

## Boekbespreking

Luuk Lagerwerf

**"Als zij gaat redeneeren komt er toch geen mensch aan 't woord" (Davids en Van Tol)**

Een bespreking van:

R.J. Oostdam, *Argumentatie in de peiling. Aanbod- en prestatiepeiling van argumentatievaardigheden in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO, 1991, SCO-rapport nr. 257, ISBN 90-6813-293-8, 222 pagina's (dissertatie Universiteit van Amsterdam)

### 1. Inleiding

Sinds de uitreiking van de Thorbecke prijs voor 'beste politiek redenaar 1994' aan Frits Bolkestein ben ik aan het denken gezet over wat argumentatieve vaardigheden zijn. Het idee dat Bolkestein meer dan zijn collega's zulke vaardigheden bezit, wordt bevestigd door de politieke commentaren naar aanleiding van de monsterverwinning van de VVD bij de provinciale-statenverkiezingen in 1995. Men is het erover eens dat Bolkestein 'de politieke agenda bepaalt' en dat niemand hem van repiek durft te dienen. Men durft hem uitsluitend te kritiseren over de toon die hij aanslaat. En als iemand hem van repiek dient, dan wordt ze beschuldigd van een ad hominem-drogreden.

Toen ik op de middelbare school zat was ik nogal eigenwijs. Bij Nederlands hadden we een oefenles 'discussiëren'. Vijf leerlingen discussieerden, gadeslagen door de rest. Op basis van een scoringsformulier kreeg je een cijfer. Ik nam deel aan de discussie en won glansrijk (in mijn herinnering). Toen op basis van het scoringsformulier mijn cijfer werd uitgerekend bleek ik een vijf gehaald te hebben. Met name het aantal genomen beurten was te hoog, en het aantal malen 'in de rede vallen'.

Deze bespreking van het proefschrift van Oostdam heeft een eenzijdig karakter. Ik ga met name in op de vraag: wat zijn nu de argumentatievaardigheden die Oostdam heeft onderzocht? De bespreking is eenzijdig vanwege mijn eigen beperkingen op het gebied van onderwijskunde en experimenteel onderzoek in het algemeen. Bovendien geeft Van Wijk (1994) al een gedegen bespreking van het boek waarin betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek gewogen worden (en zwaar genoeg bevonden).

## 2. Inhoud

Het doel van het onderzoek waarover *Argumentatie in de peiling* rapporteert is te peilen hoe het gesteld is met - enerzijds - het aanbod van lesmateriaal en de aandacht van leraren voor het onderwijs in argumentatievaardigheden, en - anderzijds - het niveau dat de leerlingen hebben, gedifferentieerd naar onderwijs en leeftijd.

Het onderwijsaanbod wordt gemeten door de gebruikte boeken te inventariseren op het gehalte aan lesstof over argumentatie. *Taal-goed, Functioneel Nederlands, Over en Weer* en *Taaldaden* worden kort beschreven, waarna wordt geconcludeerd dat het gehalte aan argumentatieve leerstof is gedifferentieerd naar schooltype. Daarnaast is de leraren gevraagd in hoeverre ze eigen materiaal hebben ontwikkeld. Het belang dat de leraren stellen in argumentatie is bepaald door docenten te vragen naar de frequentie waarmee bepaalde oefenstof wordt gebruikt, en het aandeel van argumentatieve vaardigheden in de samenstelling van het rapportcijfer. Het blijkt dat het belang van argumentatieve vaardigheden, naar het oordeel van docenten (en gestuurd door de eindexamenopdrachten) is gedifferentieerd naar schooltype: op het vwo wordt er meer waarde aan toegekend dan op het lbo. Er wordt geen oordeel uitgesproken over een tekort of een teveel aan aanbod van argumentatievaardigheden.

De prestatiepeiling wordt uitgevoerd met door de onderzoeker geconstrueerde tests, die steeds een andere argumentatievaardigheid weerspiegelen. Er zijn tien receptieve tests geconstrueerd en drie produktieve tests. Er is veel aandacht besteed aan de controle op de betrouwbaarheid van de tests. Daarbij kwam aan het licht dat bij de receptieve tests voor onderschikkende en indirecte argumentatie cognitieve 'ruis' optreedt: de leerlingen zijn niet eensgezind in hun aanpak bij de oplossing van de vragen. De constructie van de test kan hierbij een rol spelen: men kon of door de vorm, of door de inhoud gestuurd worden bij het kiezen van een oplossing.

