

WAT PLEIT ER TEGEN ARGUMENTATIELEER OP SCHOOL?

Antoine Braet

Het moedertaalonderwijs op havo-vwo heeft het heel lang zonder argumentatieleer kunnen stellen. Wat zeg ik, de meeste docenten doen het nog steeds zonder. Zelfs de gebruikers van het schoolboek dat de grootste aandacht aan argumentatieleer besteedt, *Taal-daden*, laten dit onderdeel meestal links liggen. Herhaald gebruikersonderzoek van onder anderen Oostdam (1991:44) heeft namelijk uitgewezen dat zij de hoofdstukken over argumentatieleer veelal overslaan. Nu zal men zeggen dat dit komt doordat argumentatieleer nog geen onderdeel is van de examenstof. Ongetwijfeld heeft dit er veel mee te maken en dat is ook precies waarover ik het wil hebben: moet argumentatieleer opgenomen worden in de nieuwe examenprogramma's Nederlands voor havo-vwo? (Voor de mensen die het niet hebben bijgehouden: sinds 1991 zijn er door twee verschillende overheidscommissies (de CVEN en de VOG-N) twee verschillende voorstellen voor programma's gedaan, maar definitief vastgesteld is er - met het oog op de invoering van de nieuwe Tweede Fase in 1998 - nog niets.)

Mijn stelling is dat bij de introductie van argumentatieleer grote terughoudendheid op zijn plaats is. Er pleit namelijk nogal wat tegen argumentatieleer in de bovenbouwlessen en de examens Nederlands. Ik zal dat hieronder toelichten, maar vooraf merk ik op dat de bewijslast niet bij mij als twijfelaar ligt. De voorstanders van introductie van argumentatieleer, zo leert een belangrijke regel uit diezelfde leer, hebben de bewijslast. Het feit dat die voorstanders hun bewijslast nog onvoldoende hebben opgenomen, maakt mijn betoog op dit moment strikt genomen zelfs prematuur.

Hoe bepaal je of iets thuishoort in een examenprogramma? Tegenwoordig laat de overheid zich daarbij graag leiden door de uitkomsten van behoeftenonderzoeken onder relevante geledingen van de samenleving, in het bijzonder het hoger onderwijs en potentiële werkgevers (zie *CVEN-rapport* 1991, hoofdstuk 3). Zelfs bij een ruime omschrijving van 'behoefte' heeft deze benadering het nadeel dat de schoolstof tot het praktisch nuttige gereduceerd dreigt te worden. Misschien is daarom (een verstandige interpreta-

tie van) het roemruchte beginsel van normale functionaliteit beter als selectie criterium: niet alleen het nuttige heeft recht op een plaats in het rooster, ook het boeiende en intrinsiek interessante kan claims doen gelden. Toegepast op argumentatieleer: is deze stof voldoende boeiend en/of nuttig om opgenomen te worden?

Of argumentatieleer als boeiend ervaren wordt, hangt sterk van de invulling af. Zo vroeg een belangstellende oudere leraar me een jaar of tien geleden eens om een eerste inleiding in de argumentatieleer. Ik raadde hem het dunne boekje *Argumenteren* van Van Eemeren, Grootendorst en Kruiger (1984) aan. Dat is een soort aangeklede begrippenlijst met termen als niet-gemengd verschil van mening, verzwegen argumenten, argumentatieschema's en dergelijke. De leraar in kwestie vond het nogal droog en saai. De serie over drogredenen in *Onze Taal* van twee van dezelfde auteurs (ook uitgegeven als boek: Van Eemeren en Grootendorst 1992) daarentegen vond hij later wel aardig. Ook in twee landelijk representatieve enquêtes naar de interesse voor taalbeschouwelijke onderwerpen scoorde argumentatieleer hoog: op de tweede plaats van achttien in het behoeftenonderzoek voor de CVEN (*CVEN-rapport* 1991:72) en zelfs op de eerste van dertig in een onderzoek onder bovenbouwleerlingen (De Bree 1992).

