

# Argumentatieonderwijs in Nederland anno 2015

*Een onderzoek naar het aanbod en de toetsing van argumentatieve vaardigheden als onderdeel van het schoolvak Nederlands in de zesde klas vwo van het voortgezet onderwijs.*

MA-scriptie

Donja van Holst (s1067036)

Master Neerlandistiek, specialisatie taalbeheersing

Faculteit der Geesteswetenschappen

Universiteit Leiden

22-06-2015

Begeleider: Dr. H. Jansen

Woorden: 17334

## Inhoudsopgave

1. Inleiding.....	3
2. Argumentatietheorie in lesmethodes voor het schoolvak Nederlands.....	5
2.1 Geïntegreerde aanbod van argumentatieve vaardigheden.....	5
2.1.1 Argumentatieve teksten lezen.....	5
2.1.2 Argumentatieve teksten schrijven.....	6
2.1.3 Argumentatief spreken.....	9
2.2 Specifieke aanbod van argumentatieve vaardigheden.....	14
2.2.1 Redeneringen en argumenten.....	14
2.2.2 Drogredenen.....	18
2.2.3 Beoordelen van argumentatie.....	20
2.2.4 Argumentatiestructuren.....	22
2.2.5 Retoriek.....	24
2.3 Conclusie.....	25
2.3.1 Vergelijking van het specifieke aanbod van argumentatieve vaardigheden in <i>Nieuw Nederlands, Talent en Op Niveau</i> .....	25
2.3.2 Vergelijking met het specifieke aanbod van argumentatieve vaardigheden in eerdere edities van <i>Nieuw Nederlands, Talent en Op Niveau</i> .....	28
2.3.3 Gebrek aan een wetenschappelijke basis.....	29
3. Literatuuronderzoek: een wetenschappelijke basis voor argumentatieonderwijs.....	31
3.1 De argumentatieschema's van Walton, Reed en Macagno als uitgangspunt voor argumentatieonderwijs.....	31
3.2 De pragma-dialectiek als uitgangspunt voor argumentatieonderwijs.....	33
3.3 Conclusie.....	37
4. Argumentatie in het eindexamen Nederlands.....	38
4.1 Argumentatie in het VWO-examen Nederlands uit 2015 tijdvak 1.....	38
4.1.1 Geïntegreerde toetsing van argumentatieve vaardigheden.....	38
4.1.2 Specifieke toetsing van argumentatieve vaardigheden.....	41
4.2 Specifieke toetsing van argumentatieve vaardigheden in de vier meest recente examens.....	45
4.3 Conclusie.....	49
5. Conclusie en discussie.....	51
6. Literatuur.....	53
7. Bijlagen.....	54

## 1. Inleiding

*En ik dacht, arme, arme leerlingen. Je zal maar opgezadeld worden met een stuk theorie waar én de schoolboekauteur én de beste leraar Nederlands van 2015 niet goed uitkomt.*

Zo sluit leraar Nederlands Helwig (2015) zijn column over de argumentatieleer in de lesmethode *Nieuw Nederlands* af. Al jaren is er kritiek op argumentatieonderwijs als onderdeel van het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs. Niet alleen op de lesmethoden voor het schoolvak, maar ook op de wettelijk vastgestelde eindtermen wordt al jaren kritiek geuit. Naar aanleiding van de eindtermen die met ingang van de Tweede Fase in 1998 ingevoerd werden, bespraken Braet (1999) en Van Eemeren e.a. (2002) de tekortkomingen van deze lijst termen en het argumentatieonderwijs dat hierop gebaseerd is:

*Er ontbreken in de eindtermen ook essentiële onderdelen uit de argumentatieleer. Zo wordt er geen aandacht besteedt aan het analyseren van de argumentatiestructuur van het betoog, terwijl deze vaardigheid niet alleen onmisbaar is voor de analyse en beoordeling van een betoog, maar ook voor het verantwoord opzetten van een eigen betoog. (Van Eemeren e.a. 2002: 97)*

Ook het centraal eindexamen Nederlands is niet veilig voor de kritische blik van verschillende neerlandici. In de volgende passage uit Van Oostendorp (2013) zijn kritiek op de meerkeuzevraag uit het examen van 2013 over welke drogreden er voorkomt in een bepaalde alinea:

*Je moet je eigen visie op zo'n tekst natuurlijk kunnen verdedigen, maar dat kan niet, nooit, met een keuze tussen A, B, C en D. Dat kan alleen maar door de leerlingen beargumenteerde keuzes te laten maken.*

Veel onderzoek naar het Nederlandse argumentatieonderwijs, zoals de onderzoeken van Braet (1999) en Van Eemeren e.a. (2002), is inmiddels verouderd. In 2004 heeft de Taakgroep Basisvorming nieuwe kerndoelen opgesteld voor het voortgezet onderwijs en in 2008 (met een nadere beschouwing in 2009) is het rapport *Over de drempels van taal. De niveaus voor de taalvaardigheid* verschenen als onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (Bonset e.a. 2013). In opdracht van de overheid heeft deze werkgroep de basisvaardigheden van taal en rekenen in kaart gebracht en daarbij referentieniveaus opgesteld. De vier referentieniveaus vormen beschrijvingen van het niveau dat behaald moet zijn bij belangrijke overgangen in het onderwijs

(Doorlopende leerlijnen taal en rekenen: 2009).<sup>1</sup> Door al deze nieuwe inzichten en herzieningen binnen het voortgezet onderwijs zijn van de methodes die aangeboden worden voor het schoolvak Nederlands nieuwe edities uitgebracht, met dus ook een herzien aanbod van argumentatieve vaardigheden. Toch blijft de kritiek op het argumentatieonderwijs in Nederlands anno 2015 aanhouden. Het herziene aanbod van argumentatieve vaardigheden in verschillende lesmethoden en de aanhoudende kritiek op argumentatieonderwijs vormen voor mij de aanleiding om onderzoek te doen naar verschillende aspecten van het Nederlandse argumentatieonderwijs van tegenwoordig. Ik concentreer mij hierbij op de zesde klas, het examenjaar, van het vwo.

Allereerst onderzoek ik hoe de ontwikkeling van argumentatieve vaardigheden van de leerling in drie veel gebruikte methoden voor het schoolvak Nederlands aan bod komen. In hoofdstuk 2 bespreek ik het aanbod van de argumentatieve vaardigheden in de meest recente edities van *Nieuw Nederlands*, *Talent* en *Op Niveau*. Hierbij belicht ik de problemen die in de methodes voorkomen en ik beargumenteer dat deze problemen voortkomen uit het gebrek aan een wetenschappelijke basis in Nederlands argumentatieonderwijs.

