

DUS, WANT, MAAR EN TENZIJ

OVER KRITISCH DENKEN, ARGUMENTEREN EN DEBATTEREN IN HET
ONDERWIJS

Dus, want, maar en tenzij

OVER KRITISCH DENKEN, ARGUMENTEREN EN
DEBATTEREN IN HET ONDERWIJS

Jan De Maeyer

Acco Leuven / Den Haag

Eerste druk: 2016

Gepubliceerd door

Uitgeverij Acco, Blijde Inkomststraat 22, 3000 Leuven, België

E-mail: uitgeverij@acco.be – Website: www.uitgeverijacco.be

Voor Nederland:

Acco Nederland, Westvlietweg 67 F, 2495 AA Den Haag, Nederland

E-mail: info@uitgeverijacco.nl – Website: www.uitgeverijacco.nl

Omslagontwerp: www.frisco-ontwerpbureau.be

© 2016 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cvba), Leuven (België)

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means without permission in writing from the publisher.

D/2016/0543/167

NUR 846

ISBN 978-94-6292-707-0



INHOUD

Woord vooraf	9
Inleiding	11
Hoofdstuk 1. Kritisch denken is belangrijk in het onderwijs van de 21ste eeuw	17
1.1 Kritisch denken en eindtermen	17
1.2 Vaardigheden in het onderwijs van de 21ste eeuw	21
1.3 Kritisch denken, kritische denker	21
1.4 Hoe te oefenen?	27
Noten	29
Hoofdstuk 2. Kritisch denken en argumenteren	31
2.1 Het model van Toulmin	33
2.2 Deductie, inductie en abductie	38
2.3 Belangrijk om te onthouden	40
Noten	41
Hoofdstuk 3. Argumenteren op school	43
3.1 Onderscheid leren maken tussen argumentatieve taal en andere vormen van taal	44
3.2 Zesstappenstrategie	45
3.2.1 Stap 1: waarover hebben we het? Klarheid brengen in mijn denken	46
3.2.2 Stap 2: formuleer het standpunt (DUS-zin)	48
3.2.3 Stap 3: verzamel bewijs, argumenten (WANT-zin)	50
3.2.4 Stap 4: verzamel tegenbewijs, bezwaren (MAAR-zin en TENZIJ-zin)	60
3.2.5 Stap 5: haal je bronnen aan, en stap 6: evalueer en bevestig of nuanceer je standpunt	61
Noten	62
Hoofdstuk 4. Debatteren	63
4.1 Soorten debatten	64
4.2 Wie debatteert?	65

4.3	Het verloop van een debat	67
4.3.1	Eerste fase van het debat	68
4.3.2	Tweede fase van het debat	70
4.3.3	Derde fase van het debat	72
4.3.4	Vierde fase van het debat	73
4.3.5	Vijfde fase van het debat	74
4.4	De timing van het debat	75
4.5	De voorbereiding van het debat	76
4.5.1	Korte voorbereiding	76
4.5.2	Lange voorbereiding	80
4.6	Formulieren en draaiboek voor de debaters	82
4.7	Variaties op het debat (samenstelling teams en verloop)	82
	Noten	83

Hoofdstuk 5. Spelvormen ter voorbereiding van het echte debatteren 85

5.1	Vingeroefeningen en spelvormen	86
5.2	Uitgewerkte voorbeelden: Ubu'ntu en SOLON	148
5.2.1	Het spel Ubu'ntu	148
5.2.2	Het spel SOLON	152
5.3	Tips	153
5.4	Referenties	154
	Noten	155

Hoofdstuk 6. Onderwerpen voor spelvormen en debatten 157

6.1	Onderwerpen voor vingeroefeningen en spelvormen	157
6.1.1	Feit of waardeoordeel?	157
6.1.2	Zoek de argumenten	158
6.1.3	Verzin een standpunt	160
6.1.4	Zal ik eens een verhaaltje vertellen? Slechts een minuutje zonder euh! Mag ik je interviewen?	161
6.1.5	Tikketakke synoniemen/antoniemen: ja overdrijf maar	161
6.1.6	Visueel ordenen	161
6.1.7	Driespraak	162
6.1.8	Dat is lastig	163
6.1.9	Ballondebat	163
6.1.10	Onderwerpen voor 'Argumenteer op basis van...'	164
6.1.11	De puzzelronde	172
6.1.12	Speel een rol	172
6.1.13	De agora	173

6.2	Argumentatiekaarten (debatfiches)	174
6.3	Hoe een klas op een speelse manier verdelen?	179
	Noten	182
Hoofdstuk 7. Argumenteren is het sleutelwoord		183
7.1	Wat is debatteren?	184
7.1.1	Enkele richtlijnen voor debaters	184
7.1.2	Jij, de debater en de ANDERE(n)	185
7.2	Wat is betogen?	186
7.2.1	Betoog, uiteenzetting, beschouwing	186
7.2.2	Structuur van een betoog	187
7.2.3	Hoe schrijf je een betoog?	189
7.3	Wat is filosoferen?	192
	Noten	193
Appendix. Formulieren		195
	Formulier A Debatvoorzitter	195
	Formulier B/1 Spreker	197
	Formulier B/2 Slotspreker	198
	Formulier C/1 Beoordeling debat ploeg	199
	Formulier C/2 Beoordeling debat individueel	200
	Formulier C/3 Beoordeling debat gebruik van argumenten	201
	Formulier D Voor- en tegenstanders	202
	Formulier E Webdiscussie	204

WOORD VOORAF

Er is praten om te overtuigen en praten om te overreden. Je overtuigt mensen wanneer je goede, redelijke, gepaste argumenten gebruikt. Je overreedt hen wanneer je hen tot een overtuiging brengt met verbaal geweld – door hun verlangens en behoeften, hun gebrek aan inzicht of aandacht of redeneervermogen, hun respect voor autoriteit te bespelen. De Griekse filosoof Plato bestreed in zijn tijd de sofisten, rondtrekkende leraars die hun brood verdienden door mensen de verbale wapens te verschaffen om het te winnen in volksvergaderingen of voor rechtbanken. Dat mocht desnoods ten koste van de waarheid. Plato vond dat in een debat de moeilijke zoektocht naar en de bevalling van de waarheid centraal moesten staan. Een eerste vaststelling is dat de twee vormen van debatteren, de overtuigende en de overredende, producten zijn van de democratie. Ze spelen zich niet af in de wereld van het fysieke geweld, waar het gelijk staat aan de zijde van diegene die de wapens controleert, maar in de wereld van de verbale druk, waar de keuze uiteindelijk ligt tussen de scherpte van de tong en die van de hersenen. Dit boek brengt oefeningen om kinderen en jongeren te leren debatteren. Het levert een belangrijke bijdrage tot de doelstelling om onze kinderen fundamentele democratische vaardigheden bij te brengen. Leren debatteren is niet gewoon het aanscherpen van cognitieve en taalvaardigheden. Het is een onderdeel van burgerschapsopvoeding.

Een tweede waardevolle gedachte in dit boek is dat de democratische gelijkheid beter geïnd is met waarheidsgerichte dialoog dan met het verbale geweld van het twistgesprek. De oefeningen beogen een omzetting van de attitudes die het twistgesprek schragen – gelijkhebbij, zelfgerichtheid, vrees voor gezichtsverlies, dominantiestreven – in attitudes van waarheidslievendheid. Dat zijn dan dialooggerichtheid, dankbaarheid voor afwijkende standpunten als gelegenheden om uit het comfort van het eigen gelijk te treden, het vermogen om de eigen overtuigingen op afstand te plaatsen en zich te laten corrigeren door de visies van anderen. Het redelijke, zakelijke debat is een hoger democratisch goed dan het twistgesprek. Jan De Maeyer toont in dit boek hoe jongeren via allerlei spelvormen door leerkrachten begeleid kunnen worden op de weg van het twistgesprek naar de waarheidsgerichte dialoog.

