaardigheid in het algemeen; het debat komt nauwelijks aan de orde. Laten we toch eens bekijken of uit de resultaten van Gelinck (1999) hetzelfde beeld naar voren komt.

Het debat in het bijzonder
Tijd - Het veelgenoemde tijdgebrek komt ook in dit onderzoek duidelijk naar voren. Het wordt door de docenten die debatonderwijs geven gezien als nadeel en door hen die dat niet doen als reden om geen debatonderwijs te gaan geven. Toch is het verschil in tijd die aan mondelinge spreekvaardigheid wordt besteed door debatteerders (18% van de to-tale lestijd, uitgegaan van 30 lesweken met 3 uur Nederlands per week) en niet-debatterders (12%) niet bijzonder groot. En dat verschil is volgens sommigen zelfs helemaal niet nodig. Van Gelderen en Oostdam (1994, 118) geven in hun uitgebreide bespreking van de mogelijkheden met zowel het betoog als de groepsdiscussie als het debat aan dat alle drie de vormen goed zijn te doceren met 10% van de lestijd in een periode van drie jaren. Zij concluderen – en ik ga daarin met hen mee – dat de haalbaarheid geen kwestie is van tijd maar van prioriteit.

Daarnaast is veel tijd te besparen door het debatonderwijs te combineren met andere mondelinge en schriftelijke vaardigheden. Uit de praktijkbeschrijvingen van zowel De Boer (1996) als Bonset (1995) komen voorbeelden naar voren hoe het debat gecombineerd kan worden met gericht schrijven (door het laten maken van een uitgebreide 'debatmap') of met een (korte) spreekbeurt als inleiding op de stelling.

Lesmateriaal - Veel docenten vinden het een

groot probleem dat er voor spreekvaardigheidsonderwijs geen goed onderwijsmateriaal bestaat. Uit Gelinck (1999) komt voor het debat een zelfde beeld naar voren: slechts een van de zes debatterende scholen geeft het onderwijs aan de hand van een leerboek. De andere gebruiken zelfvervaardigd stencilmateriaal of geven alleen mondelinge instructie. Kennelijk bestaat er dus wel lesmateriaal, maar vaak is dat dan opgenomen in een algemene lesmethode, die natuurlijk niet op iedere school wordt gebruikt. Overigens is het debat opgenomen in alle methoden die zijn afgestemd op de Tweede Fase; dus dit probleem lost zich vanzelf op. Wel is de kwaliteit van de debatbespreking in de verschillende methoden niet gelijk. Daarom hier nog een mogelijke oplossing voor het gebrek aan een lesmethode.

De scholen die in 1998 deelnamen aan een toernooi van de Universiteit Leiden kregen allen een exemplaar van een lesbrieft over debatteren van Braet (1998a). Gezien het onderdeel dat over deze lesbrieft in (een hier onbesproken deel van) het onderzoek is uitgesproken, bevat deze lesbrieft een goede handleiding voor deze vorm van onderwijs. De docentenhandleiding bij de lesbrieft (Braet, 1998b) geeft ook een mogelijkheid het debatonderwijs te combineren met een opdracht gedocumenteerd schrijven, hetgeen een aardige tijdwinst kan opleveren. Wanneer de lesbrieft strikt wordt gevolgd, kost dat zes lessen en houdt iedere leerling in een groep van 30 een volledig debat. Binnen die lessen is alleen geen tijd voor een uitgebreide nabespreking van de debatten. Met een nabespreking is het mogelijk dat alle leerlingen twee debatten houden in 10% van de totale lestijd. Deze methode kan ook in behoorlijk grote klassen gebruikt worden; het veel genoemde probleem van de klassengrootte lijkt mij dan ook overkomelijk.

Zeker wanneer de docentenhandleiding zou worden uitgebreid met een duidelijke jurerings- en beoordelingsinstructie kan met

de lesbrieft een belangrijk hiaat worden opgevuld.

Beoordeling - Docenten hebben bij de toetsing van mondelinge taalvaardigheden veelal problemen met de beoordeling. Dat blijkt uit het onderzoek van Gelinck ook voor het debat te gelden. De niet-debatterenden vrezen dat de beoordeling van het debat moeilijker en minder eerlijk is dan de beoordeling van de spreekbeurt of de groepsdiscussie. Met een literatuurverwijzing en een praktijkvergelijking met andere vormen van spreekvaardigheidsonderwijs hoop ik die vrees enigszins te verkleinen. Goede en heldere aanbevelingen voor de beoordeling van een debat zijn te vinden in Van Gelderen en Oostdam (1994, 72 e.v.). Zij geven aanwijzingen voor de bespreking van debatten in de klas en voor het geven van cijfers. Ook zijn voorbeelden van beoordelingschalen opgenomen.