Vervolgens voer ik, naar aanleiding van het onderzoek naar de lesmethoden, literatuuronderzoek uit waarbij de zoektocht naar suggesties voor een wetenschappelijke basis voor argumentatieonderwijs centraal staat. Hierbij komen artikelen van Nussbaum (2011) en Nussbaum en Edwards (2011) aan bod waarin de argumentatieschema's van Walton e.a. (2008) gekoppeld aan de dialoogtheorie als wetenschappelijke basis voor het Amerikaanse argumentatieonderwijs worden aangedragen. Ik bespreek waarom de pragma-dialectische argumentatietheorie (Van Eemeren & Grootendorst 1982) voor het Nederlandse argumentatieonderwijs geschikter lijkt.

Ook bestudeer ik de argumentatieve examenvragen uit de vijf meest recente VWO-eindexamens Nederlands. Is een leerling, die Nederlands les heeft gehad met één van de onderzochte lesmethoden, in staat om alle examenvragen betreffende argumentatie correct te maken? Hierbij let ik er niet alleen op of de leerling voldoende vaardigheden en kennis meegekregen heeft op basis van de methoden, maar ik let er ook op of de examenvragen en –teksten zelf niet verhinderen dat de leerling tot het juiste antwoord komt.

In de conclusie bespreek ik de belangrijkste resultaten uit mijn onderzoek en bespreek ik verschillende aanknopingspunten voor verder onderzoek naar Nederlands argumentatieonderwijs die uit dit onderzoek voortkomen.

---

1 Referentieniveaus: 1F: eind basisonderwijs (overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs); 2F: eind vmbo (overgang van VO fase 1 naar fase 2 en van vmbo naar mbo); 3F: eind mbo-4 en havo (overgang van VO naar mbo en hoger onderwijs); 4F: eind vwo (overgang van VO naar wetenschappelijk onderwijs).

## 2. Argumentatietheorie in lesmethodes voor het schoolvak Nederlands

In dit hoofdstuk bespreek ik het aanbod van argumentatieve vaardigheden in drie verschillende lesmethoden voor het vak Nederlands in de (vijfde en) zesde klas van het VWO:

- *Nieuw Nederlands 5/6 vwo.* (2014) Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- *Talent. Nederlands voor de tweede fase, 5/6 vwo.* (2008) 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- *Tweede Fase Op Niveau. Taalvaardigheid Nederlands 5/6 vwo.* (2013) Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

De argumentatieve vaardigheden staan niet altijd centraal bij elk besproken onderwerp. Wanneer de leerling het tekstdoel van een betogende tekst moet benoemen, ligt de focus op de leesvaardigheid 'het benoemen van het tekstdoel'. Toch wordt er wel een beroep gedaan op de argumentatieve vaardigheden van de leerling doordat de leerling kennis van argumentatie nodig heeft om te kunnen bepalen dat een tekst een betogend doel heeft. Wanneer de argumentatieve vaardigheden wel aan bod komen, maar er andere taalvaardigheden centraal staan, spreek ik van een geïntegreerd aanbod van argumentatieve vaardigheden. Wanneer de argumentatieve vaardigheden centraal staan, spreek ik van een specifiek aanbod van argumentatieve vaardigheden. In dit hoofdstuk zal ik eerst in gaan op het geïntegreerde aanbod en vervolgens op het specifieke aanbod van argumentatieve vaardigheden in de drie lesmethoden. In deze bespreking maakt ik een vergelijking tussen de aangeboden argumentatieve vaardigheden in de lesmethoden en de pragma-dialectische argumentatietheorie. Een aantal onderdelen in de lesmethoden, zoals de redeneringstypen, de discussiefasen en de argumentatiestructuren, lijken gebaseerd op de pragma-dialectiek. Door deze onderdelen te vergelijken met de pragma-dialectiek wordt zichtbaar op welke punten de lesmethoden afwijken van deze argumentatietheorie en welke problemen dit met zich meebrengt. Later in deze scriptie (hoofdstuk 3) bespreek ik de pragma-dialectiek als mogelijke wetenschappelijke basis voor het Nederlandse argumentatieonderwijs, ook daarom is het handig om met een vergelijking in beeld te brengen waar de lesmethoden en de pragma-dialectiek overeenkomen en van elkaar verschillen.

### 2.1 Geïntegreerde aanbod van argumentatieve vaardigheden

#### 2.1.1 Argumentatieve teksten lezen

De argumentatieve vaardigheden van de leerling worden geïntegreerd aangeboden bij het herkennen en benoemen van tekstsoorten, tekstdoelen en tekstvormen. De methoden focussen zich hier op de ontwikkeling van algemene leesvaardigheden van de leerlingen. Leerlingen in vwo zes moeten schrijfdelen van elkaar kunnen onderscheiden, de opbouw (inleiding, middenstuk, slot) in een tekst kunnen herkennen en tekststructuren kunnen onderscheiden en benoemen. De methode *Nieuw Nederlands* en *Talent* onderscheiden de drie tekstsoorten *betogen*, *beschouwingen* en *uitleggingen*. *Op Niveau* onderscheidt daarnaast ook nog *informerende*, *activerende* en *amuserende teksten*. Wanneer

de leerling te maken krijgt met betogende, beschouwende en activerende teksten worden de argumentatieve vaardigheden van de leerling ontwikkeld.

Welke tekstdoelen de methoden onderscheiden, wordt in tabel 1 gepresenteerd. Met groen is aangegeven hoe de methoden met elkaar overeenkomen.

Tabel 1: Onderscheiden tekstdoelen en het verschil daartussen in *Nieuw Nederlands*, *Talent* en *Op Niveau*.

<i>Nieuw Nederlands</i>	<i>Talent</i>	<i>Op Niveau</i>
Informereren	Informereren	Informereren
Overtuigen	Overtuigen	Overtuigen
Amuseren	Amuseren	Amuseren
Activeren	Activeren	Activeren
Opiniëren	Beschouwen	Beschouwen
	Uiteenzetten	Uiteenzetten.
	Emotiveren	
	Instrueren	
	Provoceren	

De drie methoden noemen een aantal voorbeelden van argumentatieve tekstvormen zoals het betoog, de discussie, het essay en de advertentie. De methode gaat dieper in op kenmerken van de verschillende tekstsoorten en bijbehorende tekstdoelen en tekstvormen bij de ontwikkeling van de schrijfvaardigheden van de leerling (paragraaf 2.1.2).