Een derde belangrijke gedachte in dit boek heeft te maken met de pedagogiek van kritisch denken en argumenteren. De vaardigheden die waarheidsgericht debatteren mogelijk maken, hangen nauw samen met argumentatievaardigheden. Redeneren is immers een soort innerlijke dialoog, waar je zelf pro en contra ondersteunt, afweegt en ordent in functie van conclusies. Omgekeerd is een goed debat eigenlijk een redenering die je opbouwt samen met anderen. Wie goed wil leren argumenteren, moet eerst goed leren debatteren, moet zich onderwerpen aan de discipline van het leren denken samen met anderen. En dat leerproces doorlopen betekent meteen ook dat je kritisch leert denken en

daarbij gebruik maakt van de middelen van de informele logica. Dit boek vertrekt dus, ten behoeve van de leerkracht, van de uiteenzetting van wat degelijk argumenteren en kritisch denken inhouden. Dat is waar je de leerling uiteindelijk wilt krijgen. En dat doe je door de leerlingen van het twistgesprek spelend naar de zakelijke dialoog te loodsen. Zo maakt de auteur de cirkel van zijn opgave rond: de leerkracht vertrekt van meesterschap in kritisch denken om het leerlingenschap in debatteren te organiseren, waardoor de leerling zelf meester in kritisch denken wordt. De democratie kan er alleen wel bij varen. Nietzsche verwoordde het als volgt: “Als je niet begrijpt hoe je je argumenten op ijs kan zetten, moet je je niet in de hitte van het debat begeven.” Hoe je de twee *al spelend* kan leren, dat probeert dit boek te tonen.

PROF. DR. FREDDY MORTIER
Vice-rector Universiteit Gent

INLEIDING

*Pass the parcel. That's sometimes all of you can do. Take it, feel it and pass it on.
Not for me, not for you, but for someone, somewhere, one day. Pass it on, boys
and girls. That's the game I wanted you to learn. Pass it on.'*

Alan Bennett, The History Boys

Kritisch denken is in. Valkenberg heeft het in zijn recente boek *Op denkles*¹ over 'denkles-sen'. Hij toont hoe we ons kunnen wapenen tegen dooddoeners als 'ieder heeft zijn eigen waarheid' en stelt onomwonden dat een ergere anticlimax tijdens discussies nauwelijks denkbaar is. 'Ieder zijn eigen waarheid' en 'je kan niet alles verklaren' zijn zinnen die bedoeld zijn om een onbeslist (onbeslisbaar?) meningsverschil of debat af te sluiten of te ontvluchten. Een standpunt met argumenten onderbouwen – een redenering opzetten – verdient op zijn minst dat je opponenten hetzelfde doen en eventueel aantonen waar jouw redenering tekortschoot.

Nadat ik dit boek afgewerkt had, kwam de tijd om ook een inleiding te schrijven. Maar hier deed zich iets merkwaardigs voor. Bijna dagelijks word ik geconfronteerd met mijn aanvoelen en overtuiging dat een boek over kritisch denken, argumenteren en debatteren noodzakelijk is. Maar allerlei berichten in de media en vele publicaties beletten mij om finaal een punt te zetten achter dit boek. En toch moest ik beslissen. Wat mij betrof, was het boek af. Mijn (kunst)werk was af en ik wou het niet meer veranderen. Het was klaar om op het publiek losgelaten te worden en het te laten onderwerpen aan kritiek. Die kritiek zou ik dan meenemen bij mijn latere werk.

Wat heeft mijn pad dan toch te elfder ure nog doorkruist? Ik vermeld hier een aantal voorbeelden, als bewijs of argumentatie en tegelijk als een voorsmaakje van dit boek.

Nuit Debout is een Franse protestbeweging die in sneltempo Europa veroverd. Het basis-idee van die beweging is een absoluut geloof in de noodzaak van een open debat waaraan iedereen kan deelnemen. Collectieve intelligentie heet dat. Open en vrij discussiëren was de bedoeling. Maar al snel beseften de deelnemers van Nuit Debout dat debatteren zonder structuur moeilijk is, zo niet onmogelijk. Want dan gebeuren er ook minder fraaie dingen en ontwaarden de discussies soms in oeverloos gezwets en scheldpartijen.

Lode Delputte, journalist van de krant *De Morgen* en leraar aan het Atheneum van Brussel, stelt in het artikel 'De leerlingburger mag nu opstaan!'² het volgende: "Een overtuiging valt bovendien niet aan te leren, je kan enkel helpen om ze vorm te geven door met leerlingen in discussie te treden, hen een standpunt te leren innemen, dat aan kritische meningen te toetsen en te verfijnen. Filosoferen met kinderen werkt prima."

Ik weet uit ervaring dat we de inleiding van een boek vaak niet lezen en dat we zo vlug mogelijk de eigenlijke tekst in willen duiken. Daarom wil ik de lezer hier toch van het tegendeel overtuigen. De inleiding van een boek vertelt in volzinnen wat in een inhoudstafel staat. Het is zinvol om eerst de omvang van wat er te lezen valt, in je op te nemen. Daaruit zou moeten blijken waarom ik het boek zo heb ingedeeld maar ook waarom bepaalde hoofdstukken in het boek noodzakelijk zijn.

In dit boek laat ik elk hoofdstuk voorafgaan door een korte inleiding. Dat is volgens mij essentieel om het hoofdstuk te lezen. In hoofdstuk 3 bijvoorbeeld leg ik 'argumenteren' bijna puur theoretisch uit. Ik geef uiteraard voorbeelden om de theorie inzichtelijker te maken, maar ik koppel er verder geen oefeningen aan. Ik verwijs zelfs niet naar de spelvormen in hoofdstuk 5. Omgekeerd doe ik dat wel: vanuit hoofdstuk 5 leg ik wel de link met hoofdstuk 3. Dat is bewust gebeurd en er schuilt een methodologische gedachte achter. Ik ben namelijk van mening dat we de leerlingen oefeningen kunnen laten doen zonder dat we die oefeningen eerst theoretisch onderbouwen. De leraar moet die onderbouwing wel kennen en de leerlingen op termijn ook, maar dan wel in de volgorde: eerst oefening en dan stukjes theorie erbij, en dat op een bijna speelse manier. Sta mij toe een vergelijking te maken. Een leraar wiskunde legt de stelling van Pythagoras uit. Hij doet dat (uiteraard) omdat het in het leerplan staat. Maar waartoe dient die stelling? Wat kan ik er in mijn latere leven mee aan? Veel leerlingen kunnen dat niet zeggen (en leraren maken niet altijd die verbinding, helaas). Als de leraar echter zou vertrekken van een praktisch probleem (bijvoorbeeld: 'ik moet de diagonaal van een gigantische vierkante vijver 'meten' en mijn meetlat is niet groot genoeg om de diagonaal te overspannen, of ik kan niet zwemmen, of het water zit vol met krokodillen'). Er zijn genoeg 'teasers' waarmee leerlingen een oplossing willen bedenken. Het komt erop aan de leerling te doen inzien dat hij die diagonaal niet moet 'meten' maar dat hij die kan 'berekenen'. Net zoals je de snelheid niet moet meten maar die kan berekenen (eerste afgeleide) vanuit de afgelegde weg (meten) en de tijd (meten) die je nodig hebt om die weg af te leggen. Pythagoras heeft dus wel degelijk nut, en dat geldt bij uitbreiding voor veel wiskundige aspecten. Dan wordt wiskunde echt prettig...

