

Yolande Emmelot, Kees de Glopper, Ron Oostdam *)

ARGUMENTATIE IN DE CVEN-VOORSTELLEN; CONSEQUENTIES VOOR HET ONDERWIJSAANBOD

1. Inleiding

Jarenlang kon de inhoud van de eindexamens Nederlandse Taal en Letterkunde voor havo en vwo op de achterkant van een luciferdoosje omschreven worden. Met de voorstellen van de CVEN (1991) lijkt aan die situatie voorgoed een einde te zijn gekomen. Twee jaar na haar instelling heeft de commissie in april 1991 een document van meer dan 30 pagina's gepubliceerd. Deze *Voorstellen voor de vernieuwing van de eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde voor v.w.o. en h.a.v.o.* bevatten zeer specifieke omschrijvingen van de exameninhoud. De voorstellen betreffen drie examenonderdelen: taalvaardigheid, taalkunde en letterkunde. Wat betreft taalvaardigheid zijn de exameninhouden voor havo en vwo identiek.

Bij het onderdeel taalvaardigheid, dat uiteenvalt in mondelinge taalvaardigheid, lees- en schrijfvaardigheid, nemen argumentatieve en beschouwende teksten een prominente plaats in. Het centraal examen bestaat uit het schrijven van een betoog of een beschouwing en uit het lezen van tenminste twee teksten, waaronder een beschouwing of een betoog en een uiteenzetting. De opdrachten bij de leesteksten verlangen interpretatie, analyse en beoordeling. De beschouwende of betogende tekst moet tevens kort worden samengevat. In het schoolonderzoek moet letterkunde aan de orde komen en mogen taalkunde (als experiment), schrijfvaardigheid (redactionele beoordeling en herschrijven van informatieve brieven) en mondelinge taalvaardigheid getoetst worden. Ook wat betreft de mondelinge taalvaardigheid gaan de voorstellen van de commissie vooral in de richting van de beschouwende en betogende tekstfunctie.

De commissie legitimeert de prominente positie van argumenteren en beschouwen door te verwijzen naar de resultaten van het behoeftenonderzoek dat door de SCO is uitgevoerd (De Glopper & Van Schooten 1990). Uit dit onderzoek is gebleken dat de grootste tekorten in taalvaardigheid zich voordoen bij de produktie en receptie van teksten met een argumentatieve of beschouwende functie. Zo bezien is de nadruk op argumenteren en beschouwen zeker gerechtvaardigd. Toch moet de vraag gesteld worden of de commissie andere tekstfuncties niet verwaarloost. Bij rapporterende (of informatieve) teksten doen zich ook tekorten voor. Bovendien worden teksten met een informatieve functie het meest gebruikt. In een terzijde en zonder nadere argumentatie stelt de commissie in de verantwoording van haar voorstel (CVEN 1991, 26) dat het schrijven van rapporterende teksten niet goed in

de examensituatie zou passen. Bovendien komen rapporterende teksten volgens haar elders aan de orde: bij het maken van aantekeningen bij de toets mondeling en bij het samenvatten. Deze verdediging maakt een wat gezochte indruk. Aantekeningen hoeven bij de toets mondeling niet gemaakt te worden en over de beoordeling ervan wordt dan ook niet gerept. De samenvatting mag zelf een rapporterende tekst genoemd worden, maar deze is bedoeld als toets voor tekstbegrip en wordt dan ook als zodanig beoordeeld. Hoezeer wij de expliciete aandacht voor argumenteren (en beschouwen) ook toejuichen, een zekere eenzijdigheid kan de voorstellen op dit punt niet ontzegd worden. Aanpassingen zijn nodig: meer argumentatie vóór het voorstel of minder argumentatie in het voorstel.

Bovenstaande kritiek laat onverlet dat wij in het vervolg van onze bespreking uitgaan van het huidige voorstel. Wij stellen daarbij de volgende vragen aan de orde:

- Welke leerstof betreffende argumenteren zou, gelet op de exameninhouden, in de bovenbouw van het havo en vwo aangeboden moeten worden?
- Hoe ziet het onderwijsaanbod voor argumentatie er op dit moment uit?