### 2.1.2 Argumentatieve teksten schrijven

*Nieuw Nederlands*, *Talent* en *Op Niveau* geven alle drie nadere uitleg voor het schrijven van een betoog. Deze uitleg komt in de drie methoden op veel punten overeen. De methodes wijzen erop dat betogen subjectief van aard zijn: de schrijver presenteert zijn/haar eigen mening en probeert de lezer hiervan te overtuigen. De methoden geven aan dat de schrijver het standpunt moet ondersteunen met argumenten en weerleggingen van tegenargumenten.

*Nieuw Nederlands* en *Op Niveau* wijzen de leerling erop publiekgericht te zijn. *Nieuw Nederlands* vertelt dat de leerling voor de opbouw van het betoog rekening moet houden met het publiek en na moet gaan hoe het publiek tegenover het standpunt zou kunnen staan zodat hierop ingespeeld kan worden. De methode maakt wat betreft het standpunt onderscheid tussen twee mogelijkheden:

- het publiek kan het standpunt in twijfel trekken;
- het publiek heeft een negatief (tegenovergesteld) standpunt.

Volgens de methode doet de leerling er goed aan het standpunt als een vraag te presenteren wanneer het publiek een tegenovergesteld standpunt inneemt. In het slot moet de leerling deze vraag beantwoorden. Ook geeft de methode nog een suggestie voor 'een heel andere opbouw' die met name geschikt is voor het publiek met een tegengesteld standpunt. Deze opbouw is namelijk een combinatie

van betogende en beschouwende elementen, welke elementen dan betogend en welke elementen beschouwend zijn, legt de methode niet verder uit.

Ook *Op Niveau* wijst de leerling erop zich af te stemmen op het publiek. *Op Niveau* raadt de leerling aan de houding van het publiek ten opzichte van de stelling te bepalen. De inhoud moet de leerling op het publiek afstemmen door rekening te houden met de betrouwbaarheid van de teksten. De betrouwbaarheid wordt versterkt door goede argumenten en weerleggingen van tegenargumenten. Bij het kiezen van een tekstvorm moet de leerling ook rekening houden met het publiek: voor kinderen is een kleurige flyer misschien overtuigender, terwijl volwassenen liever een uitgebreid krantenartikel zien.

*Nieuw Nederlands* en *Talent* gaan in op het beoordelen van argumentatie in een betoog. Volgens *Nieuw Nederlands* moet de leerling kunnen beoordelen of de argumentatie correct is aan de hand van de volgende punten:

- De leerling moet beoordelen of het standpunt duidelijk verwoord (expliciet) is of ‘tussen de regels door’ (impliciet) uit de tekst is af te leiden.
- De leerling moet kunnen beoordelen of de auteur zijn mening met voldoende goede argumenten ondersteunt en of hij/zij zijn/haar argumenten wel onderbouwt met feiten.
- De leerling moet beoordelen of de argumentatie recent, volledig en controleerbaar is.
- Tot slot moet een leerling beoordelen of de auteur tegenargumenten gebruikt en deze weerlegt, of zijn standpunt wel uit zijn argumenten volgt, of hij zichzelf niet tegenspreekt en of hij geen gebruik maakt van redeneerfouten.

Ook *Talent* geeft een aantal punten waar de leerling tijdens de beoordeling van de aanvaardbaarheid van een betoog op moet letten. Allereerst moet de leerling beoordelen of de auteur objectief of juist subjectief is en of de auteur beschikt over deskundigheid. Vervolgens moet beoordeeld worden of de bronnen waarop de auteur zich beroept betrouwbaar zijn. Daarna wordt de kwaliteit van de argumenten bestudeerd: zijn de argumenten waar of aannemelijk? Ook de kwantiteit van de argumenten wordt onder de loep genomen: wordt het standpunt ondersteund door voldoende sterke argumenten? Tot slot beoordeelt de leerling de relevantie van de argumenten en de relatie tussen het standpunt en de argumenten. De argumenten moeten daadwerkelijk iets zeggen over het standpunt en moeten aansluiten op het standpunt. De methode wijst er daarbij op dat de leerling, vooral bij het beoordelen van ingewikkelde argumentatie, gebruik moet maken van de kritische vragen (zie paragraaf 2.2.3).

Uitleg over het schrijven van een beschouwing en een essay en het verschil tussen deze tekstvormen is in alle methoden terug te vinden. In een beschouwing wordt een onderwerp van verschillende kanten belicht waardoor een lezer een goed beeld van het onderwerp krijgt en hier een eigen oordeel over kan vormen. Het doel van een beschouwing is het aan het denken zetten van de lezer. Een schrijver kan wel zijn/haar eigen mening geven, maar probeert de lezer hier niet van te

overtuigen. Volgens de methoden heeft een essay veel weg van een beschouwing, maar is een essay wetenschappelijker van aard door bijvoorbeeld het gebruik van wetenschappelijke bronnen om meningen te ondersteunen. Een essay is daarbij vaak langer waardoor meer diepgang mogelijk is.

*Nieuw Nederlands* en *Talent* bespreken de column. Een column is een korte tekst en bevat de mening van de schrijver over een bepaald onderwerp of een bepaalde gebeurtenis en commentaar hierop met een persoonlijke invalshoek. Vaak maakt de schrijver gebruik van humor, ironie of een satirische stijl. De leerling wordt geadviseerd geen bijtende maar een milde vorm van humor te gebruiken. *Talent* wijst er daarbij op dat meningen in een column niet optimaal beargumenteerd hoeven te worden. Ook stelt deze methode dat ongenueanceerde uitspraken bij een column horen.

*Op Niveau en Talent* gaan in op de recensie. De methoden leggen uit dat de schrijver van een recensie zijn oordeel geeft over de kwaliteit van een bepaald product en dit oordeel onderbouwt met argumenten. Met het eigen oordeel probeert de schrijver het oordeel van de lezer te beïnvloeden. Volgens de methode moet een recensie de volgende onderdelen bevatten: zakelijke gegevens (waaronder achtergrond informatie over de schrijver en zijn/haar werk), gegevens over de inhoud en een oordeel en argumenten van de recensent. *Talent* zet daarbij een aantal beoordelingscriteria uiteen, zoals de mate waarin de tekst kennisverrijkend, origineel en persoonlijk is .