De uitkomst van de peiling levert op dat er een oplopende score is van 3 lbo naar 3 mavo, naar 4 havo, naar 5 vwo. Onafhankelijk van het leeftijdsverschil is schooltype de bepalende factor: het verschil tussen 3 vwo en 5 vwo is kleiner dan het verschil tussen 3 vwo en 4 havo. Tevens is het verschil tussen 3 havo ten opzichte van 4 havo kleiner dan het verschil tussen 3 havo en 3 mavo. Oostdam constateert hier: *Een dergelijke geringe vooruitgang is opmerkelijk: ondanks twee jaar langer onderwijs presteren 5 vwo-leerlingen wel beter dan 3 vwo-leerlingen, maar de vooruitgang tussen 3 en 5 vwo-leerlingen is relatief gering in vergelijking met de vooruitgang tussen 3 en 4 havo-leerlingen.* Ik wil daar nog aan toevoegen dat in die twee jaar vwo ook nog eens per jaar relatief meer onderwijs in argumentatievaardigheden werd aangeboden (zoals uit de peiling van het onderwijsaanbod bleek).

Een oordeel over de prestaties van de leerlingen werd gemeten door de docenten te vragen naar hun verwachtingen over de prestaties (waarbij één groep docenten wel, maar een andere niet de beschikking had over feitelijke uitslagen van de



tests). Daaruit bleek dat lbo-leerlingen de door hun docenten gestelde norm minder vaak haalden dan de vwo-leerlingen die soms boven de voor hen gestelde norm uitkwamen.

*Argumentatie in de peiling* is helder geschreven, en zowel opzet als uitvoering van het onderzoek zijn goed beargumenteerd en geëvalueerd. De resultaten van het onderzoek tonen volgens Oostdam over het geheel genomen aan dat ... *bepaalde receptieve en produktieve argumentatievaardigheden in onvoldoende mate worden beheerst door grote groepen leerlingen uit het onderwijs* (p. 157). (...) [Dat] *contrasteert met het belang dat deze vaardigheden hebben voor vervolgopleidingen, de latere beroepspraktijk en het dagelijks leven* (ibid.).

### 3. Commentaar

Naar aanleiding van de hierboven geformuleerde zorgen van Oostdam heb ik de volgende drie vragen. De stellingname van Oostdam omtrent de slechte argumentatievaardigheid van grote groepen leerlingen is discutabel. Met evenveel gemak kan ik uit de gegevens afleiden dat het meevalt. Op het lbo is dat weliswaar wat minder, maar daar staat tegenover dat het vwo boven verwachting presteert. Welke argumentatievaardigheid bepaalt hier de verschillen? Vervolgens is het de vraag of beheersing van zulke argumentatievaardigheden aan te leren is. Op het vwo is het meeste aandacht voor dit type vaardigheid, en daar is de prestatie hoger. Aan de andere kant is de vooruitgang tussen 3 en 5 vwo slechts gering. Het leereffect lijkt dus klein. Als laatste probleem wil ik de koppeling met de beroepspraktijk noemen. Betekent vaardiger zijn in argumentatie ook meer kans van slagen hebben in de verdere beroepspraktijk?

We moeten eerst op zoek naar een antwoord op de vraag wat argumentatievaardigheden zijn. Oostdam is daar vrij kort over, maar hij is wel duidelijk. In zijn operationalisering geeft hij zijn opvattingen ook vorm. Ik zal hieronder eerst het probleem van de argumentatievaardigheid bespreken, en dan terugkomen op de twee andere vragen.

In het eerste hoofdstuk wordt ingegaan op verschillende argumentatietheorieën en hun relevantie voor het meten van de argumentatievaardigheden. Er zijn (binnen de taalbeheersing: argumentatievaardigheid wordt gedefinieerd als een vaardigheid van taalgebruikers) twee stromingen: de *retorische* stroming en de *pragma-dialectische* stroming. Door beide theorieën te interpreteren in termen van een taalhandelingstheorie komt Oostdam tot een interessant onderscheid tussen de onderzoeksdoelen van beide stromingen: de retorische stroming is gericht op factoren die de perlocutionaire act beïnvloeden (waaronder de formulering, propositionele inhoud en illocutionaire act), en de pragma-dialectische stroming is gericht op factoren die van invloed zijn op zowel de formulering, de propositionele inhoud en de illocutionaire en perlocutionaire acts. Met andere woorden, de retorische benadering is gericht op het effect, de pragma-dialectische op het proces van argumentatie (onder de voorwaarde van rationele aanvaardbaarheid).