Dit boek legt de nadruk op debatteren, weliswaar vanuit het kader van kritisch denken en argumenteren. Al van jongs af gaan we met elkaar in debat, vaak zonder dat we het weten of beseffen. Dat is debatteren op een eerder informele wijze. Denk maar aan de woordenwisselingen die kinderen hebben op de speelplaats: debatteren in zijn ruwste vorm. Op het randje af. Met drogredeken en al. Gelijk willen halen, de ander overtuigen van een standpunt omdat 'mijn vader dat zegt' (bijvoorbeeld) (autoriteit/gezagsargument). Het mondt vaak uit in een scheldpartij of een spelletje van welles-nietes. Je bent zo overtuigd van je eigen standpunt dat je niet eens luistert naar je 'tegenstrever' (opponent of gesprekspartner is misschien een beter woord). Luisteren... het is een niet-onbelangrijke vaardigheid.

Dit boek kun je gebruiken bij leerlingen van de derde graad basisonderwijs en de eerste graad secundair onderwijs. Met de titel *Dus, want, maar en tenzij* verwijzen we naar

‘standpunt (of claim, bewering, ...), argument (premissie), bezwaar en tegenargument’. We willen die moeilijker woorden zo weinig mogelijk gebruiken en kiezen daarom voor ‘dus, want, maar en tenzij’. Vier vrienden als het ware. ‘Dus’ en ‘want’ zijn onverbreekelijk met elkaar verbonden: ze zijn nodig om (zoals ik wil laten zien) een redenering op te zetten. ‘Dus en want’ speelt in twee richtingen: van standpunt naar argument (want) en van argument naar standpunt (dus). ‘Maar’ is een bezwaar en ‘tenzij’ is een bezwaar op een bezwaar.

In dit boek leg ik vooral het accent op DUS en WANT, maar ik kan er niet onderuit om de beide vrienden MAAR en TENZIJ nu al te vermelden. Die twee, MAAR en TENZIJ, zullen meer op de voorgrond treden wanneer meer uitgebreide argumentatieschema’s aan bod komen. Maar dat is voor later, voor de tweede en derde graad secundair onderwijs.

In hoofdstuk 1, ‘Kritisch denken is belangrijk in het onderwijs van de 21ste eeuw’, schets ik het algemene kader. De kunst van het debatteren situeer ik binnen het grotere kader van kritisch denken, waar het argumenteren een prominente plaats heeft.

In hoofdstuk 2 wijs ik op het verband tussen de termen ‘argumenteren, debatteren, betogen en filosoferen’. Die vier termen zijn nauw aan elkaar gelinkt. Dat schema werk ik niet uit in hoofdstuk 2, maar ik herneem het wel en breid het iets uit in hoofdstuk 7. Hoofdstuk 2 focust op het argumenteren en hoofdzakelijk op het argumentatieschema van Toulmin. De inzichten van Toulmin zijn van onschatbare waarde, ze liggen mee aan de basis van wat later de informele logica of het kritische denken werd genoemd. Toulmin gaf inzicht in het feit dat de manier waarop in het dagelijkse leven en ook in de wetenschap geargumenteed wordt, volgens een strikte logische norm als ongeldig bestempeld kan worden. Die redeneringen zijn niet analytisch maar substantieel. Met analytisch bedoelt hij dat de conclusie van een redenering al in de premissen besloten ligt. Als de premissen waar zijn, dan ook de conclusie. Bij substantiële redeneringen is de conclusie heel vaak van een ander ‘type’. Een eenvoudig voorbeeld zal dat verduidelijken. Een esthetische beoordeling zoals ‘dit schilderij is prachtig’ is een conclusie die zich baseert op premissen waar het woord ‘prachtig’ zelfs niet in voorkomt. Om hierin een dieper inzicht te krijgen mocht Toulmin dan ook niet ontbreken in dit boek. We kunnen immers niet over argumentatie spreken zonder kennis van de inzichten van Toulmin. Ik heb geprobeerd om dit kort en bondig aan te tonen in dit hoofdstuk.

Het is belangrijk dat de leraar hoofdstuk 3 goed begrijpt. De meest noodzakelijke basisbegrippen in verband met argumenteren heb ik zo eenvoudig mogelijk proberen weer te geven. Let wel, de terminologie die ik in dit hoofdstuk gebruik, moet de leraar niet letterlijk overbrengen naar de leerlingen. In de plaats gebruikt de leraar beter een taal die de leerlingen kunnen vatten (‘dus, want, maar en tenzij’). Die taal kan dan later, wanneer de leerlingen daartoe in staat zijn, omgezet worden in de juiste bewoordingen. Het is dan niet iets nieuws dat ze moeten leren, het wordt gewoon anders (preciezer) verwoord.


Geïnspireerd door Toulmin, stel ik een zesstappenstrategie voor, waarmee de leraar aan de slag kan.

Hoofdstuk 4 bespreekt het verloop van een debat. De voorgestelde wijze is een persoonlijke keuze. Een debat kan op verschillende manieren gestructureerd worden. Bepaalde structuren zijn gebaseerd op de wijze waarop bijvoorbeeld in de Kamer, de Senaat of het Lagerhuis wordt gedebatteerd. De structuur die ik in hoofdstuk 4 beschrijf, kan je zeker toepassen op het eind van de eerste graad van het secundair onderwijs.

In hoofdstuk 5 besteed ik aandacht aan allerlei spelvormen ter voorbereiding van het echte debatteren. Waar het echte debat, zoals behandeld in hoofdstuk 4, beschouwd kan worden als de apotheose, zijn deze spelvormen een voorbereiding. In deze spelvormen worden telkens één of meerdere elementen extra geoefend en als het ware ingeslepen. Een voorbeeld. In de boksmatchoefening zullen de debaters na het einde van elke ronde naar hun hoek terugkeren en met hun team overleggen hoe ze best verder gaan. Ze zullen dus proberen om op de argumenten van de tegenpartij bezwaren en tegenargumenten te vinden en die te verwoorden, net zoals in een echt debat. Bij de spelvormen staan de doelstellingen vermeld. Ter info voor de leraar verwijs ik ook naar de basisbegrippen uit hoofdstuk 3. Alle spelvormen zijn geschikt voor de derde graad basisonderwijs en/of de eerste graad secundair onderwijs en werden uitgetest in een normale klassituatie. Al naargelang de graad komen andere, voor de leeftijd aangepaste onderwerpen aan bod.

In hoofdstuk 6 geef ik een aantal onderwerpen die geschikt zijn voor de bedoelde leerlinggroepen. Ook de verdeling van een klas in groepen is niet altijd evident. Daarom doe ik ook suggesties over hoe je de klas kan verdelen en kan vermijden dat bepaalde leerlingen niet of onvoldoende worden betrokken. De volledige klas moet maximaal participeren. Die groepsindelingen kunnen een spel op zich zijn.

In hoofdstuk 7 herneem ik het schema uit hoofdstuk 2, waarin argumenteren centraal staat. Via een case geef ik een aanzet van hoe je vanuit het debat kan overgaan naar filosoferen, betogen of spreken voor publiek.

Op www.uitgeverijacco.be/duswantmaarentenzij vind je materiaal dat je kan downloaden en ook links naar eindtermen, bijlagen, filmpjes, ... 