*Op Niveau* bespreekt als enige een aantal activerende tekstsoorten. De methode legt uit dat advertenties erop gericht zijn de lezer aan te zetten tot een bepaalde actie, vaak het kopen van een product. *Advertorials* omschrijft de methode als krantenadvertenties die eruit zien als gewone krantenartikelen met als doel reclame maken voor een bepaalde product of een bepaalde dienst. Ook folders, flyers, brochures en pamfletten worden beschreven als tekstvormen die meestal gericht zijn op het activeren van de lezer. De methode beschrijft dat deze reclameteksten op verschillende manieren zijn vormgegeven. Deze tekstvormen kunnen volgens de methode ook uitsluitend informatief van aard zijn.

Het schrijven van zakelijke brieven komt in alle methoden aan bod. De methoden beschrijven de algemene regels voor een formele brief aan de hand van verschillende voorbeelden. Er wordt apart ingegaan op brieven met een overtuigend doel, waarmee de leerling naast de algemene schrijfvaardigheden dus ook argumentatieve vaardigheden ontwikkelt. *Nieuw Nederlands* en *Op Niveau* bespreken de sollicitatiebrief. Een sollicitatiebrief is een zakelijke brief waarin de schrijver zijn/haar interesse in een bepaalde functie kenbaar maakt. Het doel van de brief is dat de ontvanger ervan overtuigd raakt dat de schrijver geschikt is voor de baan, de stage of de studie en deze uitnodigt voor een gesprek. De methode wijst er verder op dat er altijd een *curriculum vitae* als bijlage van een sollicitatiebrief mee gestuurd moet verder. *Op Niveau* maakt onderscheid tussen een open sollicitatie en solliciteren per e-mail. Een open sollicitatiebrief is volgens de methode soortgelijk aan de sollicitatiebrief naar aanleiding van een advertentie, maar verschilt in de openingsalinea. In de eerste alinea maakt de sollicitant duidelijk dat hij/zij graag bij het geadresseerde bedrijf zou werken en vraagt de sollicitant of er wellicht vacatures zijn of binnenkort zullen komen. De methode wijst niet op



inhoudelijke verschillen tussen een sollicitatiebrief en een sollicitatie per e-mail. De methode geeft een voorbeeld van een sollicitatiebrief en de advertentie waar de schrijver met deze brief op gereageerd heeft.

*Talent* en *Op Niveau* beschrijven de ingezonden brief als een brief waarin de schrijver commentaar geeft, vaak als reactie op een eerder stuk in een krant of tijdschrift of een televisie-uitzending. Een ingezonden brief bevat een helder standpunt met argumenten en richt zich meestal op actuele maatschappelijke kwesties. Volgens de methoden is de stijl van een ingezonden brief meestal informeler dan andere zakelijke brieven, schrijvers maken gebruik van een ongenueanceerde stijl. Volgens *Op Niveau* is de opbouw van een ingezonden brief minder vast is dan de opbouw van andere zakelijke brieven. *Talent* stelt dat de ingezonden brief meestal het uiterlijk heeft van een gewoon krantenartikel.

### **2.1.3 Argumentatief spreken**

#### ***Argumentatieve voordrachten***

Spreekvaardigheid staat in de methoden bij de mondelinge voordrachten centraal, maar ook op de argumentatieve vaardigheden van de leerling wordt een beroep gedaan bij de bespreking van de betogende presentaties, debatten en discussies. De methoden gaan allemaal in op het houden van een presentatie en bespreken allerlei algemene vaardigheden zoals het goed voorbereiden, het spreken voor publiek (taalgebruik, stemgebruik, houding, interactie) en het omgaan met de vragenronde. *Op Niveau* stipt heel kort aan dat in een presentatie argumenten kunnen voorkomen. De leerling moet deze argumenten beoordelen door er kritische vragen bij te stellen (paragraaf 2.2.3). *Nieuw Nederlands* maakt onderscheid tussen informerende en overtuigende presentaties. In overtuigende presentaties neemt de leerling een standpunt in dat onderbouwd moeten worden met argumenten.

Alvorens *Talent* in gaat op de argumentatieve inhoud van de betogende voordracht, wijst de methode de leerling erop dat een betogende voordracht meer inhoudt dan goede argumenten. Ook de houding van de spreker en de relatie met het publiek zijn belangrijk. Bij het opstellen van de argumenten in een betogende voordracht, dient een leerling daarom rekening te houden met het publiek. De leerling moet nagaan hoe het publiek tegenover de stelling staat: is het publiek neutraal of zijn de mensen het eens of oneens met het standpunt? Als het publiek het oneens is met het standpunt, doet de spreker er bijvoorbeeld goed aan eerst een aantal tegenargumenten te weerleggen. In de inleiding van de betogende voordracht moet de leerling interesse opwekken bij het publiek door aantrekkelijk te openen met bijvoorbeeld een anekdote of een schokkend gegeven. De kern van de betogende voordracht bestaat voornamelijk uit argumenten. Wel wijst de methode erop dat het ook in een betogende voordracht van belang is feitelijke beschrijvingen te geven. Het slot acht *Talent* heel belangrijk. Naast een samenvatting van de belangrijkste punten, moet ook het slot aantrekkelijk gemaakt worden door bijvoorbeeld een uitsmijter.

Alle methoden bespreken uitgebreid hoe het voeren van een discussie in zijn werk gaat. De

methoden gaan specifiek in op de ‘probleemoplossende discussie’, waarin het oplossen van een meningsverschil centraal staat. *Op Niveau* spreekt in dit geval echter van een ‘forumdiscussie’. De methoden stellen allemaal dat de probleemoplossende discussie (in *Op Niveau* dus de ‘forumdiscussie’) is opgebouwd uit vier fasen. Deze vier fasen verschillen per methode van elkaar, maar lijken allemaal gebaseerd op de pragma-dialectische discussiefasen van een kritische discussie: in de ‘confrontatiefase’ wordt vastgesteld dat er sprake is van een verschil van mening, in de ‘openingsfase’ besluiten de partijen een poging te doen om het verschil van mening op te lossen, in de ‘argumentatiefase’ houdt de protagonist een betoog met (meestal aanhoudende) kritiek van de antagonist en in de ‘afsluitingsfase’ stellen de partijen vast in hoeverre het verschil van mening is opgelost en ten gunste van wie (Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 29). De volgende tabel geeft aan hoe de discussiefasen in de methoden zich tot elkaar en tot de pragma-dialectiek verhouden:

**Tabel 2: Vergelijking tussen de discussiefasen in de pragma-dialectiek en de onderzochte lesmethoden.**

<i>Pragma-dialectiek</i>	<i>Nieuw Nederlands</i>	<i>Talent</i>	<i>Op Niveau</i>
<b>Confrontatiefase</b>	Analyseren: probleem vaststellen.	Fase 1: probleem bespreken. Fase 2: oorzaak vaststellen.	Fase 1: het meningsverschil wordt bekend gemaakt.
<b>Openingsfase</b>	Inventariseren: mogelijke oplossingen presenteren.	Fase 3: mogelijke oplossingen bespreken.	Fase 2: standpunten presenteren en toelichten.
<b>Argumentatiefase</b>	Reageren: voorgestelde oplossingen ondersteunen (voorstander) en kritisch bevragen (tegenstander).	Fase 4 (1 <sup>e</sup> deel): onderhandelen over de beste oplossing.	Fase 3: voorstander verdedigt standpunt, tegenstander bekritiseert het standpunt.
<b>Afsluitingsfase</b>	Besluiten: gezamenlijk standpunt formuleren.	Fase 4 (2 <sup>e</sup> deel): een keuze maken voor de beste oplossing.	Fase 4: een gemeenschappelijk standpunt formuleren.

Uit de tabel blijkt dat de discussiefasen uit *Nieuw Nederlands* en *Op Niveau* het meest met elkaar en met de pragma-dialectiek overeenkomen. De discussiefasen uit *Talent* zijn inhoudelijk wel hetzelfde als de andere methoden en de pragma-dialectiek, maar de onderverdeling in fasen wijkt af.

*Op Niveau* gaat naast de forumdiscussie ook in op de meningvormende discussie, de probleemoplossende discussie, de vergadering en het overleg. De meningvormende discussie wordt door de methode omschreven als een discussie waarin een spreker de eigen mening geeft en deze verheldert en bijstelt naar aanleiding van de reacties en meningen van anderen. In vergaderingen bespreken mensen die samenwerken hun ideeën. Een overleg lijkt op een vergadering, maar is informeler van aard. Bij een vergadering en een overleg wordt een probleem helder naar voren gebracht. De deelnemers bespreken hun ideeën over de oorzaken, gevolgen, voor- en nadelen en oplossingen. De probleemoplossende discussie heeft als doel het komen tot een oplossing, besluit of

plan van aanpak. De probleemoplossende discussie lijkt hetzelfde doel te hebben als een forumdiscussie en een forumdiscussie is, zoals uit tabel 2 blijkt, vergelijkbaar met de probleemoplossende discussies uit *Nieuw Nederlands* en *Talent*. Waarom *Op Niveau* van een forumdiscussie spreekt en wat het verschil is met een probleemoplossende discussie wordt niet uitgelegd.

Alle methoden gaan in op het debat. Het doel van een debat is het overtuigen van de jury en het publiek van het ingenomen standpunt. Deelnemers van een debat richten zich daarom ook niet tot elkaar, maar tot de voorzitter. De methode geeft aan dat de leerling, om te kunnen debatteren, goed moet kunnen argumenteren. Hij/zij moet het eigen standpunt kunnen verdedigen, het standpunt van de ander aanvallen en de argumenten van de tegenpartij kunnen ontkrachten of weerleggen. De methoden geven verschillende tips voor een goede debatstelling: over een stelling moet een duidelijk verschil van mening kunnen zijn en een stelling moet nauwkeurig, controversieel, actueel zijn. Volgens *Nieuw Nederlands* moet een stelling daarbij een beleidsverandering oproepen en *Op Niveau* wijst erop dat de stelling interessant moet zijn voor de deelnemers.

Alle methoden onderscheiden standaardvragen/deelonderwerpen aan de hand waarvan leerlingen hun standpunten, argumenten, tegenargumenten en weerleggingen kunnen formuleren. *Nieuw Nederlands* onderscheidt vier deelonderwerpen:

- Er is een ernstig probleem of er ontstaat een ernstig probleem als het voorgestelde beleid niet wordt uitgevoerd.
- Het bestaande beleid lost het probleem niet op.
- Het nieuwe beleid lost het probleem wel op.
- Het nieuwe beleid heeft geen ernstige nadelen en is goed uitvoerbaar.

*Talent* noemt zes standaardvragen:

- Wat is het probleem?
- Is het probleem ernstig en structureel?
- Wordt het probleem veroorzaakt door het huidige beleid?
- Biedt het nieuwe beleid een doeltreffende oplossing?
- Is de oplossing uitvoerbaar?
- Wegen de voordelen van het nieuwe beleid op tegen de mogelijke nadelen?

*Op Niveau* onderscheidt vier vragen:

- Bestaan er bij het huidige beleid wel problemen?

- Veroorzaakt het huidige beleid inderdaad die problemen?
- Lost het nieuwe beleid de problemen op?
- Zijn de voordelen van het in te voeren beleid groter dan de nadelen ervan?

Hoewel de vragen/deelonderwerpen anders geformuleerd zijn, komen ze inhoudelijk met elkaar overeen. De methoden presenteren deze vragen/deelonderwerpen als handvat voor de opbouw van een debat.

*Nieuw Nederlands* en *Talent* onderscheiden verschillende debatvormen. *Nieuw Nederlands* bespreekt het ‘schooldebat’ en het ‘parlementair debat’. Een schooldebat is een standaard debatvorm met een duidelijke opbouw en verdeling van spreekbeurten voor alle deelnemers. Iedere deelnemer krijgt een vast en gelijk aantal minuten om op te bouwen, te reageren op de tegenstander en af te sluiten. Ook is er gelegenheid voor een vrije ronde waarin deelnemers vrij op elkaar mogen reageren. De jury houdt de spreektijd in de gaten, bepaalt wanneer er een time-out is en besluit uiteindelijk wie de winner van het debat is. Het parlementair debat is kort en gestructureerd en wordt vaak als discussievorm gebruikt in debatwedstrijden. De debatteams krijgen de rol van de regering of de oppositie. De methode beschrijft uitgebreid hoe een parlementair debat eruit ziet. Ook hier is sprake van een opbouw met vaste spreekbeurten en spreektijd. Opnieuw is er een jury die het debat leidt, ervoor zorgt dat iedereen zich aan de regels houdt en uiteindelijk beoordeelt wie de winnaar van het debat is.

