ARGUMENTATIE IN DE VOORSTELLEN VAN DE VAKONTWIKKELGROEP NEDERLANDS: LEERSTOFDOMEIN, DIDACTIEK EN VOORBEELDOEFENINGEN

Ron Oostdam

1. INLEIDING

In de CVEN-voorstellen uit 1991 staan argumentatievaardigheden centraal. Bij het onderdeel taalvaardigheid 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. Ook wat betreft de mondelinge taalvaardigheid gaan de voorstellen van de commissie vooral in de richting van de beschouwende en betogende tekstfunctie (cf. Emmelot, De Glopper & Oostdam 1993).

In 1994 zijn door de minister van OCW zogeheten Vakontwikkelgroepen ingesteld om voor alle vakken in de tweede fase van het voortgezet onderwijs definitieve voorstellen voor examenprogramma's te doen. De Vakontwikkelgroep voor Nederlands (VOG-N) mocht het werk van de CVEN dus nog eens dunnetjes overdoen. Hierbij moest onder andere rekening worden gehouden met de inrichting van de doorstroomprofielen en de invoering van het studiebelastingssysteem: de beschikbare hoeveelheid studielast voor havo (400 uur) en vwo (480 uur).

De voorstellen van de VOG-N[1] wijken op een aantal punten aanzienlijk af van de CVEN-voorstellen. Ten aanzien van het taalvaardigheidsdomein zijn de volgende knopen doorgehakt. Op het centraal examen wordt leesvaardigheid getoetst via een tekstverklaring en een samenvatting. Schrijfvaardigheid wordt niet meer centraal getoetst, maar in een zogeheten schoolexamen. Toetsing vindt plaats middels een gedocumenteerde schrijfopdracht (op basis van verzameld bronnenmateriaal) als sluitstuk van een schrijfdossier[2]. Mondelinge taalvaardigheid wordt eveneens

getoetst in het schoolexamen. Dit gebeurt aan de hand van een voordracht met vragen na of een discussie met het karakter van een groepsdiscussie, een debat, of een combinatie daarvan.

Bij alle onderdelen gaat het om dezelfde tekstsoorten: uiteenzetting, beschouwing en/of betoog. Argumentatievaardigheden spelen in de opgestelde eindtermen bij de verschillende vakonderdelen een belangrijke rol (zij het in beduidend minder expliciet gestelde formuleringen dan bij de CVEN)[3]. Enkele eindtermen:

Leesvaardigheid: 'De leerling kan een oordeel geven over de aanvaardbaarheid van meningen en argumenten op grond van benodigde ondersteuning, geldigheid van redeneringen en correct gebruik van argumentatiewijzen'.

Mondelinge vaardigheden (voordracht): "De leerling kan inhoudelijk en vormelijk adequaat reageren op vragen en kritiek die door luisterende medeleerlingen naar voren worden gebracht'.

(Discussie): "De leerling kan inhoudelijke bijdragen leveren zoals (voorlopige) meningen en standpunten, argumenten pro en contra, oplossingen' en "De leerling kan inhoudelijk en vormelijk adequaat reageren op bijdragen van andere deelnemers'.

Voor het onderdeel argumenteren is dus toch weinig veranderd. De inhoud van de examenonderdelen dicteert grosso modo het leerstofdomein argumenteren, ook al bevatten de VOG-voorstellen in tegenstelling tot die van de CVEN geen specifieke omschrijvingen van vereiste vaardigheden per examenonderdeel en een termijnlijst taalvaardigheid.

De volgende twee vragen dienen zich nu aan: 1) *welke leerstof betreffende argumenteren zou, gelet op de exameninhouden, in vo-2 aangeboden moeten worden?* en 2) hoe ziet een leerlijn argumentatieleer eruit? Om deze vragen te beantwoorden bespreek ik, met de VOG-voorstellen als referentiepunt, enkele uitgangspunten voor het moedertaalcurriculum in het algemeen en voor een leerlijn argumentatieleer in het bijzonder. Hiermee wordt de vraag beantwoord hoe leerstof argumentatieleer bij voorkeur aan bod zou moeten komen. Vervolgens bespreek ik het leerstofdomein voor een leerlijn argumentatieleer in vo-2. Aangezien de afbakening van het leerstofdomein in vorige artikelen al vrij uitvoerig aan de orde is geweest (cf. Emmelot, De Glopper & Oostdam 1991; Oostdam 1991; Oostdam & Emmelot 1990; Oostdam, Van Eemeren & De Glopper 1991), beperk ik mij hier tot het geven van een globaal overzicht. Wel geef ik aan, mede op

grond van de resultaten van een peilingsonderzoek naar argumentatievaardigheden (Oostdam 1991), welke leerstof accenten zou moeten krijgen. Vervolgens illustreer ik de voorgestane aanpak met opdrachten voor lezen, samenvatten, schrijven en de mondelinge vaardigheden.