Kijkend naar wat de CVEN en de VOG-N, en in het kielzog daarvan reeds bepaalde schoolboeken, voor invulling gekozen hebben, vermoed ik dat argumentatieleer op school niet veel verder zal komen dan het aanleren en vooral bij tekstanalyse leren toepassen van een beperkt begrippenapparaat. Zeg maar een aftreksel van het uittreksel dat het genoemde boekje *Argumenteren* biedt. Echt spannend zullen de leerlingen dit, denk ik, niet vinden. Nu is dat ook niet per se noodzakelijk, als het dan maar nuttig is. Maar is het dat?

Argumentatieleer zou nuttig kunnen zijn als er een duidelijke behoefte bestond aan de vergroting van argumentatievaardigheden én als argumentatieleer in die behoefte zou kunnen voorzien. Laten we eerst proberen na te gaan hoe groot de behoefte eigenlijk is. Als aanknopingspunt gebruik ik het behoeftenonderzoek dat rond 1990 voor de CVEN is uitgevoerd.

In dat behoeftenonderzoek is onder meer nagegaan welke tekorten bij relevante geledingen in de samenleving gevoeld worden bij verschillende zogenoemde taaltaken. Ingedeeld naar de vier vaardigheden schrijven, lezen, spreken en luisteren leverde dat de

volgende tekorten-top-5 op (*CVEN-rapport* 1991:64-66):

Schrijftaken

1. Sollicitatiebrief.
 2. *Aantekeningen argumenten voor standpunt.*
 3. *Aantekeningen voor rapporterend gesprek/toespraak.*
 4. *Aantekeningen beschouwingen.*
 5. *Lang argumentatief stuk.*
- (Na deze vijf taken werden er nog tien andere genoemd die statistisch gezien nauwelijks onderdeden voor de taken in de top-5; bij deze tien taken was maar één *argumentatieve taak*.)

Leestaken

1. Lang rapporterend stuk.
 2. Formulieren.
 3. Kort rapporterend stuk.
 4. Lang beschouwend stuk.
 5. Lang directief stuk.
- (Hierna nog negen praktisch even problematische taken, waarvan twee *argumentatieve taken*.)

Spreektaken

1. Beschouwende toespraak.
 2. Beschouwende monoloog tegen onbekende.
 3. *Argumentatief gesprek met onbekende.*
 4. *Argumentatieve toespraak.*
 5. *Argumentatieve monoloog tegen onbekende.*
- (Hierna nog twee bijna even problematische taken, waarbij geen *argumentatieve taak*.)

Luistertaken

1. Beschouwende toespraak.
 2. Beschouwend gesprek.
 3. *Argumentatief gesprek.*
 4. Rapporterende toespraak.
 5. *Argumentatieve toespraak.*
- (Hierna nog zeven bijna even problematische taken, waarvan een *argumentatieve taak*.)

Over deze lijstjes valt veel te zeggen, maar ik beperk me tot de mijns inziens belangrijkste constatering: er is meer onder de zon dan argumentatieve taken (die ik heb gemarkeerd). Van de twintig strikte top-5-taken zijn er dertien niet-argumentatief en zeven argumentatief en (statistisch zuiverder) van de 49 top-5-taken in ruime zin zijn er 38 niet-argumentatief en elf argumentatief. Samengevat: slechts zo'n 20% van de problematisch genoemde taaltaken is argumentatief.

Belangrijk voor de rest van mijn betoog is verder nog dat uit hetzelfde behoeftenonderzoek (*CVEN-rapport* 1991:58) blijkt dat de tekorten bij de productieve vaardigheden schrijven en spreken 'flink' wat groter gevonden worden dan bij de receptieve lezen en luisteren.