Ik hoop dat dit boek kan helpen om vaardigheden te ontwikkelen die hun nut zullen bewijzen in het beroepsleven en het vervolgonderwijs.

JAN DE MAEYER

NOTEN

1. Valkenberg, S. (2015). *Op denkles*. Amsterdam: Ambo/Anthos.
2. Delputte, L. (2016). De leerlingburger mag nu opstaan! *De Morgen*, 18 april 2016.

Voor Yati, mijn jongste kleinkind.

HOOFDSTUK 1

KRITISCH DENKEN IS BELANGRIJK IN HET ONDERWIJS VAN DE 21STE EEUW

*De eerste stap naar wijsheid is de wereld onderzoeken.
De laatste stap naar wijsheid is de wereld aanvaarden.*

G.C. Lichtenberg

In dit hoofdstuk duiden we kort het belang van kritisch denken, niet alleen op school maar ook in het verdere leven. Om mee te zijn in het onderwijs en de wereld van de 21ste eeuw moeten we heel wat vaardigheden kennen en oefenen. De aanbevelingen die we hier meegeven, zijn ook interessant voor de commissie die de eindtermen (die trouwens aan revisie toe zijn) moet actualiseren. Ook de leerplanmakers kunnen elk voor hun vakgebied inspiratie vinden in dit en de volgende hoofdstukken, zowel voor de specifieke doelstellingen als de doelstellingen in het kader van vakoverschrijdende eindtermen.

1.1 KRITISCH DENKEN EN EINDTERMEN

In de eindtermen van het basisonderwijs en het secundair onderwijs wordt wel verwezen naar kritisch denken, maar het staat evenwel niet expliciet vermeld in de eindtermen basisonderwijs.¹ Wel wordt vermeld dat leerlingen *kritisch moeten zijn en een eigen mening moeten kunnen formuleren* (sociale vaardigheden, domein ‘relatiewijzen’, punt 1.6). Daar lezen we ook: “de leerlingen kunnen zich op een assertieve wijze voorstellen” (punt 1.1) en “de leerlingen kunnen in omgang met anderen respect en waardering opbrengen; de leerlingen kunnen ongelijk of onmacht toegeven, kritiek beluisteren en eruit leren” (punt 1.2). Onder het domein ‘gespreksconventies’ staat: “de leerlingen kunnen in functionele situaties een aantal verbale en niet-verbale gespreksconventies naleven” (punt 2), en onder het domein ‘samenwerking’: “de leerlingen kunnen samenwerken met anderen, zonder onderscheid van sociale achtergrond, geslacht of etnische origine” (punt 3).

In de leergebiedoverschrijdende eindtermen *leren leren* lezen we:

- “de leerlingen kunnen losse gegevens verwerven en gebruiken door ze betekenis te geven en te memoriseren” (punt 3);
- “de leerlingen kunnen op systematische wijze verschillende informatiebronnen op hun niveau zelfstandig gebruiken” (punt 2);

- “de leerlingen kunnen op systematische wijze samenhangende informatie (ook andere teksten) verwerven en gebruiken” (punt 3);
- “houdingen en overtuigingen: kritische zin (punt 6).

In de leergebiedoverschrijdende eindtermen *ICT* lezen we:

- “de leerlingen kunnen met behulp van ICT voor hen bestemde digitale informatie opzoeken, verwerken en bewaren” (punt 6);
- “de leerlingen kunnen ICT gebruiken bij het voorstellen van informatie aan anderen” (punt 7).

In het leergebied *Nederlands* lezen we:

- onder ‘spreken’: (punt 2.9) “in een gesprek kritisch reageren op de vragen en opmerkingen van bekende volwassenen”; (punt 2.10) “tijdens een discussie met bekende volwassenen over een behandeld onderwerp *passende argumenten* naar voren brengen”;
- onder ‘lezen’ (punt 3.5) “de leerlingen kunnen de *informatie ordenen* die voorkomt in de voor hen bestemde verhalen, kinderromans, dialogen, kindertijdschriften en jeugencyclopédieën”.

Heel wat eindtermen die geformuleerd zijn onder ‘Mens en maatschappij’, ‘Mens (ik en mezelf, ik en de ander, ik en de anderen in de groep)’, ‘Maatschappij’ en ‘Brongebruik’, kunnen gerealiseerd worden met het oog op *kritisch denken, informatie organiseren, debatteren en argumenteren*.

In de eindtermen voor *wetenschap en techniek* lezen we onder ‘algemene vaardigheden’: (punt 1.2) “leerlingen kunnen, onder begeleiding, minstens één natuurlijk verschijnsel dat ze waarnemen via een eenvoudig onderzoek toetsen aan een hypothese”. Het woord ‘hypothese’ kan hier begrepen worden als een standpunt, een stelling. We verwijzen hier ook naar de deelrubrieken ‘gezondheid’, ‘milieu’ en ‘techniek’, waarbij in de les uitgegaan kan worden van een standpunt waarover gedebatteerd kan worden om zo op een speelse manier kennisoverdracht te doen.

In het leergebied *wiskunde* kan voor kritisch denken de focus vallen op de attitudes (“... ontwikkelen een kritische houding ten aanzien van allerlei cijfermateriaal, ... gebruik gemaakt wordt om mensen te informeren, te overtuigen, te misleiden...”).

Bij *muzische vorming* vinden we aangrijpingspunten voor debatten rond een aantal attitudes (punt 6). Dat geldt ook bij *lichamelijke opvoeding*, heel specifiek als het gaat over een gezonde en veilige levensstijl.

Een voorbeeld uit het leergebied *wereldoriëntatie*² van het leerplan 2010/3 (GO!)

“Waarom is het gras groen? Praten vissen met elkaar? Waarom mag ik niet meespelen? Hoe werkt een lamp? In welke huizen wonen de mensen in Afrika? Hoe leefden de ridders? Wanneer is het vakantie? Waarom stijgt de zee?...”

Kinderen zijn van nature uit nieuwsgierig en zitten boordevol vragen over zichzelf, de anderen en hun omgeving. Ze gaan hun omgeving meer en meer exploreren en hun identiteit ontwikkelen in relatie tot anderen.

Wereldoriëntatie pikt hierop in en wil de leef- en beleavingswereld van kinderen helpen verruimen, verdiepen en inzichtelijk maken.

Wereldoriëntatie nodigt kinderen uit hun omgeving waar te nemen, te verkennen, te onderzoeken, te ordenen en te duiden. Wereldoriëntatie laat kinderen vaardigheden verwerven om goed met zichzelf, anderen en de wereld om te gaan en helpt een kritisch-creatieve houding te ontwikkelen tegenover zichzelf, anderen en de wereld.

En verder... onder beginsituatie bij de instap in de derde graad:

Het kind heeft in de voorbije jaren geleerd om in groep tot resultaten te komen en heeft plezier gekregen in het samenwerken. Het ontdekte sociale verbanden en werd gevoelig voor solidariteit en rechtvaardigheid.

Doordat kinderen zich aan afspraken kunnen houden en hun standpunten kunnen verdedigen op basis van argumenten werd echt groepswerk mogelijk.

Doordat het kind minder gebonden is aan de directe waarneming zelf, ontstaan mogelijkheden om voor zichzelf een ideaal te stellen. Kinderen willen hun eigen plannen en voorstellen met argumenten verdedigen, ook al zijn die niet altijd zeer realistisch.