2. UITGANGSPUNTEN

Wie serieus werk wil maken van het opzetten van een leerlijn argumentatieleer zal een aantal uitgangspunten in gedachten moeten houden. Zonder te streven naar volledigheid zijn naar aanleiding van de VOG-N-voorstellen in ieder geval de volgende algemene uitgangspunten te formuleren:

a) Het onderwijs in vo-2 zal zich uitsluitend moeten richten op het oefenen van vaardigheden die nodig zijn om de gekozen toetsvormen in de schoolexamens en het centraal schriftelijk met succes te kunnen maken. Ook al is de vrijheid van onderwijs nog steeds een groot goed, met het opstellen van kerndoelen voor de basisvorming en examenvoorschriften voor de afsluiting van opleidingen wordt wel degelijk getracht het onderwijs te sturen en de onderwijsinhouden te definiëren. Het verplicht toetsen van de mondelinge vaardigheden is hiervan een goed voorbeeld. In de huidige praktijk vindt onderwijs in en toetsing van de mondelinge taalvaardigheden (nog) niet of nauwelijks plaats, in de toekomst zal een ieder daar mee te maken krijgen. Dit betekent dat een deel van de studielast 'gereserveerd' moet gaan worden voor de mondelinge vaardigheden ten koste van andere vakonderdelen. Een verdeling van de beschikbare studielasturen over de verschillende vakonderdelen laat weinig ruimte over voor niet-examengebonden kennis en vaardigheden[4]. Bij het opstellen van een leerplan voor vo-2 moet worden uitgegaan van een no-nonsense aanpak. Alleen relevante leerstof kan een plaats krijgen. Wel aandacht voor het schrijven van beschouwende en/of betogende teksten, geen aandacht voor het schrijven van verhalende teksten.

b) In vergelijking met de huidige situatie zal de netto onderwijstijd voor de verschillende vakonderdelen afnemen. De nieuwe voorstellen van de VOG-N doen op een aantal punten een aanzienlijke aanslag op de studielast van leerlingen. Dit impliceert eveneens een afname van de beschikbare netto onderwijstijd[5]. Zo betekent een verplichte toetsing van de mondelinge taalvaardigheden in feite de introductie van een 'nieuw' vakonderdeel waar-

aan tot op heden nog weinig tot geen systematische aandacht is besteed. Mutatis mutandis geldt dit ook voor het gedocumenteerd schrijven. Wie recht zou willen doen aan de voorstellen moet in dezelfde onderwijstijd meer leerstof behandelen. Gezien de onmogelijkheid van een dergelijke optie zullen de voorstellen in de praktijk een herverkaveling van de beschikbare lestijd laten zien: minder klassecontacturen en begeleidingstijd voor de verschillende vakonderdelen.

c) Het vormgeven aan de VOG-voorstellen binnen de vastgestelde studielast vereist het (zoveel als mogelijk) op geïntegreerde wijze aanbieden van benodigde kennis en vaardigheden voor de verschillende vakonderdelen. Gezien de beperkte lestijd in het bovenbouwprogramma is elk middel tot tijdwinst welkom. Het gebruik maken van dwarsverbanden is zo'n tijdwinner. Het gaat dan bijvoorbeeld om het ten nutte maken van leerinhouden voor de schriftelijke vaardigheden bij de mondelinge vaardigheden en vice versa. Of het behandelen van theorie op een zodanige manier dat toepassing kan plaatsvinden bij zowel de schriftelijke als de mondelinge vaardigheden. Wanneer een dergelijke geïntegreerde aanpak goed wordt vormgegeven, stimuleert en vergroot ze bij leerlingen het inzicht in de overeenkomsten en verschillen tussen de taalmodaliteiten.