In de slotparagraaf wordt beschreven welke veranderingen in het onderwijs bij doorvoering van de CVEN-voorstellen nodig zijn. Tenslotte wordt de haalbaarheid van de voorstellen geëvalueerd.

2. De benodigde leerstof argumentatie

De CVEN geeft een gedetailleerde beschrijving van de vaardigheden en kennis die in het examen getoetst zullen worden. Bij het onderdeel mondelinge taalvaardigheid worden de vereiste vaardigheden en kennis gespecificeerd voor de uiteenzetende of beschouwende voordracht met vragen na en de betogende voordracht met discussie na. Hetzelfde wordt gedaan voor de groepsdiscussie.

Voor het naar voren kunnen brengen van een beschouwende c.q. betogende voordracht is het ondermeer vereist dat er "een duidelijk standpunt wordt bepaald dat met voldoende steekhoudende argumentatie wordt gerechtvaardigd" en dat de inhoud "passend geordend, geformuleerd en gepresenteerd" naar voren wordt gebracht (o.c., 10). Bij het zelf luisteren danwel het met vragen of tegenwerpingen reageren, is het noodzakelijk dat leerlingen "inhoudelijk en vormelijk adequaat" kunnen reageren en dat ze in staat zijn de voordracht te volgen en te beoordelen en "op grond daarvan goed gemotiveerde, geformuleerde en gepresenteerde vragen of tegenwerpingen naar voren kunnen brengen" (o.c., 11).

Bij het onderdeel groepsdiscussie wordt een aantal argumentatievaardigheden nog wat explicieter omschreven. Zo vereist het kunnen leveren van discussiebijdragen "het kunnen geven van (voorlopige) meningen", "het tijdens de discussie kunnen

aanvoeren van argumenten pro en contra" en "het passend geordend, geformuleerd en gepresenteerd naar voren kunnen brengen van de meningen en argumenten" (o.c., 11). Daarnaast is eveneens vereist dat deelnemers aan een groepsdiscussie de bijdragen van anderen adequaat kunnen beoordelen (o.c., 11).

Het examenonderdeel leesvaardigheid heeft betrekking op het kunnen interpreteren, analyseren, beoordelen en samenvatten van teksten. Voor het lezen van beschouwende c.q. betogende teksten betekent dit, aldus de commissie, dat leerlingen in staat zijn om op grond van tekstgegevens "de functies (strekkingen) van tekstgedeelten –ook in hun onderlinge samenhang– te omschrijven, zoals poneren, (...) argumenteren" (o.c., 12). Bovendien moeten leerlingen inhoudelijke en functionele relaties, zoals relaties van de soort stelling–argument–subargument, kunnen benoemen die ex- of impliciet tussen tekstonderdelen aanwezig zijn (o.c., 12). En bij het beoordelen van een betogende tekst zijn examenkandidaten in staat de "aanvaardbaarheid van meningen en argumentaties te beoordelen aan de hand van criteria als benodigde ondersteuning, geldigheid van redeneringen en correct gebruik van argumentatiewijzen" (o.c. 12).

In haar opsomming van vereiste vaardigheden voor schrijfvaardigheid is de commissie wat summier. Bij het produceren van een beschouwende of betogende tekst moeten leerlingen in staat zijn "inhoudselementen (waaronder argumenten) te ontwikkelen, te kiezen en te verbinden" (o.c., 13). Daarnaast is het vereist dat de gegenereerde inhoud geordend wordt en verwoord in overeenstemming met de regels voor een correcte woordkeus en zinsbouw en de principes van een adequate stijl (o.c., 13).

Behalve deze specifieke omschrijvingen van vereiste vaardigheden per examenonderdeel, wordt ook een termenlijst taalvaardigheid gepresenteerd. Bij de afzonderlijke onderdelen vermeldt de commissie dat de leerlingen kennis moeten hebben van de in deze lijst opgesomde begrippen. Met betrekking tot het onderdeel argumenteren zijn de volgende begrippen in de lijst opgenomen: meningsverschil, standpunt (mening, opvatting, stelling/conclusie), hoofd- en subargumentatie, functionele relaties zoals stelling–argument, (inhoudelijke) aanvaardbaarheid (criteria: consistentie, volledigheid, controleerbaarheid, correcte weergave, broneigenschappen, ondersteuning, logische geldigheid, aanvaardbare argumentatiewijze).