Een voorbehoud bij de uitkomsten van dit behoeftenonderzoek is wel op zijn plaats. Men kan natuurlijk opmerken dat deze uitkomsten niet zo veel zeggen, omdat daaruit slechts blijkt waar volgens de *mening* of *schatting* van de ondervraagden de tekorten liggen. Wat we zouden willen weten is waar in feite de grootste tekorten schuilen. Daar bestaan echter geen onderzoeksgegevens over. We beschikken slechts over de beperkte resultaten van het dissertatie-onderzoek van Oostdam (1991), waaruit inderdaad blijkt dat bovenbouwleerlingen althans op sommige punten tekortschieten bij het uitvoeren van argumentatieve opdrachten. Laten we nu aannemen dat er een (weliswaar beperkt) aantal belangrijke argumentatieve taaltaken zijn waarbij bovenbouwleerlingen onbevredigend presteren. De vraag is dan waaraan dit ligt en of kennis van argumentatieleer de prestaties zou kunnen verbeteren. Algemene uitspraken hierover lijken gevaarlijk. Per taak zouden wel eens grote verschillen kunnen bestaan.

Neem bij voorbeeld nummer 3 van de spreektaken, het argumentatieve gesprek met een onbekende. Ook al omdat dit overlapt met het populairste onderwerp onder bovenbouwleerlingen volgens het onderzoek van De Bree (1992), namelijk 'taal zodanig leren gebruiken dat je iemand in een discussie overtuigt', lijkt dit een interessante taak. Zonder onderzoeksgegevens durf ik wel te stellen dat veel taalgebruikers bij dit type taak niet slechts tekorten, maar erger, namelijk onmachtgevoelens ervaren. Waardoor nu falen veel mensen in dit soort situaties? Door gebrek aan kennis van het verschil tussen hoofd- en sub- en tussen meervoudige en nevenschikkende argumentatie? Zou dergelijke kennis ze kunnen helpen? Of valt er misschien meer te verwachten van een assertiviteitscursus?

Nu is dit een wat extreem geval, waarbij sociaal-psychologische factoren een veel grotere rol lijken te spelen dan gemiddeld, maar het illustreert wel dat niet te gemakkelijk mag worden aangenomen dat gebrekkige prestaties bij argumentatieve taken (helemaal) aan een onderontwikkelde argumentatieve competentie geweten moeten worden en met argumentatieleer weggenomen kunnen worden.

Belangrijker dan het onderscheid tussen argumentatietaken met en zonder sociaal-psychologische dimensie, lijkt echter het verschil tussen productieve en receptieve taken. Uit het behoeftenonderzoek voor de CVEN is gebleken dat er bij de productieve taken, dat wil zeggen bij schrijven en spreken, de grootste tekorten worden gemeld. Dat is daarom zo veelzeggend, omdat in het moedertaalonderwijs de sterke neiging bestaat veel meer aandacht te geven aan de receptieve taken, vooral aan leestaken zoals samenvatten. Kan de argumentatieleer bijdragen aan de zo wenselijke accentverschuiving van de receptieve naar de productieve taken? En kan het vervolgens die productieve taken beter leren uitvoeren?

Wat die gewenste accentverschuiving betreft, die zal door de introductie van argumentatieleer eerder geremd dan bevorderd worden. De in Nederland dominante argumentatieleren uit Amsterdam en Utrecht zijn namelijk erg op analyse en beoordeling van (vooral schriftelijke) argumentatie van anderen gericht en niet op het zelf bedenken en aanvoeren van (schriftelijke en mondelinge) argumentatie. De bovenbouwleerlingen die volgens het onderzoek van De Bree zo graag zouden leren anderen in een discussie te overtuigen, vinden in de werken van Van Eemeren c.s. en Schellens en Van den Hoven maar weinig steun. Ze vinden daar wel aanwijzingen hoe ze kritisch op de argumentatie van de anderen kunnen reageren, maar hoe ze zelf moeten beginnen wordt overgeslagen.

Maar ook aan het nut van de benaderingen die wel aandacht schenken aan het bedenken en aanvoeren van argumenten, de retorica en de debatleer, kan men twijfelen. Juist als vertegenwoordiger van deze benaderingen (Leeman en Braet 1987 en Braet en Berkenbosch 1989) ken ik maar al te goed de bezwaren die er in de loop der eeuwen tegen aangevoerd zijn. In de achttiende en negentiende eeuw heeft dit er bij veel retorici zelfs toe geleid om de zogenaamde topiek, of leer van het vinden van argumenten, maar uit de retorica te verwijderen. Kort gezegd kwam hun bezwaar er op neer dat ze deze leer overbodig vonden: een goede kennis van het onderwerp maakt zoeksystemen om argumenten te vinden overbodig. Met een voorbeeld: een advocaat die zich goed heeft geïnformeerd over de omstandigheden van de zaak en daardoor weet dat zijn cliënt op het tijdstip van het misdrijf elders was, heeft geen lijst met standaardargumenten nodig om op het alibi-argument te komen.