Wanneer de drie bovenstaande algemene uitgangspunten worden vertaald naar de leerstof 'argumenteren', dan gelden voor een leerlijn argumentatieleer in elk geval de volgende specifieke uitgangspunten:

- Voor het met succes doorlopen van de schoolexamens en het centraal schriftelijk is het noodzakelijk om in de lessen Nederlands aandacht te besteden aan argumentatievaardigheden.
- Gezien de beschikbare studielasturen en de afname van de netto onderwijstijd per vakonderdeel is er binnen de lessen Nederlands geen ruimte voor een aparte cursus argumentatieleer.
- Om dezelfde reden moet er voor het onderdeel argumentatieleer een strenge leerstofselectie plaatsvinden: er moet alleen leerstof worden aangeboden die van belang is om de gekozen toetsvormen in de examens met succes te doorlopen.
- Kennis en vaardigheden met betrekking tot argumenteren moeten (zoveel mogelijk) op een geïntegreerde wijze aan bod komen bij de verschillende vakonderdelen.

Voor een vertaling van de bovenstaande uitgangspunten naar de lespraktijk is het allereerst van belang het leerstofdomein in kaart te brengen. Rekening houdend met de huidige VOG-voorstellen en de resultaten van een peilingsonderzoek naar de mate waarin leerlingen bepaalde argumentatievaardigheden beheersen, wordt hieronder een globaal overzicht gegeven en worden zwaartepunten aangebracht.

3. LEERSTOFDOMEIN

Samengevat komen de VOG-N-voorstellen erop neer dat leerlingen in staat moeten zijn tot het lezen van en het luisteren naar beschouwende/betogende teksten, en het houden van mondelinge en schriftelijke betogen. Bij zowel de receptie als de productie van dergelijk tekstsoorten moeten ze kritisch kunnen evalueren/beoordelen. Nader ingevuld komt dit op minimaal het volgende neer.

Voor de productie van mondelinge of schriftelijke betogen (beschouwend/betogend opstel, de voordracht met discussie na, de oordeelsvormende groepsdiscussie) moet leerstof worden aangeboden over het duidelijk innemen van een (hoofd)standpunt en het genereren en selecteren van argumenten ter onderbouwing van het ingenomen standpunt. Daarbij moet ook het opstellen van een argumentatiestructuur aan de orde komen: het onderling ordenen van argumenten. Leerlingen moeten vertrouwd raken met verschillende argumentatiestructuren en het onderscheid tussen hoofd- en subargumenten.

Ook leerstof gericht op de presentatie van het mondelinge of schriftelijke betoog is van belang: het duidelijk vaststellen van de fasering van het betoog en het bepalen in welke volgorde (hoofd)standpunt en argumenten in het mondeling of schriftelijk betoog worden gepresenteerd. Bij de presentatie van het betoog zal aandacht moeten uitgaan naar het aanbrengen van argumentatieve verbanden met standpuntmarkeringen en argumentatieve verbindingswoorden.

Voor de receptie van mondelinge of schriftelijke betogen (tekstverklaring en samenvatting van beschouwende/betogende tekst) valt de volgende leerstof te onderscheiden. Leerlingen moeten kunnen vaststellen wat precies de geschilpunten zijn die moeten worden opgelost. Daarbij zal aandacht moeten worden geschon-

ken aan de verschillende standaardtypen van argumentatieve betogen (Staat één standpunt ter discussie of meerdere? Welke argumenten pro en contra worden naar voren gebracht?) Van belang is daarnaast leerstof over de verschillende argumentatiestructuren en argumentatieve verbanden.

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.

De resultaten van een prestatiepeiling naar argumentatievaardigheden in de bovenbouw van havo en vwo tonen met welk van de bovenstaande onderdelen leerlingen relatief de grootste problemen hebben (cf. Oostdam 1991).

Uit de peiling van de receptieve vaardigheden kwam naar voren dat zich relatief grote tekorten voordoen bij het analyseren van de betoog- en argumentatiestructuur. Met name het analyseren van een complexe argumentatiestructuur zoals onderschikkende argumentatie (argumenten die zelf ook weer ondersteund worden door argumenten) stelt leerlingen voor grote problemen. Er zal dus zeker ook aandacht moeten worden besteed aan factoren die van invloed zijn op het analyseren van argumentatie, zoals standpuntmarkeringen en argumentatieve indicatoren.