*Talent* gaat in op ‘Het Lagerhuis debat’ en het ‘kruisverhoor’. Bij ‘Het Lagerhuis debat’ is er geen duidelijk onderscheid tussen voorstanders en tegenstanders van een stelling. Iedereen is vrij om zijn/haar eigen mening te verdedigen. In plaats van een voorzitter is er een gespreksleider die spreekbeurten geeft en ervoor zorgt dat de deelnemers elkaar laten uitpraten. In een kruisverhoor worden geen betogen gehouden, maar vragen gesteld aan een verdachte door meerdere ondervragers. Het doel van een kruisverhoor is het aan het licht brengen van zwakke argumenten en drogredenen van de verdachte (de tegenpartij). Ook in een kruisverhoor is er sprake van een stelling die behandeld wordt aan de hand van de zes standaardvragen. Meerdere partijen ondervragen de verdachte beurtelings, de partijen geven daarbij argumenten voor hun stelling. Een jury bepaalt wie de winnaar van het debat is.

*Nieuw Nederlands* en *Op Niveau* wijzen erop dat een leerling discussies en debatten moet kunnen beoordelen. *Nieuw Nederlands* zet voor het debat een aantal beoordelingscriteria uiteen. De argumentatieve vaardigheden van de leerling komen aan bod bij het beoordelen van de inhoud van het debat. De leerling moet kunnen beoordelen of er gebruik wordt gemaakt van een duidelijk standpunt en duidelijke argumenten. Ook moet de leerling nagaan of de deelnemers zich wel aan de regels van het debat hebben gehouden en dus alleen deugdelijke argumentatie gebruikt hebben. Ook *Op Niveau* gaat in op het beoordelen van een discussie en een debat. De methode wijst erop dat de leerling erop moet letten of de deelnemers zich goed voorbereid hebben, of zij hun standpunt duidelijk verwoorden,

of zij hun standpunt verdedigen met valide argumenten en weerleggingen van tegenargumenten en of zij drogredenen vermijden. Bij het beoordelen van debatdeelnemers moet de leerling daarbij opletten of de deelnemers zich houden aan de vier debatvragen en of de debatpartners op elkaar afgestemd zijn. Ook bij het maken van een discussie- of debatverslag moeten de leerlingen de standpunten en argumenten kunnen benoemen en beoordelen. In een debatverslag moet een leerling daarbij beoordelen wie het debat gewonnen heeft.

### ***Argumentatieve gesprekken***

*Op Niveau* en *Nieuw Nederlands* bespreken naast argumentatieve voordrachten ook een aantal gesprekssoorten die gericht zijn op overtuiging. Beide methoden gaan in op het sollicitatiegesprek. Het doel van een sollicitant is het beargumenteren dat hij/zij geschikt is voor een functie. De sollicitant wil aangenomen worden. *Op Niveau* wijst naast argumenten op non-verbale communicatie: het is niet alleen belangrijk wat er gezegd wordt, maar ook hoe dit overgebracht wordt en welke lichaamstaal daarbij gebruikt wordt. *Nieuw Nederlands* geeft aan dat sollicitatiegesprekken veel weg hebben van motivatiegesprekken waarin het eveneens van belang is dat de leerling kan beargumenteren waarom hij/zij iets wil doen en waarom hij/zij daar geschikt voor is. Wanneer een leerling een sollicitatiegesprek moet beoordelen, moet er volgens *Nieuw Nederlands* op gelet worden of de sollicitant wel duidelijk beargumenteert waarom hij/zij geschikt is voor een bepaalde functie.

*Op Niveau* bespreekt naast het sollicitatiegesprek nog twee gesprekssoorten die gericht zijn op overtuiging: probleemoplossende gesprekken en adviesgesprekken. De methode legt uit dat er in een probleemoplossend gesprek oplossingen bedacht moeten worden voor het aan de orde gestelde probleem. Het is daarbij belangrijk dat de leerlingen ook erkennen dat er een probleem is en gemotiveerd zijn om dit probleem op te lossen. Uiteindelijk moet de beste oplossing gekozen worden. Hoewel de methode dit niet expliciet bespreekt, moeten leerlingen dus goede argumenten bedenken voor de eigen oplossing, goede tegenargumenten voor de oplossing van de ander en goede weerleggingen als reactie op weerleggingen. Het adviesgesprek heeft als doel dat het advies van de schrijver geaccepteerd wordt door de ander. De methode presenteert de *Wet van Maier* (Effect = Kwaliteit x Acceptatie) en legt deze als volgt uit. Een goed advies dat niet geaccepteerd wordt, is niet effectief. Een geaccepteerd advies dat kwalitatief niet deugt, is ook niet effectief. Een advies is alleen effectief als het van goede kwaliteit is én geaccepteerd wordt. De methode wijst de leerling er daarbij op dat de kwaliteit van een advies afhankelijk is van de formulering.

## **2.2 Specifieke aanbod van argumentatieve vaardigheden**

### **2.2.1 Redeneringen en argumenten**

*Nieuw Nederlands* beschrijft redeneringen als een geheel van standpunt en argumentatie. De methode onderscheidt vijf verschillende soorten redeneringen, namelijk redeneringen gebaseerd op:

- oorzaak en gevolg;

- een overeenkomst;
- voorbeelden;
- voor- en nadelen;
- een kenmerk of eigenschap.

*Talent* beschrijft redeneringen als combinatie van een standpunt en argumenten of van argumenten en een conclusie. De methode onderscheidt de volgende typen:

- Oorzaak of reden en gevolg;
- Voor- en nadelen;
- Vergelijking
- Voorbeelden;
- Gezaghebbende bron;
- kenmerken of eigenschap.

*Op Niveau* geeft als enige methode geen onderscheiding van de typen redeneringen. Redeneringen kunnen volgens *Op Niveau* op drie verschillende manieren worden opgebouwd. Er worden drie types onderscheiden: het 'want'-type, het 'dus'-type en een mengvorm van die twee. Bij het 'want'-type is er een oorzakelijk of redengevend verband tussen de twee delen van de redenering, bij het 'dus'-type een concluderend verband en in de mengvorm komen beide verbanden voor (de twee hoofdtypen worden achter elkaar gezet). De methode geeft verschillende voorbeelden bij deze typen.