Goed zal men zeggen, misschien is de argumentatieleer (nog) niet zo bruikbaar voor die kennelijk zo belangrijke -al dan niet sociaal-psychologisch geladen- spreek- en schrijftaken, maar heeft die leer dan niet het nodige te bieden bij wat in de praktijk toch maar de hoofdschotel vormt van het taalvaardigheidsonderwijs in de bovenbouw van havo-vwo: de tekst met vragen en de samenvatting? Men kan wel zijn bedenkingen hebben tegen deze prioriteit, maar alleen al het feit dat straks zeer waarschijnlijk de ene resterende zitting voor het vak Nederlands op het centraal examen aan deze onderdelen gewijd zullen zijn, zal de leraren er zeker niet toe brengen eens wat minder aandacht aan leestaken te besteden. Integendeel. En komt zo gezien die aandacht van Amsterdamse en Utrechtse argumentatietheoretici voor het analyseren en beoordelen van betogende teksten niet bijzonder goed uit? Past deze niet precies bij de noviteiten die ons zowel op het havo- als het vwo-examen bijna zeker te wachten staan: behalve begrips- nu ook beoordelvingsvragen bij teksten en een samenvattingsopdracht die erop neerkomt dat de kandidaat de argumentatieve kern uit een tekst moet halen? Ik bekijk achtereenvolgens de mogelijkheden van de argumentatieleer bij het analyseren en bij het beoordelen.

Voor de bespreking van de analyseproblematiek gebruik ik een tekstopgave uit een propedeusesyllabus Argumentatie-analyse uit Leiden.

DIERENBEVRIJDINGSFRONT

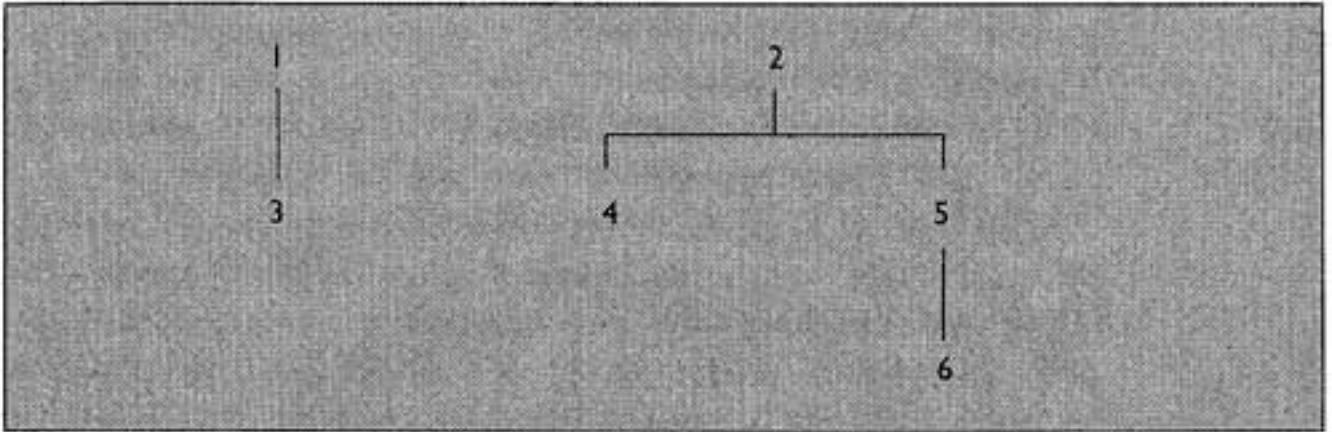
Kerstmis vormt voor het dierenbevrijdingsfront elk jaar één van de gelegenheden waarbij het Front er de Nederlanders op wijst dat dieren niet dienen te worden misbruikt, door in grote hoeveelheden opgeofferd te worden aan de rond Kerstmis optredende 'nationale vreetzucht'. Met pakkende affiches, informatie en dergelijke stelt het Front de Nederlanders op de hoogte van haar ideeën.