Uit de peiling van de productieve argumentatievaardigheden blijkt dat leerlingen niet goed in staat zijn een aantal specifieke problemen bij het schrijven van betogen op te lossen. Zo is het genereren en selecteren van argumenten ter ondersteuning van een standpunt voor veel leerlingen problematisch. Ook het ordenen van de hoofd- en sub-argumenten stuit op problemen. Het opzetten van een goede argumentatiestructuur is voor veel leerlingen moeilijk. Het schrijfonderwijs is gebaat bij leerstof die gericht is op het aanbrengen van een duidelijke betoogstructuur: veel opstellen bevatten een slechte betoogstructuur of een slot zonder enig verband met het betoog.

Aangezien veel problemen betrekking hebben op het analyseren of opzetten van een goede betoogstructuur, bespreek ik hieronder enkele voorbeeldoefeningen daarover. Het is een poging om op

globaal niveau te demonstreren hoe een stukje leerstof op geïntegreerde wijze kan worden aangeboden en verwerkt bij zowel lezen en schrijven als de mondelinge vaardigheden.

4. VOORBEELDOEFENINGEN

Bij de onderstaande oefeningen[6] wordt ervan uitgegaan dat al enige theorie is behandeld over standpunten, hoofd- en subargumenten, markeringen en verbindingswoorden. In de volgende opdrachten komt deze theorie op een zodanige wijze aan de orde dat toepassing plaatsvindt bij lezen, samenvatten, schrijven en de mondelinge vaardigheden. Er wordt begonnen met een leesopdracht, gevolgd door een samenvattings- en een schrijfopdracht. Daarna wordt een opdracht gegeven voor de mondelinge vaardigheden[7]. In alle opdrachten staat dezelfde strategie centraal: het gebruiken van een invulschema om de argumentatiestructuur van een tekst te analyseren (lezen/samenvatten) of om zelf een argumentatiestructuur op te zetten (schrijven/mondeling)[8].

Lezen

Betogen zijn geschreven om je te overtuigen. Als lezer (en als luisteraar) moet je natuurlijk wel in de gaten hebben waarom je je laat overtuigen. Sommige schrijvers en sprekers zijn in staat om hun lezers of luisteraars mee te slepen zonder dat hun argumentatie deugt.
Het is dus zaak in een betoog eerst eens zakelijk te kijken naar het standpunt en de argumenten. Staat het standpunt er wel duidelijk of moet je het standpunt tussen de regels door lezen? Hoeveel hoofdargumenten bevat de argumentatie en hoe zijn die hoofdargumenten verder uitgewerkt? Zijn de argumenten redelijk of slaan ze nergens op? Als er feiten worden genoemd om de argumenten kracht bij te zetten, kloppen die feiten dan wel?

Een goed beeld van de argumentatie krijg je door het standpunt en de argumenten in schema te zetten. We zullen dat voordoen bij een ingezonden brief. Deze brief is een reactie op het voorstel om huiswerk af te schaffen.

GEEN HUISWERK, WAT MAAK JE ME NOU!

Vorige maand stond er een stukje in de schoolkrant waar ik me erg kwaad om heb gemaakt. Een scholiere klaagde daarin haar nood over het vele huiswerk dat hier op school gemaakt moet worden. Zij stelde dat haar lichamelijke en sociale ontwikkeling in gevaar kwam wanneer het huiswerk niet zou worden afgeschaft. Zij zou geen tijd meer hebben om te sporten en ook aan afspraken met vrienden of familie niet meer toekomen. Ik dacht eerst dat dit stuk niet serieus was bedoeld, maar gezien de reacties die erop zijn gekomen, vrees ik dat dit toch wel degelijk het geval was en dat er nu zelfs acties op school worden voorbereid. Vandaar deze reactie, want ik ben tegen het afschaffen van huiswerk.