Uit de bovenstaande omschrijving van kennis en vaardigheid kan afgeleid worden welke leerstof leerlingen zich eigen moeten maken. De aard van die leerstof zullen wij met behulp van begrippen uit de pragma–dialectische argumentatietheorie (Van Eemeren & Grootendorst 1982) nader karakteriseren. Daarbij geven wij aan welke leerstof argumentatie de commissie buiten beschouwing laat.

Voor de productie van mondelinge of schriftelijke betogen moet leerstof worden aangeboden met betrekking tot het duidelijk innemen van een (hoofd)standpunt. Vervolgens zullen leerlingen getraind moeten worden in het genereren en selecteren van argumenten ter onderbouwing van het ingenomen standpunt. Bij het

genereren gaat het om het vinden van potentiële argumenten die geschikt zijn voor een ondersteuning van het standpunt, of om het vinden van weerleggingen van mogelijke contra-argumenten. De gegenereerde argumenten zullen in het licht van het tekstdoel en het publiek moeten worden geselecteerd.

Naast het genereren en selecteren moet ook het opstellen van een argumentatiestructuur aan de orde komen: het onderling ordenen van argumenten. Dit betekent dat leerlingen vertrouwd moeten raken met verschillende argumentatiestructuren zoals enkelvoudige, meervoudige, nevenschikkende en onderschikkende argumentatie. Leerlingen moeten daarbij hoofd- en subargumentatie kunnen onderscheiden. Behalve leerstof over het aanbrengen van een argumentatiestructuur is ook leerstof gericht op de presentatie van belang: het duidelijk vaststellen van de fasering van het betoog en het bepalen in welke volgorde (hoofd)standpunt en argumenten in de tekst worden gepresenteerd. En tenslotte zal bij de presentatie van het betoog aandacht moeten uitgaan naar het aanbrengen van argumentatieve verbanden c.q. het expliciteren van de inhoudelijke relatie tussen standpunt en argumenten met behulp van standpuntmarkeringen ('volgens mij', 'mijn argument hiervoor is') en argumentatieve verbindingswoorden ('want', 'dus').

Voor het interpreteren en analyseren van mondelinge of schriftelijke betogen valt de volgende leerstof te onderscheiden. Het interpreteren en analyseren van een betoog houdt in dat moet worden vastgesteld wat precies de geschilpunten zijn die moeten worden opgelost. Daarvoor is de identificatie van standpunten en argumenten vereist. In het onderwijs zal aandacht moeten worden geschonken aan de verschillende standaardtypen van argumentatieve betogen: enkelvoudige en meervoudige, niet-gemengde en gemengde. Enkelvoudige geschillen hebben betrekking op slechts één standpunt en meervoudige op meer dan één standpunt. Bij niet-gemengde geschillen wordt slechts één standpunt naar voren gebracht; in gemengde geschillen, waarbij altijd twee partijen in het geding zijn, worden twee tegengestelde standpunten gegeven. Van belang is daarnaast leerstof met betrekking tot de verschillende argumentatiestructuren en argumentatieve verbanden, zoals hierboven vermeld.

De vaardigheid in het expliciteren van verzwegen argumenten (argumenten die niet in de tekst staan, maar die wel van belang zijn voor een adequate analyse van de betoogstructuur) wordt door de commissie niet expliciet vermeld, maar door de frase op te nemen dat leerlingen in staat moeten zijn relaties te onderkennen die ex- of impliciet tussen tekstonderdelen aanwezig zijn, lijkt de commissie het belang van deze vaardigheid wel te onderkennen.

Het beoordelen van een betoog vereist dat leerlingen kunnen achterhalen hoe standpunt en argument(en) inhoudelijk met elkaar in verband zijn gebracht. In terminologie van de argumentatietheorie betekent dit dat leerlingen in staat moeten zijn de verschillende argumentatieschema's te herkennen, om vervolgens aan de hand van een aantal kritische vragen een oordeel te geven over de aannemelijkheid van het aangebrachte argumentatieve verband (schema). Zonodig zal een

redenering ook getoetst moeten worden op logische geldigheid. Geheel buiten beschouwing laat de commissie een belangrijk onderdeel: het onderkennen en beoordelen van drogredenen. Het is niet duidelijk of de commissie dit onderdeel te moeilijk of niet relevant vindt.