De laatstgenoemde is dus geschikter om argumentatievaardigheden te definiëren, en daarna te meten.

In hoofdstuk 2 wordt de volgende definitie van argumentatievaardigheid gegeven: *Een persoon argumentatievaardig noemen, betekent die persoon een aantal disposities toeschrijven die tezamen het hypothetische construct argumentatievaardigheid definiëren. Deze argumentatievaardigheid zal zich steeds op dezelfde manier manifesteren wanneer een activiteit dit vereist.* De argumentatievaardigheden zijn onder te verdelen in analytische, produktieve en evaluatieve vaardigheden, vanuit de pragma-dialectische theorie. We gaan hier slechts in op de analytische kant. Deze bestaat uit: het herkennen van de betoogstructuur, de argumentatiestructuur, indirecte argumentatie en verzwegen argumentatie. Zeven receptieve tests meten deze vier vaardigheden (test 1-4 alleen de eerstgenoemde).

Bij test vijf (argumentatiestructuur: onderschikkende en nevenschikkende argumentatie) en zes (indirecte argumentatie) deed zich cognitieve ruis voor: de leerlingen waren niet eensgezind in hun oplossingsstrategie. Een mogelijke conclusie hieruit mag zijn dat hier wellicht geen eensoortige argumentatievaardigheid gemeten werd. Oostdam realiseert zich dat als hij opmerkt: *Hoofddoel is het meten van prestaties en niet het verklaren van achterliggende processen* (p. 80). Maar ik had nu juist begrepen dat de constructie van de tests gebaseerd was op de aanname van een eensoortige argumentatievaardigheid. Het is, met andere woorden, niet meer geheel duidelijk waaruit de prestaties voortkomen.

Bij test vijf is het de bedoeling dat een hoofdstandpunt, een argument voor dat standpunt en een argument voor het argument worden herkend. De frase die het hoofdargument en tegelijk het substandpunt vormt moet worden aangewezen. De itemteksten, integraal weergegeven in het proefschrift, variëren in volgorde van de frasen, in de gemarkeerdheid van het substandpunt, en een indicator voor het subargument. Dus naast (1a) komt onder meer ook (1b) voor.

- (1) a Volgens mij moet je nodig eens aan lichaamsbeweging doen, want je bent veel te zwaar. Je kunt beter geen brommer kopen.
- b Ik ga altijd met de tent op vakantie. Het hotelpubliek staat me niet aan. Je moet altijd zo gemaakt gezellig doen.

In (1a) is de frase met de dubbelrol dubbel gemarkeerd: *je moet nodig eens aan beweging doen*. Het standpunt-karakter wordt weergegeven door *volgens mij* en het is de conclusie van de zin ingeleid door *want*. In (1b) is er niets gemarkeerd: *Het hotelpubliek staat me niet aan* is beargumenteerd door *Je moet altijd zo gezellig doen*, en het functioneert als argument bij *ik ga altijd met de tent op vakantie*.

Nu doet zich het merkwaardige effect voor dat de dubbelrol van de frase in (1a) moeilijker te herkennen is dan die in (1b). Dat komt door de zware markering van *je moet nodig eens aan lichaamsbeweging doen* als standpunt. In feite is het hoofdstandpunt in (1a) meer een herhaling of elaboratie van het substandpunt. Dit wordt duidelijker als we het hoofdstandpunt vooraan zetten, zoals in (1c).



- (1) c Je kunt beter geen brommer kopen. Volgens mij moet je nodig eens aan lichaamsbeweging doen, want je bent veel te zwaar.

(1c) is alleen goed te interpreteren als we *volgens mij* opvatten als *in plaats daarvan*. En dan is er inderdaad sprake van elaboratie, in plaats van een verklaring. In (1b) is een volgordeverandering überhaupt niet mogelijk, maar is de gegeven volgorde wel degelijk goed te begrijpen als een onderschikking van twee verklaringen.