*Nieuw Nederlands* en *Talent* geven van elk redeneringstype een omschrijving en een voorbeeld. De redeneringen gebaseerd op oorzaak (of reden) en gevolg, overeenkomst/vergelijking en een kenmerk of eigenschap lijken ontleend aan de drie hoofdtypen argumentatieschema's die de pragma-dialectiek onderscheidt, namelijk argumentatie met een causale relatie, een vergelijkingsrelatie en een kentekenrelatie (Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 88-92). De pragma-dialectiek ziet redeneringen gebaseerd op voor- en nadelen, voorbeelden en een gezaghebbende bron niet als hoofdtypen. Redeneringen gebaseerd op voor- en nadelen komen overeen met pragmatische argumentatie, een subtype van het argumentatieschema met een causale relatie waarbij een gevolg als (on)wenselijk gepresenteerd wordt. Inderdaad valt in de voorbeelden die de methodes bij de redenering gebaseerd op voor- en nadelen geven een causale relatie aan te wijzen:

*Proefwerken moeten worden afgeschaft, want de stress onder leraren en leerlingen zal dan snel afnemen. (Talent, p. 202.)*

*(..) Daar staat tegenover dat arts een mooi beroep is: je helpt mensen en je verdient ook nog eens redelijk goed. Ik kan me goed voorstellen dat mensen geneeskunde willen studeren.*  
(*Nieuw Nederlands*, p. 156)

De afname van stress wordt als voordeel of als wenselijk gevolg van de afschaffing van proefwerken gedefinieerd. Omdat hier sprake is van zowel een oorzakelijk verband als een voordeel is het voor de leerling mogelijk verwarrend onder welk type deze redenering valt. Dat arts zijn een mooi beroep is wordt als voordeel gepresenteerd van het kiezen voor een geneeskundestudie. Tegelijkertijd bevat deze redenering ook een causaal verband: dat arts zijn een mooi beroep is, leidt tot het kiezen van een geneeskundestudie. Een leerling kan twijfelen waar deze redeneringen ondergebracht moeten worden, omdat de redeneringen ook een oorzaak-gevolgrelatie in zich hebben

Ditzelfde probleem zien we bij de redenering gebaseerd op een voorbeeld die in de pragma-dialectiek als subtype van het argumentatieschema met een kentekenrelatie wordt gezien. De methoden geven de volgende voorbeelden van redeneringen gebaseerd op voorbeelden:

*De taal is verloederd, jongeren gebruiken allemaal Engelse woorden, sms-taal en ze zeggen allemaal 'hun hebben'. (Talent, p. 202)*

*In de verenigde staten zingen de toeschouwers voor aanvang van sportwedstrijden altijd het Amerikaanse volkslied. (...) Amerikanen zijn een nationalistisch volk. (Nieuw Nederlands, p. 156)*

Inderdaad zijn de Engelse woorden, sms-taal en het zeggen van 'hun hebben' voorbeelden van taalverloedering, tegelijkertijd zijn dit ook kenmerken van taalverloedering. Het zingen van het volkslied voor elke sportwedstrijd is een kenmerk van nationalisme. In dit geval wordt dit kenmerk gepresenteerd als een voorbeeld van het nationalistisch zijn van het Amerikaanse volk. De leerling kan twijfelen of hij/zij deze argumentaties onder moet brengen bij redeneringen gebaseerd op voorbeelden, of op kenmerken/eigenschappen. Deze typen redeneringen sluiten elkaar in dit geval immers niet uit.

Ook de redenering van de gezaghebbende bron die *Talent* noemt, neemt het overlappingsprobleem met zich mee. De methode geeft het volgende voorbeeld:

*Natuurlijk mag je het woord 'falbala' neerleggen bij Scrabble, het staat in Van Dale.*

Het *Van Dale* woordenboek wordt als gezaghebbende bron gepresenteerd, tegelijkertijd wijst het feit dat een woord in het woordenboek staat erop dat dit woord neergelegd mag worden bij *Scrabble* en is er dus sprake van een kentekenrelatie. De methoden geven geen verklaring voor het onderscheiden van deze hoofdtypen redeneringen en gaan niet in op het onderverdelingsprobleem.

Alle methoden maken onderscheid tussen objectieve argumenten en subjectieve argumenten. Objectieve argumenten worden omschreven als feitelijke argumenten die waar of onwaar zijn en verder geen ondersteuning nodig hebben. Subjectieve argumenten zijn niet-feitelijke argumenten die eventueel wel ondersteund moeten worden. *Nieuw Nederlands* onderscheidt zeven soorten argumenten:

- feiten;
- onderzoek of wetenschap;
- normen en waarden;
- vermoedens;
- geloof of (levensbeschouwelijke) overtuiging;
- gezag of autoriteit;
- nut.

*Talent* noemt acht soorten argumenten:

- feiten;
- wetenschappelijke gegevens;
- algemeen geldende waardeoordelen;
- geloof;
- vermoedens;
- persoonlijke indrukken, voorspellingen;
- gevoelens, emoties;
- niet algemeen geldende waardeoordelen.

*Op Niveau* onderscheidt negen soorten argumenten:

- feitelijke argumenten;
- empirisch argument of ervaringsargument;
- gezagsargument (beroep op autoriteit);
- vergelijking;
- nut of gewenste gevolgen;
- ongewenste gevolgen;
- veronderstelling;
- moreel argument;
- emotioneel argument.

Het onderscheid tussen deze soorten lijkt in alle methoden op een aantal punten kunstmatig, omdat veel soorten argumenten elkaar niet uitsluiten. De leerling zou zich kunnen afvragen of een argument



gebaseerd op onderzoek en wetenschap niet tegelijkertijd een argument gebaseerd op feiten is. En wat is precies het verschil tussen argumentatie gebaseerd op vermoedens en argumentatie gebaseerd op geloof? De methoden geven hier geen verdere uitleg over. *Op Niveau* is de enige methode die naast omschrijvingen van de argumentsoorten ook voorbeelden geeft. In deze voorbeelden is het kunstmatige onderscheid zichtbaar. De volgende argumentatie is volgens *Op Niveau* gebaseerd op een veronderstelling:

*De kracht van de zon wordt steeds schadelijker voor de gezondheid. In de komende tien jaar zal het aantal mensen met huidkanker dan ook sterk toenemen. (Op Niveau, p. 333)*

Inderdaad is in dit argument sprake van een veronderstelling gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek, maar is hier tegelijkertijd niet ook sprake van een ongewenst gevolg, namelijk dat het aantal mensen met huidkanker zal stijgen? Ook het voorbeeld voor feitelijke argumentatie heeft erg veel weg van argumentatie gebaseerd op een ongewenst gevolg:

*Als ik op mijn scooter rijd, zet ik altijd een helm op, want voor een boete moet ik zeker acht uur werken. (Op Niveau, p. 332)*

De onwenselijkheid van acht uur werken om een boete te kunnen betalen, is een goed argument voor het opzetten van een helm op de scooter. Bovendien blijkt uit de beschrijving van de soorten argumenten dat haast alle argumenten volgens de methode gebaseerd moeten zijn op feiten. Hoe weet de leerling of hij/zij een argument moet categoriseren als feitelijk argument of als één van de andere soorten waar ook feiten in voorkomen? Het is onmogelijk voor de leerling argumenten onder één soort te scharen als de argumentatiesoorten elkaar niet uitsluiten. Geen van de methodes gaat op dit overlappingsprobleem in en geen van de methodes verklaart waarom er voor het onderscheid tussen deze argumentsoorten gekozen is.