Gezien het bovenstaande impliceert het CVEN-voorstel dat er leerstof moet worden aangeboden die betrekking heeft op bijna alle aspecten die een rol spelen bij de productie en receptie van betogen. Dit roept de vraag op welke leerstof argumentatie op dit moment deel uitmaakt van het onderwijsaanbod in het havo en vwo.

3. Het huidige onderwijsaanbod

Twee zaken zijn bepalend voor het huidige aanbod aan argumentatie-onderwijs: de docenten en de schoolboeken. Het onderwijsaanbod wordt vanzelfsprekend door docenten bepaald. Hun opvattingen, belangstelling en vakkennis zijn bepalend voor de inhoud van het onderwijs dat hun leerlingen ontvangen. Docenten worden bij de inrichting van hun onderwijs sterk geleid door de inhoud van schoolboeken (Lagerweij 1973, Griffioen & Damsma 1978). Minstens 90% van de havo- en vwo-docenten Nederlands gebruikt ten minste één schoolboek (Oostdam 1991). In de bovenbouw houden docenten verder vanzelfsprekend sterk rekening met de inhoud van de examens.

Welke leerstof voor argumentatie bevatten veelgebruikte methoden? En welke leerstof wordt daaruit behandeld? Ons antwoord op deze vragen baseren wij op de resultaten van onderzoek naar argumentatievaardigheden en -onderwijs (Emmelot & Oostdam 1990; Oostdam & Emmelot 1988, 1990; Oostdam 1991).

In de onderbouw zijn *Functioneel Nederlands*, *Over en weer* en *Taal-goed* veelgebruikte methoden, in de bovenbouw worden vooral *Taaldaden* en *Over en weer* gebruikt. Over het gebruik van *Functioneel Nederlands* in de bovenbouw was ten tijde van het onderzoek nog weinig te zeggen: deze methode omvat pas sinds 1987 delen voor de bovenbouw. De onderzoeksgegevens hebben dan ook betrekking op een kleine groep docenten.

In schoolboeken voor de onderbouw wordt op zeer elementair niveau leerstof argumentatie aangeboden. *Functioneel Nederlands* bevat leerstof over feiten en meningen, conclusies, tekstsoorten en tekstdoelen. Deze leerstof staat in dienst van de vakonderdelen tekstbegrip en schrijven. In *Taal-goed* wordt argumenteren bij het discussiëren behandeld en wordt de procedure voor het schrijven van een betogend opstel uiteengezet. In *Over en weer* wordt al vanaf het tweede leerjaar een beknopte cursus argumentatieleer aangeboden, gericht op het herkennen van meningen en feiten, argumenten en bewijzen, conclusies, foute redeneringen en argumentatieve verbanden. *Taaldaden* kent geen onderbouwdelen.

In de bovenbouwdelen is de aandacht voor argumentatievaardigheden groter. In *Over en weer*, *Taaldaden* en *Taal-goed* wordt argumentatie vooral in de vwo-delen in ruime mate en vrij expliciet behandeld. *Functioneel Nederlands* bevat een aparte cursus argumentatieleer voor beide schooltypen, maar ook bij andere vakonderdelen komt relevante leerstof aan bod. Zie voor een overzicht van de behandelde argumentatieleerstof onderstaand schema.

Schema 1. Overzicht van onderwerpen uit de argumentatieleer in de bovenbouw, per methode en schooltype (x = wel aandacht; - = geen aandacht)

	fn havo vwo		o&w havo vwo		tg havo vwo		td havo vwo	
herk. feiten/ meningen	-	-	x	x	x	x	-	x
herk. standp./ar- gument	x	x	x	x	-	x	x	x
betoogstructuur	-	-	-	x	-	x	x	x
argumentatie- structuur	x	x	-	x	-	x	x	x
verzw. argumen- ten	x	x	-	x	-	-	-	-
beoord. argu- mentatie	x	x	-	-	-	-	-	x
drogredeken	x	x	x	x	x	x	-	-
argumentatie- schema's	x	x	x	x	-	x	x	x

In hoeverre behandelen de gebruikers van de betreffende schoolboeken de geboden leerstof? En wordt de leerstof in de boeken als nuttig ervaren?