Allereerst wordt met het op school zitten in ieder geval geen veertig-urige werkweek gevuld. Scholieren zitten per dag ongeveer zes uur op school. De een 'zit' daar wat actiever dan de ander, maar door elkaar genomen overwerken ze zich in deze zes uur in het geheel niet. Nog twee of drie uur huiswerk na schooltijd moet dan ook gemakkelijk kunnen.
Bovendien heb ik óók niet het idee dat de jongelui zich ná schooltijd overwerken. Als ik hoor wat er allemaal nog naast gedaan wordt, moet het met dat huiswerk nogal meevallen. Velen hebben er een krantenwijkje bij of werken op de zaterdagen. De meesten zien kans in het weekend uitgebreid te stappen en door de week hangt, voor zover ik uit de gesprekken kan opmaken, het gros 's avonds maar een beetje voor de tv. Dat scholieren geen tijd hebben om te sporten ligt naar mijn idee dan ook niet aan het vele huiswerk, maar eerder aan hun teevee-verslaving.

Naar mijn idee valt het dus reusachtig mee met de overbelasting van scholieren. Ik ben er dan ook absoluut tegen om docenten te verplichten geen huiswerk te geven. Laat de leerlingen eerst maar eens aantonen dat ze zich inderdaad overwerken wanneer ze gewoon doen wat ze moeten doen. Werkten ze maar zo hard aan hun huiswerk als nu gesuggereerd wordt. Dan zouden hun rapporten er heel wat beter uitzien en zou ik ook met een stuk minder ergernis lesgeven!

De schrijfster heeft een duidelijk standpunt. In haar inleiding schetst ze het probleem: er is het voorstel om huiswerk af te schaffen. Maar ze maakt duidelijk dat ze het met dat voorstel niet eens is. Dat standpunt verwoordt zij ook in het slot. In de inleiding markeert zij haar standpunt duidelijk: '...ik ben tegen het afschaffen van huiswerk'. In het slot zegt ze: 'Ik ben er dan ook absoluut tegen om docenten te verplichten geen huiswerk te geven'.

Voor haar standpunt geeft ze twee hoofdargumenten: 1) 'Allereerst wordt met het op school zitten in ieder geval geen veertig-urige werkweek gevuld', en 2) 'Bovendien heb ik óók niet het idee dat de jongelui zich ná schooltijd overwerken'. Aan ieder van deze hoofdargumenten besteedt ze een hele alinea. Bij deze uitwerking gebruikt ze een aantal subargumenten. De hele argumentatie kun je als volgt in schema zetten.

Inleiding: Stukje over afschaffen huiswerk en acties op school
Standpunt: Ik ben tegen het afschaffen van huiswerk

hoofdargumenten	**subargumenten**
1. Met het op school zitten maken scholieren geen veertig-urige werkweek.	Scholieren zitten per dag circa zes uur op school.
2. Na schooltijd is er ook geen sprake van dat scholieren zich overwerken.	Velen hebben een krantenwijkje of werken op zaterdagen. In het weekend gaat de meesten uitgebreid stappen. Door de week hangt het gros voor de tv.

Wanneer je een schema maakt van de argumentatie van een tekst, kun je soms direct gebruik maken van formuleringen in de tekst. Vaak is de formulering te omslachtig en moet je het standpunt en de argumenten zelf even beknopt verwoorden.

Opdracht

a. Maak een schema van de argumentatie in de volgende tekst. Noteer eerst het standpunt en zet dat boven het schema. Zet dan de hoofdargumenten in de linkerkolom en de subargumenten in de rechterkolom.
b. Werk samen met je buurvrouw/buurman. Vergelijk jullie oplossingen met elkaar en probeer het eens te worden.

Samenvatten

(Nadat de leerlingen een of meer teksten op bovenstaande wijze hebben geanalyseerd, kan het samenvatten van dergelijke teksten aan de orde komen. Er worden verschillende typen samenvattingen geoefend. Wederom gaat het om dezelfde leerstof, zij het met een ander toepassingsdomein.)

Een betoog vat je samen met behulp van een schema zoals je eerder hebt gemaakt. Je moet daarbij beslissen of je alleen gebruikt maakt van het standpunt en de hoofdargumenten of dat je in je samenvatting ook de subargumenten opneemt. Dit hangt onder meer af van de lengte van de tekst die je moet samenvatten. Hieronder geven we twee samenvattingen van tekst 'Geen huiswerk, wat maak je me nou!'.

Samenvatting 1 (standpunt + hoofdargumenten)

De schrijfster is tegen het afschaffen van huiswerk. In de eerste plaats vindt zij dat scholieren met het op school zitten geen veertig-urige werkweek maken. Ten tweede is er volgens haar na schooltijd ook geen sprake van dat scholieren zich overwerken.