Binnen de vriendengroep worden kinderen erg gevoelig voor het oordeel van anderen. Kinderen doen alles om door de groep geaccepteerd te worden, wat soms kan leiden tot pestgedrag. De leerkracht heeft hierbij een belangrijke taak om kinderen een aanvaardende i.p.v. een afwijzende groepsethiek te leren hanteren. [eigen beklemtoning]

In het secundair onderwijs, eerste graad³ staat kritisch denken wel expliciet in de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen (1ste graad B). In de gemeenschappelijke stam vinden we onder 'kritisch denken':

- (punt 11) "kunnen gegevens, handelwijzen en redeneringen ter discussie stellen aan de hand van relevante criteria"; merk op dat hier de term 'redeneringen' wordt gebruikt. We zullen die term ook gebruiken vanaf hoofdstuk 3, waar een redenering het geheel is van standpunt (een DUS-zin) op basis van argument(en) (WANT);
- (punt 12) "bekwaam zijn om alternatieven af te wegen en een bewuste keuze te maken (MAAR en TENZIJ);
- (punt 13) "kunnen onderwerpen benaderen vanuit verschillende invalshoeken".

Voor de volledigheid moeten we ook de volgende punten betrekken:

- (punt 14) onder 'mediawijsheid': "gaan alert om met media";
- (punt 18) onder 'respect': "gedragen zich respectvol";
- (punten 16 en 17) onder 'open en constructieve houding': "rekening houden met ontwikkelingen" en "toetsen van de eigen mening";
- (punt 21) onder 'zelfbeeld': "verwerven van inzicht in de eigen sterke en zwakke punten".

Deze gemeenschappelijke stam is uiteraard ook nog te realiseren binnen een aantal contexten: lichamelijke gezondheid en veiligheid, mentale gezondheid, socio-relatieve ontwikkeling, omgeving en duurzame ontwikkeling, politiek-juridische samenleving en socio-economische samenlevingen. Genoeg kapstokken waaraan onderwerpen niet alleen

ontleend kunnen worden maar waaraan ook standpunten verbonden kunnen worden van waaruit we kunnen argumenteren, debatteren en filosoferen. Binnen elk vak in de eerste graad kan het ook een aanleiding zijn om te vragen er een uiteenzetting of betoog over te schrijven of voor te dragen.

In het vak Nederlands eerste graad A⁴ verwijzen we vooral naar de onderdelen ‘spreken’ (punt 2) en ‘taalbeschouwing’ (punt 6), in de eerste graad B-stroom naar de onderdelen ‘luisteren’ (punt 8), ‘het gepaste taalregister kunnen hanteren, beoordelend zoals kritisch reageren en passend argumenteren’ (punt 9), ‘lezen’ (punt 10), ‘schrijven’ (punt 11) en ‘strategieën’ (punt 12).

Tot slot vermelden we nog dat ook de andere vakken, wat de eindtermen betreft, uitnodigend kunnen zijn om in het kader van dit boek met vingeroefeningen of spelvormen aan de slag te gaan. Het volstaat in principe om een standpunt te construeren naar aanleiding van een geformuleerde eindterm. Dat standpunt kan dan de start zijn van een echt debat of van een of andere spelvorm.


Voorbeeld

De vakgebonden eindterm 25⁵ (“milieueffecten opnoemen die in verband gebracht kunnen worden met industriële activiteiten”) kan concreet gemaakt worden door het volgende standpunt aan de leerlingen aan te bieden: ‘Vervuilende fabrieken moeten uit een stad geweerd worden.’ Bij dat standpunt kan je onmiddellijk de volgende vragen stellen:

- Over welke fabrieken gaat het?
- Welke concrete voorbeelden van vervuilende fabrieken kennen jullie?
- Zijn er nog andere soorten vervuilende fabrieken?
- Wat is de impact van de vervuiling? Waarop heeft de vervuiling een impact?
- ...

Je kan de pro’s en contra’s tegenover elkaar laten afwegen en er een debat over houden.

Meer informatie

De eindtermen en leerplannen van de verschillende onderwijsverstrekkers zijn online beschikbaar. De correcte link kun je raadplegen op www.uitgeverijacco.be/duswantmaarentenzij. 

Gemeenschapsonderwijs (GO!)

<http://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding/leerplannen>

Stedelijk onderwijs (OVSG)

<http://www.ovsg.be/leerplannen>

Provinciaal onderwijs

<http://www.pov.be/site/secundair/leerplannen>

Vrij onderwijs

Basisonderwijs: <http://www.vvkbao.be/content/leerplannen>

Secundair onderwijs: <http://ond.vvkso-ict.com/vvksomainnieuw/document.asp?DocID=2465>

Het staat de onderwijsverstrekkers vrij hoe ze de eindtermen en ontwikkelingsdoelen realiseren. De leerplanmakers vertalen op basis van de visie van de onderwijsverstrekker de wijze waarop die eindtermen worden gerealiseerd. Hoe die verstrekkers dat doen, is niet het onderwerp van dit boek en zou me te ver leiden. Dit boek wil wel mogelijkheden bieden waarmee sommige eindtermen (kritisch denken en aanverwante termen) gerealiseerd kunnen worden.

De eindtermen worden momenteel herzien. De minister van Onderwijs wil de eindtermen via een grootschalige bevraging aanpassen aan de 21ste eeuw. We verwijzen dan ook naar de URL-links van die eindtermen en leerplannen.

Er is een brede overeenstemming over het *belang en de inhoud van de vaardigheden* in het onderwijs van de 21ste eeuw (zie ook verder). De volgende sleutelwoorden kunnen we weerhouden uit de eindtermen in verband met kritisch denken:

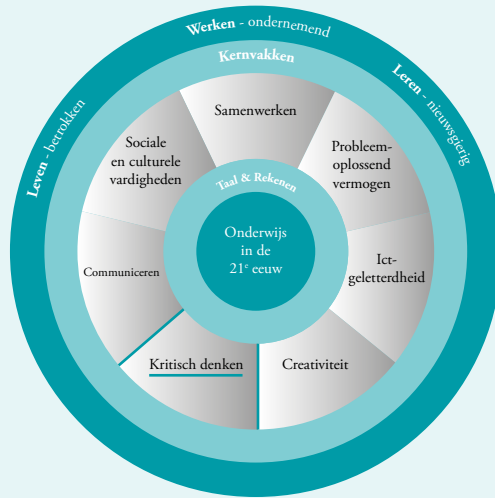
- ordenen, argumenteren, debatteren, filosoferen, betogen;
- communiceren, spreken, luisteren, samenwerken;
- creatief zijn, probleemoplossend denken;
- bronnen raadplegen, streven naar kennis.

1.2 VAARDIGHEDEN IN HET ONDERWIJS VAN DE 21STE EEUW

Er is een brede overeenstemming over het belang en de inhoud van de vaardigheden in het onderwijs van de 21ste eeuw. Maar er zijn wel verschillen in de verschillende modellen. Het is in dit boek uiteraard niet de bedoeling om al die modellen te bespreken. We vermelden wel Voogt en Pareja Roblin (2010).⁶ Op basis van een literatuurstudie van vijf modellen vermelden ze de volgende vaardigheden: samenwerking, communicatie, ICT-gebruik, sociaal en/of cultureel bewustzijn (inclusief burgerschap), creativiteit, *kritisch denken*, probleemoplossende vaardigheden, productiviteit. Deze opsomming vertaalde Kennisnet⁷ naar een vereenvoudigd model voor scholen. Dat model onderscheidt zeven competenties die, naast de kernvakken taal en rekenen, zouden moeten bijdragen aan de betrokkenheid, de bereidheid tot ondernemen en de nieuwsgierigheid van leerlingen (zie figuur 1.1).