Sommige leden van het Front gaan er echter toe over om bij restaurants stankvoortbrengende stoffen naar binnen te spuiten om zodoende kerstdiners te verstoren, c.q. onmogelijk te maken. Dat is een niet te tolereren vorm van informatieverspreiding (1). Bovendien is het zeer onverstandig van het Front om op deze wijze te werk te gaan (2).

Een ander op de hoogte brengen van ideeën mag in Nederland, maar daarbij geweld gebruiken en/of schade toebrengen aan anderen valt niet binnen het bestel van spelregels dat wij op het punt van de vrije meningsuiting kennen (3). Door dit toch te doen worden ongewenste associaties opgeroepen met het optreden van bepaalde politieke partijen bij onze Oosterburen rond de jaren 35 en verder (4). Bovendien plaatsen de actievoerders zich door hun gedrag buitenspel (5). Zij doen met deze werkwijze immers afbreuk aan de verbreiding van hun op zich sympathieke denkbeelden (6).

Mr.A.O.Thissen, (In: NRC Handelsblad, 12-1-1985)

De opdracht bij deze ingezonden brief luidt al jaren: breng de argumentatiestructuur tussen de uitspraken 1 t/m 6 in kaart. De volgende boomstructuur duidt de oplossing aan:



In woorden: (1) en (2) zijn twee onafhankelijke hoofdstandpunten; (3) is een argument bij (1); (4) plus (5) zijn onderling onafhankelijke (zogenoemd meervoudige) argumenten bij (2); (6) tenslotte ondersteunt (5).

Waar het me nu om gaat, is dat deze argumentatie-analyse vooronderstelt dat men in staat is tot een adequate interpretatie van de tekst. Als men niet tot zo'n interpretatie in staat is, kan men ook geen goede analyse maken. Zo verbinden ieder jaar weer een flink aantal eerstejaars (4) met (1) in plaats van met (2). Ze zien kennelijk niet in dat 'ongewenste associaties met... de jaren 35 en verder' geen vorm is van 'niet te tolereren...'. Waardoor deze studenten daar niet in slagen, weet ik niet zeker - het zal ook met de positie van (4) te maken hebben. Wel denk ik zeker te weten dat veel middelbare scholieren hier door gebrek aan woord- en wereldkennis eveneens zouden falen.

Behalve dat een argumentatie-analyse een juiste interpretatie vooronderstelt, voegt zo'n analyse ook weinig aan een dergelijke interpretatie toe. Wat overdreven: in plaats van dat je de tekst 'alleen maar' kunt parafraseren, kun je de tekst nu ook in een boomstructuur weergeven. Is dat veel meer winst dan winst in overzichtelijkheid?

Nu het beoordelen, waar de argumentatieleer wel de allersterkste papieren lijkt te hebben. Kortheidshalve werk ik met een eenvoudige argumentatie die de laatste maanden opgeld deed in de hoger-onderwijspolitiek. Met deze argumentatie verzetten de universiteitsbestuurders zich tegen voornemens van de overheid om het aantal studenten te beperken.

Het aantal studenten zal de komende jaren vanzelf reeds, ook zonder de aangekondigde maatregelen, afnemen (1). Alleen al de demografische ontwikkelingen zullen daarvoor zorgen (2).

Volgens de argumentatieleer hebben we hier te maken met causaal-voorspellende argumentatie: het standpunt (1) is een voorspelling op basis van een oorzaak die in (2) als argument wordt aangevoerd. Nadat een kritische beoordelaar deze analyse heeft gemaakt, kan hij zich gaan afvragen of de argumentatie klopt. Daartoe moet hij de argumentatie volgens de argumentatieleer toetsen aan beoordelingsmaatstaven die gelden voor causale voorspellingen. Eén van die maatstaven is: zijn er omstandigheden denkbaar waardoor het veronderstelde gevolg in dit geval niet zal optreden (vgl. Schellens 1985, 110). Met het aanreiken van de maatstaf is de argumentatieleer aan het einde van haar Latijn. Ze kan de kritische lezer geen uitsluitel geven over het al dan niet aanwezig zijn van omstandigheden waardoor de argumentatie niet opgaat.