Deze samenvatting is erg beknopt. Zij bevat alleen het standpunt en de twee hoofdargumenten. Het verband daartussen wordt goed aangegeven, maar het blijft een summiere samenvatting. In de volgende samenvatting zijn behalve de hoofdargumenten ook de subargumenten opgenomen.

Samenvatting 2 (standpunt, hoofdargumenten en subargumenten)

De schrijfster is tegen het afschaffen van huiswerk. In de eerste plaats vindt zij dat scholieren met op school zitten geen veertig-urige werkweek maken. Ze zitten per dag ongeveer zes uur op school. Ten tweede is er volgens haar na schooltijd ook geen sprake van dat scholieren zich overwerken. Velen hebben een krantenwijkje of werken op zaterdagen, in het weekend gaan de meesten stappen, en door de week hangt het gros voor de tv.

Opdracht

a. Schrijf een beknopte samenvatting van de volgende tekst. Zet in die samenvatting alleen het standpunt en de hoofdargumenten (zie linkerkolom van je schema). Zorg wel dat het standpunt en de hoofdargumenten goed met elkaar zijn verbonden. Gebruik daarvoor markeerders en signaalwoorden.
b. Schrijf nu een iets uitgebreidere samenvatting bij dezelfde tekst. Neem daar-

in ook de subargumenten op (rechterkolom van je schema). Zorg ervoor dat de structuur van het betoog duidelijk blijft door vooral de hoofdargumenten goed te markeren.

c. Werk samen met je buurman/buurvrouw. Vergelijk jullie samenvattingen met elkaar. Zijn er verschillen? Zo ja, welke?

Schrijven

Voor je eindexamen moet je een betogende tekst kunnen schrijven die goed is opgebouwd, een inhoud heeft die de moeite waard is, overtuigend is geschreven en een flinke omvang heeft. Dat hoef je nu nog niet te kunnen, maar daar werken we wel naar toe. We beginnen eenvoudig.

Als je nog niet zoveel ervaring hebt met het schrijven van een betoog, kun je het beste:

1. Een duidelijk standpunt innemen en dat standpunt vermelden in (de laatste zin van) je inleiding.
2. Dat standpunt met twee of drie hoofdargumenten onderbouwen.
3. Ieder argument in een aparte alinea goed uitwerken.
4. In het slot je standpunt en je argumenten kernachtig samenvatten.

Opdracht

Je gaat een stukje schrijven van vijf alinea's over het onderwerp huiswerk. Je kunt kiezen uit twee standpunten: 1) huiswerk moet worden afgeschaft; 2) huiswerk moet niet worden afgeschaft.

a. Voor het standpunt dat je hebt gekozen vul je nu eerst een van de twee schema's hieronder in. Zoals je ziet zijn de hoofdargumenten al ingevuld. De subargumenten moet je zelf bedenken.
b. Schrijf nu in drie alinea's de kern van je betoog. Zorg dat je ieder hoofdargument goed uitwerkt in een aparte alinea. Zorg ook dat je hoofd- en subargumenten goed gemarkeerd zijn (denk aan signaalwoorden). De inleiding en het slot schrijf je later.

Inleiding met standpunt: huiswerk moet worden afgeschaft.	
Veel huiswerk is slecht voor je sociale ontwikkeling.	
Veel huiswerk is slecht voor je gezondheid.	
We kunnen best harder werken in lestijd.	
Slot	

Inleiding met standpunt: huiswerk hoeft niet afgeschaft.	
Zoveel huiswerk krijgen we helemaal niet	
We krijgen het examenprogramma nooit af binnen schooltijd	
Hoe kunnen we anders ooit wennen aan een 40-urige werkweek?	
Slot	

c. Werk samen met je buurman/buurvrouw. Vergelijk jullie teksten met elkaar. Zijn er verschillen? Zo ja, welke?

Mondeling
Wat hiervoor bij lezen en schijven aan de orde is geweest gaan we nu toepassen door het houden van een kort mondeling betoog van ongeveer drie tot vijf minuten.

Opdracht
a. Werk in tweetallen. Neem een standpunt in voor of tegen het afschaffen van huiswerk en zoek een klasgenoot die hetzelfde standpunt heeft ingenomen.
b. Maak een schema waarin de hoofd- en subargumenten in steekwoorden staan vermeld in de linkerkolom.
c. Als je te veel argumenten hebt, ga dan na of je bepaalde argumenten kunt samenvatten. Denk eraan! Je hebt maar een paar minuten de tijd. Je kunt dus niet alle hoofd- en subargumenten naar voren brengen!