1.3 KRITISCH DENKEN, KRITISCHE DENKER

In de literatuur zijn er verschillende definities voor 'kritisch denken'. Wij omschrijven het kort als *'de kunst van het juist oordelen'*. We kunnen het ook definiëren aan de hand van de beschrijving van wat een kritische denker is/zou moeten zijn (kritische competenties).



Figuur 1.1. Competenties in het onderwijs van de 21ste eeuw.⁸

De *kritische competenties* van een kritische denker zijn:

- nieuwsgierig zijn: het verlangen om iets volledig te begrijpen, opvattingen in overweging te nemen;
- een *open mind* hebben: openstaan voor uiteenlopende of tegenstrijdige standpunten, loskomen van de eigen overtuigingen, van mening durven te veranderen op basis van argumenten en bewijzen;
- vertrouwen hebben: vertrouwen in het eigen beredeneerde oordeel, eigen standpunten, opvattingen en overtuigingen uitleggen en verdedigen;
- bereid zijn om zich te concentreren: zich bewust zijn van de omgeving, de context;
- intrinsiek doelgericht zijn: geneigd zijn om enthousiast een doel, een taak te volbrengen;
- volhardend zijn: gemotiveerd volharden om zelfs complexe taken tot een goed einde te brengen;
- georganiseerd zijn: ordelijk, systematisch en ijverig met informatie, middelen en tijd omgaan;
- voortdurend op zoek zijn naar de waarheid: het verlangen naar kennis en waarheid;
- creatief zijn: een tendens om *outside the box* te denken;
- sceptisch zijn: niet zomaar aannemen wat gezegd en/of beweerd wordt, willen en durven te twijfelen;
- kunnen reflecteren: kunnen nadenken over eigen gedrag, houding, meningen en motivaties; kunnen onderscheiden wat bekend is en wat niet; durven te zeggen dat je het niet weet!
- vindingrijk zijn: de bereidheid om met bestaande middelen problemen op te lossen.

De kritische denker bezit een aantal van de volgende *vaardigheden (skills)*:

- kan algemene denkprincipes en procedures toepassen, is betrouwbaar en nauwkeurig, en helder oordelen is het ultieme doel. Concreet betekent dat: informatie ordenen (groeperen), een bewering onderbouwen met andere beweringen en informatiebronnen gebruiken. Een kritische denker formuleert zijn redeneringen dan ook precies, gestructureerd en helder en maakt een argumentatieschema;
- poneert een standpunt op basis van deugdelijke argumenten die gebaseerd zijn op goede bronnen;
- is bereid om voor zijn eigen standpunt uit te komen, dat uit te leggen en te verdedigen;
- weet wat relevante en niet-relevante informatie is;
- evalueert de onderbouwing (de argumentatie) van standpunten;
- weet dat er mogelijke bezwaren zijn tegen zijn standpunten en weet die ook te weerleggen;
- weet onderscheid te maken tussen hoofd- en bijzaken;
- weet wat hij moet geloven en/of wat hij moet doen;
- kan vooroordelen en subjectiviteit herkennen;
- weet feiten, die te onderzoeken zijn, te onderscheiden van niet-feiten;
- weet drogredenen te herkennen;
- is gericht op waarheid,⁹ kan zijn eigen betoog afwegen tegen het betoog van anderen;
- is uiteraard ook nieuwsgierig.

Een kritische denker weet dat hij niet zomaar alles onmiddellijk moet aannemen en voor waar moet nemen en dat er ook andere opvattingen bestaan, die soms zelfs radicaal zijn eigen opvattingen tegenspreken. Dat weten maakt van hem een kritische denker, maakt hem vrij.¹⁰ *Sapere aude* – durf wijs te zijn.¹¹ Maar ook: durf te twijfelen. Een kritische denker zoekt naar antwoorden en durft te zeggen dat hij het niet weet. Hij is bereid van mening te veranderen op grond van argumenten en bewijzen.

Een kritisch denker zal dus de volgende vragen stellen:

- Is het waar wat beweerd wordt?
- Waarom is dat zo?
- Is wat gezegd wordt een feit of een mening?
- Zijn de aangehaalde feiten te controleren?
- Hoe komt men tot de conclusie?
- Komt de gegeven informatie van een betrouwbare bron?
- Wat zeggen andere bronnen daarover?
- ...

Matthew Lipman (1998)¹² wijst op het verschil tussen gewoon denken en kritisch denken (zie tabel 1.1).

Tabel 1.1. Onderscheid tussen gewoon denken en kritisch denken.

Gewoon denken	Kritisch denken
Gissen	Schatten
Voorkeuren uitspreken	Evalueren, beoordelen
Groeperen	Classificeren
Geloven	Veronderstellen
Afleiden	Logisch afleiden
Concepten verbinden	Principes begrijpen
Verbanden zien	Verbanden zien tussen andere verbanden
Veronderstellingen maken	Hypothesen formuleren
Standpunten zonder argumenten	Standpunten met argumenten
Oordelen zonder criteria	Oordelen met <i>criteria</i>

In tabel 1.1 staat het woord ‘criteria’ gecursiveerd. De enkelvoudsvorm ‘criterium’ komt van het Griekse *kritérion* (een standaard, een norm) – *krinein, van elkaar scheiden, beslissen*. De woorden ‘criterium’ en ‘kritisch’ staan dus heel dicht bij elkaar.

Martha Nussbaum (2010) schrijft in *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geeswetenschappen nodig heeft*¹³ dat kritisch denken een van de bouwstenen is van de democratie. Je kan het vergelijken met wat Socrates zei: “Een leven zonder zelfonderzoek is niet waard geleefd te worden.” Nussbaum richt zich wel in eerste instantie tot de geeswetenschappen maar haar betoog is eigenlijk een pleidooi voor het gehele onderwijs. Nussbaum stelt verder vast dat wie niet kritisch kan denken, anderen *respectloos* benadert en behandelt en *makkelijk te beïnvloeden* is. Demagogen maken graag gebruik van mensen die niet kritisch nadenken, zij kunnen hun publiek overtuigen met retoriek die bol staat van de kwaliteit-loze argumenten.

Hoe ontwikkel je die kritische vaardigheden? Tim van Gelder¹⁴ formuleert in zijn artikel ‘Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science’ (2005) zes uitgangspunten met betrekking tot kritisch denken:

Uitgangspunt 1: kritisch denken is *moeijlijk* omdat mensen over het algemeen niet kritisch zijn. Het onderbouwen van een mening, het geven van redenen die de juistheid van een stelling aantonen, is een elementaire redeneervaardigheid die niet aangeboren is. Kritisch denken is een complexe activiteit die is opgebouwd uit andere vaardigheden die iets eenvoudiger te verwerven zijn.

Voorbeeld

Iemand die goed tennis wil kunnen spelen en er dus een hoge graad van vaardigheid in wil verwerven, zal een aantal basisvaardigheden moeten oefenen en verwerven, zoals lopen, forehand slaan, backhand slaan, bovenhands opslaan, ... Die vaardigheden alleen oefenen is natuurlijk niet voldoende en iedereen begrijpt dat onmiddellijk. Zo is het ook bij kritisch denken. Om bijvoorbeeld een tekst uit een krant of tijdschrift kritisch te kunnen benadrukken (bv. het schrijven van een lezersbrief), is het nodig dat je kan lezen, woorden herkent, letters herkent, kan schrijven, enzovoort. Bovendien moet je al die vaardigheden nog op een goede manier met elkaar combineren. Vergelijk het opnieuw met tennis. Je zult niet alleen moeten lopen in tennis maar ook aansluitend een bal slaan en gelijktijdig anticiperen op wat volgt (nadat de bal is geslagen).