In *Functioneel Nederlands* komen het analyseren en het beoordelen van argumentatie aan de orde in zowel de havo- als de vwo-editie. Het betreffende onderdeel argumenteren wordt door de gebruikers van *Functioneel Nederlands* ook behandeld en zeer nuttig gevonden.

In *Taal-goed* voor het havo bestaat de argumentatieleerstof vooral uit leerstof over oordelen. Het betreffende onderdeel wordt door 60% van de ondervraagde docenten niet behandeld. In de vwo-delen komt vooral het analyseren van argumentatie aan de orde. Een kwart van de docenten die met deze methode werken, slaat het onderdeel over. De gebruikers van *Taal-goed* vinden de argumentatieleerstof over het algemeen wel nuttig.

In de havo-editie van de veelgebruikte methode *Over en weer* wordt weinig toegevoegd aan de leerstof in de onderbouwdelen; alleen leerstof over argumentatietypen is nieuw. Op vwo-niveau wordt aanmerkelijk meer aandacht gegeven aan argumentatie. De nadruk ligt op het analyseren van argumentatie. Het merendeel van de *Over en weer*-gebruikers behandelt de leerstof en vindt deze nuttig.

In *Taaldaden* is sprake van een geïntegreerde aanpak van de leerstof argumentatie en het onderwijs in schriftelijke taalbeheersing. In de havo-editie is de argumentatieleerstof beperkt, maar deze wordt door vrijwel alle ondervraagde gebruikers behandeld. Op het vwo heeft *Taaldaden* het grootste marktaandeel. Binnen het onderdeel kritisch lezen komt zowel het analyseren als het beoordelen van argumentatie uitgebreid aan de orde. De helft van de ondervraagde docenten slaat dit onderdeel evenwel over, alhoewel het wel als nuttig wordt gezien.

De leerstof argumentatie die in de hier besproken schoolboeken is opgenomen, wordt door vrijwel alle docenten nuttig gevonden, maar door een niet onbelangrijk deel van de docenten toch overgeslagen. Daarbij komt nog, dat veel docenten de delen voor het eindexamenjaar helemaal niet gebruiken. Een deel van de docenten gebruikt voor sommige leerstofonderdelen argumentatieleer aanvullend materiaal, zoals opdrachten bij zelf verzamelde teksten of oefeningen uit andere schoolboeken. Meer dan de helft van de ondervraagde docenten gebruikt aanvullend materiaal gericht op het schrijven van betogen en de helft van de vwo-docenten gebruikt aanvullend materiaal voor het analyseren van betogen. Het lijkt hier meer om oefeningen in het kader van het eindexamen te gaan, dan om aanvullende argumentatieleerstof.

Taaltaken waarbij een beroep wordt gedaan op argumentatievaardigheden worden binnen het schoolvak Nederlands frequent geoefend. Bij mondelinge taaltaken wordt door havo en vwo-docenten veel aandacht besteed aan het discussiëren of debatteren en aan het houden van een spreekbeurt. Het gezicht van het lees- en schrijfonderwijs wordt vooral bepaald door de examenonderdelen. De tekstverklaring en het schrijven van betogende teksten wordt veel geoefend op zowel havo als vwo, de samenvatting vooral op het vwo. Veel docenten laten hun leerlingen oefeningen gericht op de structuur van betogende teksten en het gebruik van verwijs- en verbindingswoorden maken. Het beoordelen van betogende teksten wordt door minder dan de helft van de docenten geoefend.

Hoewel oefeningen waarbij een beroep gedaan wordt op argumentatievaardigheden een belangrijke plaats innemen in de lessen Nederlands, wordt argumentatieleerstof lang niet door alle docenten behandeld, ondanks het feit dat 66% van de havo-docenten en 56% van de vwo-docenten kennis van de argumentatieleer belangrijk vinden voor hun leerlingen. Wellicht heeft dit te maken met het feit dat binnen de centraal schriftelijke eindexamens nog geen sprake is van expliciete toetsing van argumentatievaardigheden, of misschien is het een gevolg van het feit dat docenten overwegend 'niet zo veel' kennis van de argumentatieleer hebben.