Als er overeenstemming is over de inhoud van het betoog, wordt het belangrijk na te denken over de presentatie ervan. Dat kun je als volgt doen:

* Bepaal welke argumenten je zeker naar voren wilt brengen en in welke volgorde. Bedenk ook welke (sub)argumenten je eventueel kunt weglaten. Zorg ervoor dat je ten minste twee hoofdargumenten naar voren brengt.
* Bedenk hoe je de afzonderlijke hoofdargumenten wilt toelichten. Gebruik daarvoor je subargumenten en verdere toelichtingen en voorbeelden.
* Bedenk een pakkende inleiding. Introduceer in ieder geval het onderwerp en geef een heldere formulering van je standpunt. Zorg ervoor dat je meteen de aandacht van je luisteraars krijgt.
* Bedenk het slot. Zorg dat je daarin je standpunt nog eens helder weergeeft en vat eventueel je hoofdargumenten samen.
* Schrijf de uitkomsten van de bovenstaande stappen in een schema. Dit kun je tijdens de presentatie gebruiken als geheugensteuntje.

Opdracht
a. Werk in tweetallen. Doorloop de hierboven gegeven stappen.
b. Zorg ervoor dat je je schema uit de vorige opdracht hebt aangepast of uitgebreid.

(Bij de laatste opdracht kan de klas gesplitst worden in groepjes van zes tot acht leerlingen. In elk groepje worden drie tot vier betogen gehouden van minimaal drie tot maximaal vijf minuten. Degene die het betoog presenteert doet dat dus voor vijf tot zeven medeleerlingen. Natuurlijk zijn varianten mogelijk en kan ook het beoordelen (door medeleerlingen) aan de orde komen.)

5. Slotsom

Uit de besproken uitgangspunten is duidelijk dat een onderdeel argumentatie de meeste kans van slagen heeft als het op een geïntegreerde wijze met de andere vakonderdelen wordt aangeboden.

Bij een dergelijke aanpak wordt leerstof argumentatie direct toegepast bij zowel de schriftelijke als de mondelinge vaardigheden.

Het introduceren van zo'n geïntegreerde leerlijn argumentatieleer in de bovenbouw van havo en vwo conform de - naar aanleiding van de VOG-voorstellen - geformuleerde uitgangspunten heeft alleen kans van slagen als er steun voor is in de praktijk. En daar liggen nog wel wat problemen zoals blijkt uit de resultaten van een aanbodpeiling naar het argumentatie-onderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (Oostdam 1991).
Uit het onderzoek kwam wellicht naar voren dat het merendeel van de docenten Nederlands (50-65%) leerstof argumentatie belangrijk tot zeer belangrijk vindt en dat er in schoolboeken een duidelijke plaats voor is ingeruimd, maar dat de mate waarin deze leerstof wordt doorgewerkt sterk per docent en per methode verschilt. Afhankelijk van de gebruikte methode werkt ongeveer de helft van de docenten de leerstof argumentatie gedeeltelijk of geheel door; de andere helft slaat hem over. Gelet op het grote belang dat eraan wordt toegekend is het dus de vraag waarom leerstof argumentatie zo vaak gedeeltelijk of zelfs geheel wordt overgeslagen.

Een antwoord kan wellicht voor een deel gezocht worden bij de huidige generatie schoolboeken -een slechte presentatie of een te hoge moeilijkheidsgraad- maar moet voor een deel ook gezocht worden bij de docenten: de overgrote meerderheid (70-80%) zegt geen of weinig kennis te hebben van de argumentatieleer.

Gezien het grote belang dat wordt toegekend aan argumentatie zullen de VOG-voorstellen voor het onderdeel argumentatie wel niet op veel weerstand stuiten, maar het is tegelijkertijd duidelijk dat er qua leerplannen en leermiddelen nog wel het nodige moet gebeuren.