Daarnaast moet erop gewezen worden dat beoordelingsproblemen bij vrijwel alle vormen van spreekvaardigheidsonderwijs een rol spelen. In bijna iedere case-study van het instituut voor leerplanontwikkeling (LSO) komt hetzelfde probleem naar voren; of er nu onderwijs wordt gegeven in spreekbeurt en discussie (Laarveld 1995, 108), groepsprekbeurt en discussie (Bonset 1996, 57), of in een geïntegreerd programma met presenteren, discussiëren en notuleren (Boland 1995, 56). Te verwachten beoordelingsproblemen hoeven bij de keuze tussen de verschillende onderwijsvormen in mondelinge taalvaardigheid dus geen invloed te hebben.

De bezwaren die in Meindersma en Zaalberg naar voren komen met betrekking tot het onderwijs in mondelinge taalvaardigheden, blijken dus oplosbaar voor (en met) het debatonderwijs. In Gelinck (1999) komt echter nog meer naar voren. Alle docenten die geen debatonderwijs geven merken op dat zij argumentatie graag zouden toevoegen aan hun

lesprogramma. Argumentatie is tegelijk het item dat door de debatterenden als grootste pluspunt van het debatonderwijs werd genoemd (4x), naast het reageren (ook 4x) en het leren formuleren (3x). Argumentatie is dus niet zomaar een onderdeel van het debat, maar is het onderdeel met wellicht de meeste toegevoegde waarde aan het taalvaardigheidsonderwijs.

Over de minpunten van het debatonderwijs is men minder eensluidend. Bij de doeners wordt geen enkele opmerking twee keer genoemd en bij de niet-doeners wordt er zelfs in het geheel maar een opmerking gemaakt: het overdreven competitieve karakter van het debat. Dat competitie-element is nu juist een element dat door leerlingen hoog wordt gewaardeerd. Op de vraag hoe de leerlingen het debatonderwijs vinden in vergelijking tot andere vormen antwoordde een docent neutraal, twee leuker en drie veel leuker. Dit zijn ook de drie scholen waar het onderwijs de vorm van een wedstrijd of een toernooi heeft. De wil om te winnen werkt zeer motiverend voor de leerlingen. Wanneer het competitieve overigens als enig nadeel wordt gezien is het eenvoudig te voorkomen door geen wedstrijdelement toe te voegen.

Niet-debatterders hebben een negatief beeld over het debat. Men denkt dat het redelijk docentvriendelijk is en meer voorbereiding vergt van zowel de leerling als de docent. Op al deze punten zijn de debatteerders milder: de meerderheid (4x) geeft steeds aan dat het debat even docentvriendelijk is en net zoveel voorbereiding vraagt als andere vormen (waar zij ook allen ervaring in hebben).

Uit de enquête van Gelinck is gebleken dat de debatterende scholen op zeer uiteenlopende manieren met het debat in aanraking zijn gekomen. Een school kwam met het debat in aanraking in de voorrondes van het VARA programma *Het Lagerhuis*, op een school is spontaan een wedstrijd georganiseerd en op

ment hebben, dan hoeven ze in de les niet perse een winnaar aan te wijzen.

Na het aangehaalde onderzoek uit 1999 heeft de Universiteit Leiden samen met het Nederlands Debat Instituut voor de tweede keer het Nederlands Kampioenschap Debatteren voor middelbare scholieren georganiseerd. Zesendertig scholen deden mee aan de voorrondes; uiteindelijk streden zestien scholen om de eerste plaats. Uit het enthousiasme van de deelnemers en de begeleidende docenten bleek niet alleen dat leerlingen zeer goed in staat zijn leuk, goed en op niveau te debatteren, maar vooral dat de praktijk het meest overtuigende argument is dat het debat op school gevoerd moet worden.

LITERATUUR

Boer, M. de (1996). *Debat op de scholengemeenschap Huizermaat in Huizen*. Enschede, SLO.

Boland, J. (1995). *Presenteren, discussiëren en notuleren op de scholengemeenschap Winkler Prins in Veendam*. Enschede, SLO.