Uitgangspunt 2: *oefening baart kunst*. Door een boek te lezen over kritisch denken ontwikkel je je kritische denkvaardigheden niet. Dat gebeurt alleen als je veel oefent op een manier die 'deliberate practice' genoemd wordt: gerichte, doelbewuste en geconcentreerde oefening.

Voorbeeld

Vergelijk het met tennissen (of eender welke sport die verschillende technische vaardigheden vereist). Wie niet oefent, zal nooit een hoog niveau halen. Sommigen zijn getalenteerd (vaak zien we dat die talenten minder zin hebben in oefenen) maar wanneer ze niet oefenen, dan zullen ze nooit een hoog niveau halen. Bij kritisch denken is het net zo. Je kan alleen succesvol zijn door veel en gevarieerd te oefenen. De eerste oefeningen zijn eenvoudig en makkelijk maar ze worden steeds moeilijker; er is dus een gradatie. De leraar speelt een belangrijke rol, het is zijn taak feedback te geven en te kiezen voor die oefeningen die de leerling nodig heeft. Daarom zullen we niet zomaar debatteren (zie hoofdstuk 4), maar eerst zullen we de geleidelijke weg opgaan via vingeroefeningen en spelvormen (zie hoofdstukken 5 en 6).

Uitgangspunt 3: *overdrachtgerichte oefening (transfer)* is nodig. In het onderwijs dient kritisch denken (ook) apart getraind te worden. Daarnaast moeten leerlingen leren om de verworven kennis, de vaardigheden en een kritische houding toe te passen in alle vakken (domeinen) van hun studie. Het leerplan moet leerlingen daartoe uitdagen.

Voorbeeld

Vergelijk het berekenen van de gemiddelde snelheid van een loper wanneer je de afstand en tijd kent en wanneer er in een vraagstuk meegegeven wordt dat een trein een traject heeft afgelegd van 100 km in 45 minuten.

Uitgangspunt 4: *theoretische kennis* is onmisbaar. Kennis van een samenhangend begripkader geeft de mogelijkheid om redeneerfouten te herkennen en te benoemen, en vergroot voor leerlingen het vermogen tot zelfreflectie en zelfkritiek. Als je bijvoorbeeld weet wat er wordt bedoeld met een overhaaste generalisatie, kan je gemakkelijker voorbeelden vinden van een slechte redenering, omdat redeneringen die bij dat specifieke patroon passen, je dan eerder zullen opvallen.

Voorbeeld

Veel mensen houden van bier maar weten niet zoveel over bier. Dat is natuurlijk ook geen voorwaarde om bier te lusten. Maar wanneer je de verschillende aspecten van bier leert kennen, zul je misschien ook in staat zijn om aangepast bier te zoeken voor een specifiek gerecht. Iemand die de theoretische kennis bezit over hoe een argumentatie in elkaar zit, wat mogelijke drogredenen zijn, enzovoort, zal beter in staat zijn om in een debat de argumenten van de tegenstrever te 'counteren'. Dat is ook deels een verantwoording voor de theoretische uiteenzetting in hoofdstukken 2 en 3 van dit boek.

Uitgangspunt 5: omdat mensen het liefst vasthouden aan hun overtuigingen, is het van belang dat leraren een *voorbeeldrol* vervullen. Mensen (leerlingen) houden nu eenmaal van zekerheden. Maar ook leraren zijn vaak ziek in hetzelfde bedje. Onderwijs is helaas te vaak dodelijk voor het kritische denken. Leraren moeten daarom steeds een kritische, open en nieuwsgierige houding aannemen en zo'n houding ook bij hun leerlingen stimuleren. Kritisch denken staat diametraal tegenover gemakzucht en vertrouwen op intuïtie.

Voorbeeld

In een interview met *deredactie.be* op 4 oktober 2015 zegt Johan Braeckman het volgende: "Psycholoog Leon Festinger is een van de pioniers van de psychologen en cognitieve wetenschappers die ontrafelen hoe ons denkvermogen functioneert, niet alleen wanneer het tot betrouwbare opvattingen komt, maar ook wanneer het volkomen de mist ingaat. Vele tientallen cognitieve illusies zijn ondertussen blootgelegd, gaande van het gebruik van drogredenen tot allerlei vooroordelen en onbetrouwbare intuïties die zich met grote stelligheid opdringen aan ons bewustzijn.

Een klassieker in het genre is de *confirmation bias* of het *bevestigingsvooordeel*, onze neiging om te onthouden wat aansluit bij de opvattingen die we al hebben en om datgene wat er niet mee strookt te ontkennen of te minimaliseren. Vrijwel niemand gaat spontaan op zoek naar informatie die de eigen opvattingen onderuit zou halen. Het internet is een zegen voor het bevestigingsvooordeel: om het even waarin men gelooft, elke zoektocht levert ondersteunende anekdotes op. Zodra we aanvoelen dat een website informatie bevat die tegen onze opvatting ingaat, klikken we weg.

Waarom zouden we het onszelf lastig maken door datgene te lezen wat we onaangenaam vinden? Een paar klikken verder vinden we zo goed als zeker iets dat aansluit bij onze mening, wat een veel prettiger gevoel oplevert. Het is buitengewoon lastig, maar noodzakelijk voor wie kritisch en helder wil denken: lees en bestudeer ook datgene wat je tegen de haren in strijkt.”

Uitgangspunt 6: het maken van *redeneerschema's* bevordert de vaardigheid in kritisch denken. Een wezenlijk onderdeel van kritisch denken is omgaan met redeneringen. Het visualiseren van redeneringen – het maken van redeneerschema's – stimuleert de ontwikkeling van kritische denkvaardigheden.

Voorbeeld

Houdini was een bedrieger want niemand kan ontsnappen uit een kooi waarin je geketend bent en al zeker niet als die stunt wordt uitgevoerd in een ijsskoude rivier. De kritische denker moet weten wat de bewering of het standpunt is in deze tekst (Houdini was een bedrieger). Hij moet ook kunnen achterhalen op basis waarvan die bewering gezegd kan worden (niemand kan ontsnappen uit een kooi waarin je geketend bent). In deze tekst is dat niet het enige argument, er is nog een ander, nevenschikkend argument (uitgevoerd in een ijsskoude rivier). De kritische denker moet bij nog complexere teksten gebruik maken van redeneerschema's om goed te begrijpen wat en waarom iets gezegd of geschreven wordt. Redeneringen in doorlopende teksten zijn niet altijd zeer lineair verwoord.

1.4 HOE TE OEFENEN?

Het is natuurlijk niet zo dat een leraar een les kan beginnen met te stellen: 'Vandaag gaan we even kritisch denken.' Een leraar zegt ook niet: 'Vandaag doen we aan burgerzin.' Kritisch denken, argumenteren, betogen, debatteren, filosoferen zijn doelstellingen die we proberen te bereiken via allerlei oefeningen. Spelenderwijs, zoals we in hoofdstuk 5 zullen aantonen, met spelvormen die uitdagend zijn zodat de nieuwsgierigheid van de leerlingen verder geprikkeld wordt, hun interesse opgewekt en aangemoedigd wordt. Zo is het zelfs plezierig. Leerlingen moet je niet om de oren slaan met vragen zoals: 'Geef me vijf mogelijke drogredenen, benoem ze en geef telkens een voorbeeld' of 'Wat is kritisch denken en wat is het niet?'

Kritisch denken is dus niet zozeer een vak op zich, veeleer is het geïntegreerd in de les. Maar in welke les(sen)?