4. Consequenties van de nieuwe eindexamens

Uit het huidige voorstel van de CVEN blijkt dat in het schoolvak Nederlands veel leerstof argumentatie behandeld moet worden. De commissie laat daarbij het onderscheid tussen havo en vwo vallen: bij leerlingen van het havo en het vwo zullen op het eindexamen dezelfde vaardigheden en kennis getoetst worden, waarbij er wel sprake kan zijn van differentiaties in moeilijkheidsgraad.

De commissie wil in het centraal schriftelijk eindexamen het analyseren en beoordelen van betogen toetsen door middel van een tekst met vragen en opdrachten en een korte samenvattingsopdracht. Daarnaast moeten leerlingen een betogende of beschouwende tekst schrijven. Hoewel de commissie van oordeel is dat in het onderwijs ook aandacht besteed moet worden aan het trainen van het mondeling argumenteren, stelt zij vooralsnog geen verplichte toetsing voor.

Het is de vraag welke consequenties deze vernieuwingen in het eindexamenprogramma hebben voor het onderwijsaanbod. Anders gezegd: in hoeverre moet de leerstof in schoolboeken aangepast worden en welke andere veranderingen zijn nodig in de onderwijspraktijk?

Op dit moment is er sprake van een discrepantie tussen het feitelijke en het gewenste onderwijsaanbod. In de meeste methoden wordt een duidelijke differentiatie aangebracht tussen havo en vwo ten aanzien van leerstof argumentatie. De aandacht voor argumenteren is geconcentreerd op leerstof voor het analyseren van schriftelijke betogen. Het gaat daarbij om vragen zoals: wat is het standpunt, welke argumenten worden gegeven ter ondersteuning van het standpunt en op welke wijze zijn het standpunt en de argumenten onderling geordend? De beoordeling van argumentatie op grond van criteria als aanvaardbaarheid en geldigheid blijft onderbelicht. In het kader van het schrijven van betogende teksten wordt in schoolboeken weinig leerstof argumentatie gegeven. Veelal beperkt de aandacht zich tot het geven van enkele algemene richtlijnen. Onderdelen zoals het systematisch genereren van argumenten pro en contra, of het genereren van weerleggingen van contra-argumenten komen niet aan bod. Ook het ordenen van standpunt en argumenten c.q. het vaststellen van de argumentatiestructuur krijgt weinig aandacht. De mondelinge taalvaardigheid blijft in schoolboeken zelfs grotendeels buiten beschouwing.

Het is duidelijk dat er in schoolboeken het nodige moet veranderen. De differentiatie in de inhoud van de leerstof argumentatie voor het havo en vwo zal moeten vervallen. De op te nemen leerstof argumentatie zal bovendien afgestemd moeten worden op de nieuwe eindexameneisen. Dit betekent dat met name voor het beoordelen van argumentatie en het schriftelijk of mondeling produceren van een betoog meer leerstof moet worden aangeboden. Het zijn ook juist deze onderdelen waar leerlingen problemen bij ondervinden. Veel leerlingen hebben bijvoorbeeld grote moeite met het schrijven van een betogende tekst. Leerlingen schieten tekort in het genereren, selecteren en ordenen van argumenten voor een

standpunt en schrijven dan ook een opstel met een slechte betoogstructuur (Oostdam 1991). Leerstof met betrekking tot schema's voor de stofvinding zal nuttig en zinvol zijn. Met name het zoeken van argumenten pro en contra met behulp van de methode van standaardgeschildpunten lijkt geschikt: een lijst met vaste geschilpunten geeft sturing aan het proces van de stofvinding, omdat het gebruik ervan leerlingen dwingt op systematische wijze te zoeken naar argumenten.