Bonset, H. (1995). *Triospreekbeurt, debat en discussie op het Montessorilyceum Herman Jordan in Zeist*. Enschede, SLO.

Bonset, H. (1996). *Groepsspreekbeurt en discussie op*

het Over Betuwe College in Bemmelen. Enschede, SLO.

Braet, A. (1998a). *Pro en Contra, Een lesbrieff over debatteren*. Leiden.

Braet, A. (1998b). *Pro en Contra, Een lesbrieff over debatteren. Docentenhandleiding*. Leiden.

Geest, E. van der, Braet, A. & Oostdam, R. (1988). *Het zal wel altijd een stiefkind blijven*. *Levende Talen* 1988, 506-511.

Geest, E. van der & Schouw, L. (1987). *Vijftien jaar schoolonderzoek Nederlands: restauratie en vernieuwing*. *Moer* 1987(5-6), 3-20.

Gelderen, A. van & Oostdam, R. (1994). *Mondelinge taalvaardigheid Nederlands: referaat, debat en discussie in de bovenbouw van havo en vwo*. Bussum: Coutinho.

Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht, Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven [enz.].

Laarveld, K. (1995). *Spreekbeurt en discussie op het Libanon Lyceum in Rotterdam*. Enschede: SLO.

Leene, W. (1995). *De gedocumenteerde groepsdiscussie op het Pieron College in Den Bosch*. Enschede: SLO.

Meindersma, Y. & Zaalberg, A. (1989). *Mondeling monddood?* *Moer* 1989 (3), 98-106.

Argumenteren in het literatuuronderwijs Over 'warrant', leesautobiografie en smaakontwikkeling

JOOP DIRKSEN

De Tweede Fase is inmiddels in heel Nederland gestart, met het 'nieuwe' literatuuronderwijs daarbij hoort. Literatuuronderwijs dat als doelstelling heeft 'literaire competentie', het kunnen communiceren met en over literatuur. Literatuuronderwijs dat smaakontwikkeling van de leerling moet stimuleren, dat wil zeggen zijn 'leesbereik' moet verbreden en verdiepen. De nadruk in dat 'nieuwe' literatuuronderwijs ligt op receptie en op reflectie op die receptie: op onderbouwing van de waardering voor de literaire tekst, ten behoeve van de communicatie over die literaire tekst. Daarnaast is bij het vak Nederlands ook argumentatieleer als nieuw element binnengekomen. Hoe je daarover ook denkt, nu dat onderdeel expliciet in het programma is opgenomen, is er alle reden om waar dat nuttig kan zijn voor de overige vakonderdelen, gebruik te maken van wat leerlingen tóch moeten leren.

Als er in literatuurschoolboeken gesproken wordt over het beargumenteren van het eigen oordeel, beperkt men zich vrijwel steeds tot het opsommen van soorten argumenten die hierbij een rol kunnen spelen: emotionele argumenten, structurele, stilistische, intentionele, etc.. Zolang waardeoordelen bij boeken onderbouwd zijn met 'losse' argumenten, is communicatie

over zo'n oordeel, en over de smaak van de degene die dat oordeel uit, nog niet goed mogelijk. Als een leerling stelt dat hij *Dubbelliefde* van Van Dis niet geslaagd vindt omdat de structuur rammelt, en een ander antwoordt dat hij het boek wel geslaagd vindt omdat het zulke sterke emoties oproept, is er weliswaar een gesprek op gang aan het komen, maar dat bevindt zich nog op het niveau van appels en peren vergelijken op hun vruchtkwaliteit.

Het gesprek krijgt meer diepgang als we zouden weten vanuit welke literatuuropvatting de beide leerlingen praten, dat wil zeggen, wat hun smaak is op het gebied van literatuur, welke normen ze aanleggen bij de beoordeling van boeken. Niet alleen wordt dan zichtbaar dat er binnen die smaak sprake is van een hiërarchie in soorten argumenten, maar ook wordt smaakontwikkeling mogelijk doordat gericht kan worden gewerkt aan wat door vooroordelen geblokkeerd is en/of aan het inkleuren van wat onbekend en dus onbeminde is.

In dit artikel wil ik laten zien hoe smaakontwikkeling een plaats kan krijgen in literatuurlessen en hoe argumentatieleer daarbij een functionele rol kan spelen.

Verborgen argumenten: de literatuuropvatting 'Over smaak valt niet te twisten.' Deze uit-