Contrasteer deze analyse en beoordeling met behulp van de argumentatieleer eens met die van gewone lezers, respectievelijk van deskundige volwassenen en van ondeskundige leerlingen. De reactie van de onderwijssocioloog Dronkers was dat andere factoren, zoals het toenemend gebruik van de universiteit als huwelijksmarkt, de neergang door demografische ontwikkelingen gemakkelijk zal compenseren. Leerlingen zouden, als ze al niet geblokkeerd zijn door het moeilijke woord 'demografisch', niet zo snel op deze 'storende variabele' komen. Daarvoor schiet hun sociologische kennis waarschijnlijk tekort.

Wat we hier zien, is dat een volwassen en inhoudelijk ingevoerde lezer zonder - mag men aannemen - kennis van de argumentatieleer en zonder bewuste analyse van de argumentatie als causaal-voorspellend en het bewust langslopen van evaluatiecriteria meteen ter zake weet te reageren. De leerling daarentegen zou zelfs na een tamelijk pittige argumentatiecursus op basis van Schellens pas als hij geen interpretatieproblemen had tot een goede analyse kunnen komen. Vervolgens zou hij met behulp van de beoordelingsmaatstaven toch nog geen inhoudelijke kritiek kunnen formuleren. Voor de volwassen deskundige lijkt de argumentatieleer overbodig, voor de ondeskundige leerling - voorzover hanteerbaar - ontoereikend.

Mijn conclusie is dat de argumentatieleer, zelfs op het meestbelovende terrein, dat van de leestaken, misschien toch minder doel-

treffend is dan men wel denkt. Ten eerste vooronderstelt ze dat leerlingen tot interpreteren in staat zijn, wat alleen al door gebrekkige woord- en wereldkennis vaak niet het geval is. En ten tweede voegt ze weinig toe aan een juiste interpretatie en intuïtieve beoordeling door een inhoudelijk deskundige; bij het beoordelen komt ze zelfs minder ver dan zo'n deskundige.

Voorbijgaand aan zeker niet te onderschatten, maar tijdelijke invoeringsproblemen sta ik tot slot nog stil bij een paar negatieve effecten van een te ongebreidelde invoering van argumentatieleer. Een daarvan heb ik al genoemd. In het kielzog van de receptief georiënteerde toonaangevende argumentatieleren zou ook het moedertaalonderwijs wel eens veel te veel aandacht aan lezen kunnen blijven besteden - zeker gezien de toekomstige bevoorrechtiging van leesvaardigheid in het nieuwe centrale examen. Net alsof er nog niet genoeg factoren zijn die leiden tot veel te weinig schrijf- en spreekonderwijs, dreigt de argumentatieleer daar nog een factor aan toe te voegen. 'Meer schrijven en spreken?' zal de docent zeggen. 'Daar heb ik geen tijd voor, want ik moet mijn leerlingen teksten in argumentatie-boomstructuren leren omzetten.' Of (dat zal hij niet zo snel hardop zeggen): 'Geef mij maar boomstructuren, dat doceert makkelijker en kijkt veel sneller na dan een opstel'.

Maar ik ben niet alleen bang dat het accent op de receptieve in plaats van de productieve gelegd zal worden. Minstens zo zorgelijk is dat uit het oog verloren dreigt te worden dat maar 20% van de problematische geachte taaltaken met argumentatie te maken heeft. De introductie van argumentatieleer, zo vrees ik, zou wel eens kunnen leiden tot onevenredige aandacht voor die 20%. En dat ten koste van een hele reeks rapporterende en beschouwende taken die, gezamenlijk, in principe vier keer zoveel aandacht verdienen als de argumentatieve.