Kritisch denken kan eigenlijk in eender welk vak. Het is zeker niet beperkt tot het vak Nederlands, of wiskunde, waar het al snel kan vervallen tot een cursus formele logica

met waarheidstabellen. Laat de leerlingen ook in de lessen aardrijkskunde, geschiedenis, economie, biologie en zelfs lichamelijke opvoeding op onderzoek gaan. Leer ze denken en laat ze denken.

Debatteren in de klas is niet alleen leuk maar het helpt leerlingen ook om kritisch te denken, argumenten te leren gebruiken, de essentie van dingen te begrijpen. Via het debatteren oefenen ze vele vaardigheden: abstract denken, analytisch denken, burgerschap, ethisch handelen, duidelijkheid scheppen, vragen leren stellen, leren antwoorden op vragen, standpunten innemen en durven in te nemen, weten wat feiten zijn en ze kunnen onderscheiden van meningen en waarderingen, vooringenomenheid leren inzien en van mening of standpunt durven te veranderen, taal leren gebruiken, leren spreken voor een groep, luisteren, zich organiseren in team, persoonlijke overtuigingen tegenover groeps-overtuigingen kunnen plaatsen, overredingskracht leren gebruiken, leren onderzoeken en opzoeken, samenwerking, enzovoort.

Een beetje inspiratie¹⁵...

Kant: durf te denken (*Sapere aude*)

Je zou ook kunnen zeggen: durf niet onwetend te blijven. Geloof niet of, beter, koester je ongelooft (durf te twijfelen) en verplicht jezelf om te weten, span je in om de waarheid te achterhalen. Dat is het motto van de verlichting uit 1784 (Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung?). Kant zag het 'sapere' als tegengewicht voor geloven op getuigenis van anderen.

Het scheermes van Ockham (*Occam's razor*)

Het scheermes is een principe uit de kennistheorie en houdt in dat je niet het bestaan van iets moet veronderstellen als je ervaringen ook op een andere manier kunnen worden verklaard. Wanneer er verschillende hypothesen zijn die een verschijnsel in gelijke mate kunnen verklaren, wordt vanuit dat principe aangeraden om de hypothese te kiezen die de minste aannames bevat en de minste entiteiten veronderstelt.

Het scheermes wordt vaak gebruikt om wetenschap van pseudowetenschap te onderscheiden.

Socrates: 'Ken jezelf'

'Ken jezelf', in het Grieks *Gnooti Seauton*, is een oud-Griekse korte uitspraak. Die spreuk stond boven de ingang van de tempel van Apollo in Delphi en wordt toegeschreven aan maar liefst zes oude Griekse wijsgeren, onder wie Pythagoras en Socrates. Het orakel van Delphi beschouwt Socrates als de meest wijze man, maar Socrates heeft daar ernstige bedenkingen bij. Zo komt hij tot de vaststelling dat hij ooit een politicus had ontmoet die veel anderen als wijs bestempelden en die dat ook van zichzelf vond. Maar in werkelijkheid was hij hoegenaamd niet wijs. Socrates probeerde hem duidelijk te maken dat hij wel meende wijs te zijn, maar het niet was. Het gevolg was dat Socrates zich de vijandschap van de politici en van een heleboel omstanders op de hals haalde. Socrates koesterde de gedachte dat hij wijzer was dan die man: geen van beiden – zo redeneerde hij – schijnt iets waardevols te weten, maar hij meent iets te weten, terwijl hij het niet weet; ik daarentegen weet het wel niet, maar ik meen het ook niet te weten. Dus schijn ik in die ene kleinigheid wijzer te zijn dan hij, dat ik datgene wat ik niet weet, ook niet meen te weten.

Eenzelfde verhaal bij de dichters: ze dichten niet door Sophia, maar door een soort van natuurlijke aanleg (*phusis*) en beziel door een godheid, net als de geïnspireerde voorspellers en de orakelgevers. Door dat dichten hebben ze tegelijk het gevoel dat ze ook in de andere zaken tot de meest wijze mensen behoren, terwijl dat zaken zijn waarin ze niet wijs waren.

Buitengewone beweringen vragen buitengewone bewijzen

Ons brein is kwetsbaar voor onredelijke opvattingen. We leggen makkelijk verkeerde verbanden, maken verkeerde statistische inschattingen en vertrouwen te veel op onze waarneming en ons geheugen. Wetenschappelijk geschoolde mensen zijn beter gewapend tegen irrationele en pseudowetenschappelijke denkbeelden. Tegelijk zijn intelligente mensen meer bedreven in het verdedigen en rationaliseren van aantoonbaar foute overtuigingen. Niemand is dus immuun voor pseudowetenschap, bijgeloof en irrationeel denken.¹⁶

NOTEN

1. <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebiedoverschrijdend/sociale-vaardigheden/eindtermen.htm>
2. <http://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding/leerplannen>
3. <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/eerste-graad/index.htm>
4. <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/eerste-graad/vakgebonden/a-stroom/nederlands/eindtermen.htm>
5. <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/eerste-graad/vakgebonden/a-stroom/aardrijkskunde/eindtermen.htm>
6. Voogt en Pareja Roblin zoals geciteerd in: Thijs, A., Fisser, P., & van der Hoeven, M. (2014). *21^e-eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
7. Kennisnet is een publieke organisatie van en voor het onderwijs, <https://www.kennisnet.nl>.
8. Thijs, A., Fisser, P., & van der Hoeven, M. (2014). *21^e-eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO. (onze accentuering)
9. Waarheid mag je niet te verwarren met DE waarheid. DE waarheid verdraagt geen andere waarheden naast zich, denkwerk kan uitgesloten worden. Denken begint immers met het idee dat we de waarheid niet in pacht hebben en dat we ernaar op zoek zijn. Sommige dingen zullen we niet begrijpen of kunnen verklaren maar een kritische denker zal steeds zijn uiterste best doen. Het is misschien wel een eeuwige zoektocht.
10. Een kritische denker gebruikt zijn hersenen. Dat is niet gemakkelijk. Het vraagt zelfs moed want mensen worden niet graag op hun vastgeroeste standpunten gewezen en aangevallen. Een wijsheid uit een Joods wijshedenboek van Otto Weiss stelt: denken is zo vermoeiend dat de meeste mensen verkiezen om een oordeel te vormen.

11. *Dimidium facti qui coepit habet: sapere aude, incipe* (Horatius, Brieven, I, 2 aan Lolius, vers 40, 41). Wie begonnen is, heeft het werk al half gedaan. Durf wijs te zijn. Vang aan!
12. Lipman, M. (1998). http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf
13. Nussbaum, M. (2010). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.
14. Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41. e.v.
15. De bedoeling van deze inspiratie is dat de leraar bijwijken wat extra informatie heeft om, als het past tijdens de lessen, dit aan te halen.
16. Braeckman, J., & Boudry, M. (2011). *De ongelovige Thomas heeft een punt*. Antwerpen: Houtekiet. In dit boek bespreken Johan Braeckman en Maarten Boudry naast pseudowetenschappelijke theorieën ook historische en actuele voorbeelden van opvattingen die gebaseerd zijn op drogredenen, verkeerde veronderstellingen, valse intuïties en vele andere cognitieve valkuilen, zoals complottheorieën, het monster van Loch Ness, ufo's, telepathie, geloof in geesten, de lijkwade van Turijn, de verschrikkelijke sneeuwman, aliens, mirakels, homeopathie, graancirkels, ... Ze verduidelijken de verschillen tussen wetenschap en pseudowetenschap, tussen *kritisch en onkritisch denken*, tussen zin en onzin.