De CVEN-voorstellen hebben ook gevolgen voor degenen die het onderwijs verzorgen. Veel docenten hebben weinig kennis van de argumentatieleer en zullen zich op dit punt moeten informeren. Zij zijn daarvoor grotendeels aangewezen op handleidingen bij schoolboeken die op dit punt uitgebreid moeten worden. Docenten zal tevens de mogelijkheid moeten worden geboden zich via nascholingscursussen te verdiepen in de materie. Het gaat dan vooral om cursussen met betrekking tot de inhoud van leerstof argumentatie en bruikbare didactieken. Maar ook het beoordelen en toetsen van argumentatievaardigheden zal in de nascholing aandacht moeten krijgen. Het ontwikkelen en beschikbaar stellen van evaluatieinstrumenten kan in belangrijke mate bijdragen aan de kwaliteit van het toekomstige argumentatie-onderwijs. Evaluatie-instrumenten zijn een richtlijn: ze verduidelijken wat precies van leerlingen wordt verwacht, zodat docenten daar hun onderwijs op kunnen afstemmen.

De herzieningen in het eindexamenprogramma die de commissie voorstaat, vragen om veranderingen in het onderwijs. Een belangrijke vraag is nu in hoeverre de condities aanwezig zijn om deze veranderingen ook door te voeren.

In ieder geval kan gesteld worden dat de expliciete toetsing van argumentatievaardigheden in het eindexamen aansluit bij het belang dat aan deze vaardigheden wordt toegekend door docenten en auteurs van schoolboeken. Hoewel docenten zeggen niet zo veel kennis te hebben over de argumentatieleer, vinden ze het een belangrijk en zinvol onderdeel. Vrijwel alle docenten laten hun leerlingen veelvuldig oefeningen maken waarbij een beroep gedaan wordt op argumentatievaardigheden. Ook auteurs van schoolboeken ruimen in de nieuwe edities van taalmethoden een duidelijke plaats in voor leerstof argumentatie (cf. Oostdam & Emmelot 1988). De voorstellen van de CVEN hoeven daarom in het onderwijsveld op niet veel weerstand te stuiten.

Wil een onderdeel argumentatie de status krijgen die de CVEN haar toedicht, dan zal op korte termijn werk gemaakt moeten worden van het ontwikkelen van leerplannen, leermiddelen en evaluatie-instrumenten. Bij het ontwikkelen van leermateriaal heeft een geïntegreerde aanpak onze voorkeur (cf. Oostdam 1991; Oostdam, Van Eemeren & De Glopper 1991). Pas wanneer leerstof argumentatie aan de orde komt in het kader van onderdelen zoals tekstanalyse, samenvatten en schrijven, krijgt de argumentatieleer binnen het schoolvak Nederlands de functie van een hulpmiddel ter verbetering van de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van leerlingen. En daar is het in het taalonderwijs uiteindelijk om te doen.

Noot

- *) De auteurs vormen de Onderzoeksgroep Taalonderwijs van de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek.

Literatuur

- Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde vwo en havo. *Voorstellen voor de vernieuwing van de eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde voor vwo en havo, 1991.*
- Eemeren, F.H. van & R. Grootendorst, *Regels voor redelijke discussies. Een bijdrage tot de theoretische analyse van argumentatie ter oplossing van geschillen.* Dordrecht, Foris Publications, 1982.
- Emmelot, Y.W. & R.J. Oostdam, Onderwijs in argumenteren. Een vragenlijstonderzoek onder docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs. In: *Levende Talen*, 453 (1990), 336-340.
- Glopper, K. de & E. van Schooten, *De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo.* Amsterdam, SCO, 1990.
- Griffioen, J. & H. Damsma, *Zeggenschap.* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978.
- Lagerweij, N.A.J., *Het beoordelen van schoolboeken.* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1973.
- Oostdam, R. & Y. Emmelot, Argumentatieleer in opmars. Een analyse van enkele veelgebruikte methoden Nederlands voor het Voortgezet Onderwijs. In: *Levende Talen*, 435 (1988), 588-593.
- Oostdam, R.J. & Y.W. Emmelot, Argumentatieleer en het schoolvak Nederlands. In: *Spiegel* 2:8 (1990), 61-80.
- Oostdam, R.J., F.H. van Eemeren & K. de Glopper, Onderwijs in argumenteren. In: L. Verhoeven (red.) *Basisvorming functionele geletterdheid.* Lisse: Swets & Zeitlinger, 1991.
- Oostdam, R.J., *Argumentatie in de peiling; Een aanbod- en prestatiepeiling van argumentatievaardigheden in het voortgezet onderwijs, 1991.* Dissertatie Universiteit van Amsterdam.