Ik ben er dus beducht voor dat ondoordachte invoering van argumentatieleer zal leiden tot verkeerde prioriteiten in het taalvaardigheidsonderwijs. Maar het moedertaalonderwijs is meer, of zou meer moeten zijn dan taalvaardigheidsonderwijs. Het zou, in de bovenbouw van havo-vwo, ook heel substantieel literatuuronderwijs moeten blijven en een beetje substantieel taalkunde-onderwijs moeten worden. In beide opzichten ziet het er, gezien de meeste recente voorstellen, slecht uit. Nu wil ik ook dit niet in de schoenen van argumentatietheoretici schuiven. Voor zover ik ze ken, hebben zij niets tegen letterkunde en taalkunde. Dit neemt echter

niet weg dat de invoering van hun vak op school als onbedoeld neveneffect de ruimte voor letterkunde en taalkunde kan helpen verkleinen. Argumentatietheoretici spelen met andere woorden die mensen in de kaart die erop uit zijn het moedertaalonderwijs grotendeels uit taalvaardigheidsonderwijs te laten bestaan.

Een finale recapitulatie. Argumentatieleer kan maar voor 20% van de taaltaken wat betekenen en die betekenis moet niet overschat worden. Andere factoren, zoals gebrek aan assertiviteit en ontoereikende onderwerps-, woord- en wereldkennis, zijn mogelijk in grotere mate debet aan zwakke argumentatieve prestaties dan onvoldoende kennis van de argumentatieleer. Daarnaast werkt de invoering van argumentatieleer verkeerde prioriteitsstelling in de hand, zowel binnen het taalvaardigheidsonderwijs als binnen het moedertaalonderwijs in zijn geheel.

Hiermee heb ik niet gezegd dat er niets vóór argumentatieleer op school pleit. Er pleit volgens mij ook een heleboel vóór. Verder is er zeker wel wat af te dingen op wat ik gezegd heb. Om één ding te noemen: voor zover dit betoog enige overtuigingskracht heeft, is dit mede te danken aan mijn kennis van de debatleer. De achttiende- en negentiende-eeuwse retorici die de topiek, als middel om argumenten te vinden en te ordenen, hebben geschrapt, hadden het niet helemaal bij het rechte eind. Maar ik zag het vandaag, met zoveel pleitbezorgers voor argumentatieleer op het programma, niet als mijn taak ook nog eens op mijn manier de zegeningen van deze leer breed uit te meten. Ik hoor niet voor niets tot die richting in de argumentatieleer die het voor een goede oordeelsvorming onontbeerlijk vindt dat er betogen pro en contra worden gehouden.

U hebt dus een advocaat van de duivel horen spreken, maar geen advocaat die zelf niets gelooft van wat hij beweert. Ten slotte heb ik al eens eerder een betoog gehouden dat erop neerkwam dat argumentatieleer op school slechts onder (beperkende) voorwaarden welkom is (Braet 1986).

LITERATUUR

- Braet, A. (1986) 'Argumentatieleer onder voorwaarden', *Lev. tln.* 412, 389-394
 Braet, A. en R. Berkenbosch (1989), *Debatteren over beleid. Beknopte handleiding voor academisch debatteren*. Groningen.

- CVEN-rapport, Het (1991), Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o. Den Haag.*
- Bree, E. de (1992), *Hoe leuk en hoe nuttig vinden scholieren van 4 en 5 vwo taalkunde?* Doctoraalscriptie Vakgroep Nederlands Leiden.
- Eemeren, F.H. van, R. Grootendorst en T. Kruiger (1984), *Argumenteren*. Groningen.
- Eemeren, F. van en R. Grootendorst (1992), *Dat heeft u mij niet horen zeggen Drogredenen van A tot Z*. Amsterdam.
- Leeman, A.D. en A.C. Braet (1987), *Klassieke retorica*. Groningen.
- Oostdam, R.J. (1991), *Argumentatie in de peiling. Een aanbod- en prestatiepeiling van argumentatievaardigheden in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam.
- Schellens, P.J. (1985), *Redelijke argumenten*. Dordrecht.