Het gaat er niet om of de voorbeelden in (1a) en (1b) nu wel zo gelukkig waren (ik heb ze willekeurig uit twee beredeneerde categorieën gehaald). Waar het volgens mij wel om gaat is dat er inderdaad verschillende interpretatieve handelingen verricht worden. In (1b) ontbreken markeerders van coherentie of argumentatie. Een interpreteerder gaat op zoek naar de juiste *match* met zijn kennis van de wereld. Gegeven eenvoudige premissen als 'Je doet iets omdat het alternatief niet leuk is' en 'gemaakt gezellig is niet leuk' kan men eenvoudig de redenering aanvullen. In (1a) wordt de interpreteerder in eerste instantie gestuurd door de markeerders. *Want* duidt op een argumentatie, waarvan de verzwegen premisse een afgeleide is van de geformuleerde uiting: 'als je te zwaar bent, moet je aan lichaamsbeweging doen'. De conclusie die op basis hiervan is getrokken, is bovendien gemarkeerd als standpunt door *volgens mij*. De markeerders wijzen dus unaniem *je moet eens aan lichaamsbeweging doen* als standpunt aan. Dat er daarnaast nog een standpunt wordt geformuleerd kan alleen met moeite (verzwegen premisse: 'mensen die aan lichaamsbeweging doen kopen geen brommer') als argumentatie begrepen worden. Omdat de markeerders niet in die richting wijzen zal je zo iets niet snel doen. De interpreteerder wordt op het verkeerde been gezet.

Nog afgezien van het probleem dat er in (1a) wellicht sprake is van een eenvoudige argumentatie, spelen er dus twee cognitieve strategieën een rol: *common sense reasoning* en het door *cue phrases* afleiden van een argumentatiestructuur. Deze strategieën vullen elkaar meestal aan. Als je echter de *cue phrases* gaat manipuleren, komen de verschillen aan het licht. En dat was niet de bedoeling van de test. Maar het is op een cognitief-theoretisch niveau wel een interessant effect.

Wat zegt dit alles nu over de resultaten van het onderzoek? Valt het mee of tegen? Ik denk dat de receptieve tests veel zeggen over het vermogen om aan *common sense reasoning* te doen, misschien ook over het vermogen om daar de concentratie voor op te brengen. Leerlingen van het lbo en mavo zullen zich ten opzichte van havo en vwo makkelijker laten sturen door de *cue phrases*, zonder zich al teveel te storen aan een zinnige interpretatie. In dat opzicht ligt het zeer voor de hand dat de factor schooltype de resultaten bepaalt, en ook dat er weinig progressie valt te constateren binnen het schooltype.

We mogen dan ook sceptisch zijn over de effecten van het huidige onderwijs in argumentatievaardigheid. Als er, en dan met name op het lagere niveau meer aandacht zou worden besteed aan *common sense reasoning*, zou men een positief effect kunnen verwachten. *Common sense reasoning* is echter sterk afhankelijk

van de kennis die een leerling heeft op allerlei gebieden. Meer onderwijs in alle vakken zou dan het devies zijn, maar dat is geen zinvol voorstel.

Voor de beantwoording van de derde vraag wil ik terug naar de twee anecdotes aan het begin van de bespreking. Volgens mij heeft Bolkestein een goede presentatie, en een goede woordkeus: het gebruik van de frase *randstedelijke arrogantie* (het debat over de aanleg van de A73 door Limburg) behoeft geen verdere argumentatie; de beschuldiging zelf is al voldoende om het debat te winnen. In discussies is het van belang vaak het woord te voeren, en blijkt te geven van een zekere dominantie. Door de zekerheid die je uitstraalt krijgen mensen het gevoel dat je het ook zeker weet, en win je de discussie. Als voorbereiding op de beroepspraktijk hebben we dus weinig aan het onderwijzen van het type argumentatievaardigheden dat wordt gedefinieerd binnen de pragma-dialectische benadering (onder de conditie van rationele aanvaardbaarheid). Meer aandacht voor (de herkenning van) drogredenen zou echter wel zin hebben. Een belangrijk deel van de vaardigheden die je wel moet beheersen heeft waarschijnlijk weinig met argumentatie te maken, en past ook niet in een taalvaardigheidscurriculum.

## Bibliografie

Davids, Louis en Jacques van Tol (z.j.), *Mina ('t is maar een meissie van alledag)*, Collectie bladmuziek Theaterinstituut Nederland.

Wijk, C. van (1994), Bespreking van R.J. Oostdam, *Argumentatie in de peiling; aanbod- en prestatiepeiling van argumentatievaardigheden in het voortgezet onderwijs* (proefschrift Universiteit van Amsterdam). In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 16, 60-64.

(manuscript binnengekomen 15 maart 1995)

(manuscript aanvaard 19 mei 1995)