LITERATUUR

Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde vwo en havo (1991). *Voorstellen voor de vernieuwing van de eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde voor vwo en havo.*

Emmelot, Y.W., K. de Glopper & R.J. Oostdam (1992). Argumentatie in de CVEN-voorstellen; Consequenties voor het onderwijsaanbod. In: P.M. Nieuwenhuijsen (red.) *Verslag van de vijfde*

Conferentie Het Schoolvak Nederlands in het Voortgezet/Secundair Onderwijs. Enschede: VALO-Moedertaal, 69-78.

Janssen, T. & M. Overmaat (1990). *Tekstopbouw en stelvaardigheid. Een onderzoek naar de effecten van twee experimentele methoden voor tekstopbouw*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Oostdam, R.J. (1991). *Argumentatie in de peiling; Een aanbod- en prestatiepeiling van argumentatievaardigheden in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: UvA.

Oostdam, R.J. & Y.W. Emmelot (1990). Argumentatieleer en het schoolvak Nederlands. In: *Spiegel*, 2:8, 61-80.

Oostdam, R.J., F.H. van Eemeren & K. de Glopper (1991). Onderwijs in argumenteren. In: L.Verhoeven (red.) *Basisvorming functionele geletterdheid*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Oostdam, R.J. & G. Rijlaarsdam (1995). *Towards Strategic Language Learning*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Rijlaarsdam, G., R. Oostdam & P. Bimmel (1995). Strategische competentie in het talenonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 20:3, 215-228.

Overmaat, M. (1991). *Lezen en schijven met behulp van tekstschema's. De effecten van experimenteel tekstschema-onderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Stuurgroep Profiel Tweede Fase (1995). *Advies examenprogramma's havo en vwo, Nederlands*. Enschede: SLO.

Noten

1. Ik baseer mij hier op het definitieve advies van de Vakontwikkelgroep Nederlands voor de examenprogramma's havo en vwo (Stuurgroep Profiel Tweede Fase 1995).
2. De samenstelling van een schrijfdossier vormt het handelingsgedeelte waaraan voldaan moet zijn voordat aan het schriftelijk examen kan worden deelgenomen.
3. In de toelichting op de examenprogramma's wordt wel heel expliciet aandacht besteed aan argumentatie: 'Blijkens een van de vakspecifieke richtlijnen in de Handleiding voor de Vakontwikkelgroepen wordt argumentatieleer een potentieel waardevol element geacht binnen het programma Nederlands. Dit is in lijn met het CVEN-rapport en opvattingen in de vakdidactiek'. (Stuurgroep Profiel Tweede Fase 1995, 38-39).

4. De VOG-N houdt als indicatie de volgende verdeling aan van de studielasturen over de verschillende vakonderdelen. Voor het vwo: literatuur (168 uur), mondelinge taalvaardigheid (48), lees- en schrijfvaardigheid (192), kennis over taal en taalverschijnselen (24), en vrije ruimte (48). Voor het havo: literatuur (140), mondelinge taalvaardigheid (40), lees- en schrijfvaardigheid (160), kennis over taal en taalverschijnselen (20) en vrije ruimte (40).
5. Het wordt aan scholen zelf overgelaten op welke wijze de studielasturen worden vertaald naar de lespraktijk in de vorm van klassecontacturen, begeleidingsuren e.d.
6. De oefeningen maken deel uit van een groter corpus. De oefeningen in dit corpus zijn ontwikkeld in samenwerking met Marianne Overmaat (zie ook Janssen & Overmaat 1990; Overmaat 1991).
7. In deze opdrachten is steeds sprake van het in tweetallen reflecteren op de taakuitvoering. Na afloop van een lessenserie verdient het aanbeveling leerlingen ook te laten reflecteren op het leerproces. Dergelijke reflectie-activiteiten (wat was je doel, welke stappen heb je gezet, wat was het resultaat, hoe verklaar je dat?) zijn binnen het onderwijsleerproces een middel om zelfregulatie te bewerkstelligen: het kunnen plannen, bewaken en evalueren van de uitvoering van taken. Reflectie wordt noodzakelijk geacht voor transfer (cf. Oostdam & Rijlaarsdam 1995; Rijlaarsdam, Oostdam & Bimmel 1995).
8. Om praktische redenen presenteer ik de oefeningen in een vorm die uitgaat van een grotendeels klassikale behandeling. In het studiehuis van de tweede fase zal veel leerstof ook zelfstandig door leerlingen moeten worden doorgewerkt, waarbij de docent meer optreedt als begeleider en vraagbaak.