### **2.2.2 Drogredenen**

In alle methoden worden verschillende drogredenen besproken waarbij de argumentatieve vaardigheden van de leerling centraal staan. *Nieuw Nederlands* definieert drogredenen als ‘fouten in argumentaties’. Het herkennen van drogredenen heeft volgens de methode twee voordelen: de leerling zal zelf minder fouten maken in de argumentatie en de leerling ziet zwakke punten in een argumentatie van de ander eerder. De methode bespreekt negen drogredenen die volgens *Nieuw Nederlands* het belangrijkste zijn:

- onjuiste oorzaak-gevolgrelatie (onjuist beroep op causaliteit);

- verkeerde vergelijking;
- overhaaste generalisatie;
- cirkelredenering;
- persoonlijke aanval;
- vertekenen van het standpunt;
- bespelen van het publiek;
- onjuist beroep op autoriteit.

De methode gaat alleen in op de ondeugdelijkheid van drogredenen en benoemt niet dat drogredenen op een strategische manier ingezet kunnen worden en dat ook ondeugdelijke redeneringen het publiek kunnen overtuigen.

*Talent* onderscheidt twee typen drogredenen: *argumentatiefouten* en *argumentatietrucs*. Onder *argumentatiefouten* schaaft de methode:

- onjuist beroep op causaliteit;
- verkeerde vergelijking;
- vals autoriteitsargument;
- overhaaste generalisatie;
- cirkelredenering.

Onder *argumentatietrucs* verstaat *Talent*:

- persoonlijke aanval;
- ontduiken van bewijslast;
- vertekenen van een standpunt;
- bespelen van het publiek.

Volgens *Talent* is het verschil tussen de twee typen drogredenen dat *argumentatiefouten* fouten zijn die de betoger per ongeluk maakt en dat *argumentatietrucs* bewust ingezet worden door de betoger om gelijk te krijgen. *Argumentatiefouten* kunnen echter net zo goed bewust ingezet worden om lezers/luisteraars te overtuigen, in dat geval kun je dus niet spreken van fouten. Daarbij kunnen de drogredenen die volgens *Talent* onder *argumentatietrucs* vallen ook per ongeluk gebruikt worden door de spreker/schrijver. *Talent* geeft het volgende voorbeeld van ontduiken van bewijslast:

*Ik mag thuis komen wanneer ik wil. Moet ik daar nog een reden voor geven?*

Hoewel dit inderdaad gezien kan worden als de drogreden van het ontduiken van bewijslast, kun je je afvragen of hier ook sprake is van een doelbewuste poging de lezer/luisteraar te overtuigen met een drogreden. De mogelijkheid bestaat dat de spreker/schrijver deze uiting gedaan heeft zonder erop uit te zijn de bewijslast te ontduiken. Sterker nog, vooral onervaren sprekers/schrijvers hebben soms niet eens door dat ze gebruik maken van een drogreden. Een onderscheid tussen het per ongeluk of doelbewust gebruiken van een drogreden, en dus het onderscheid tussen argumentatiefouten en –trucs, kun je daarom niet maken.

*Op Niveau* gaat allereerst in op ‘zuiver redeneren’, oftewel gebruik maken van kloppende redeneringen. Hierbij haalt de methode de theorie van de logica aan: een redenering wordt opgebouwd uit een stelling of bewering, hierna volgt een waarneming en tot slot wordt de conclusie gegeven. Als voorbeeld van een geldige redenering, geeft de methode:

*Bewering: Roken is ongezond.*

*Waarneming: Veel mensen roken.*

*Conclusie: Dus veel mensen zijn ongezond.*

Inderdaad is dit een geldige redeneervorm, namelijk een bevestiging van het antecedens, oftewel de *monens ponens* (Verhoeven & Schellens 2008: 122).

De methode geeft de volgende voorbeelden van redeneringen die niet geldig zijn:

*Bewering: Alle mensen die rijk zijn, werken hard.*

*Wie huult, heeft pijn.*

*Waarneming: Roman werkt hard.*

*Vissen huilen nooit.*

*Conclusie: Roman is rijk.*

*Vissen hebben geen pijn.*

De methode legt in taal die begrijpelijk is voor de leerling uit dat er in deze redeneringen sprake is van twee redeneervormen die niet geldig zijn, namelijk de bevestiging van het consequens respectievelijk de ontkenning van het antecedens (Verhoeven & Schellens 2008: 122). De methode noemt redeneringen die niet geldig zijn ‘redeneerfouten’.

Drogredenen worden door *Op Niveau* beschreven als ‘foute argumentaties’. De methode legt de leerling uit dat redeneerfouten en drogredenen soms per ongeluk gebruikt worden, maar ook ingezet kunnen worden om de lezer te manipuleren. Vervolgens geeft de methode een lijst van de meest voorkomende drogredenen:

- overhaaste generalisatie;
- onterecht beroep op autoriteit;
- verkeerde (valse) vergelijking;
- onjuiste oorzaak-gevolgrelatie;

- cirkelredenering;
- ontduiken van bewijslast;
- vertekenen van een standpunt (iemand woorden in de mond leggen);
- persoonlijke aanval (op de man spelen);
- bespelen van het publiek (voorkomen van een afwijkende mening);
- verschuiven van bewijslast;
- stok achter de deur;
- beroep op traditie.

De methode geeft geen omschrijving, maar alleen een goed voorbeeld van elke drogreden. Dit kan problemen veroorzaken, doordat de leerling niet precies weet wat er verstaan wordt onder de drogredenen. Het is hierdoor mogelijk dat de leerling de drogreden in het gegeven voorbeeld wel herkent, maar deze in andere situaties over het hoofd ziet.

### 2.2.3 Beoordelen van argumentatie

*Nieuw Nederlands*, *Talent* en *Op Niveau* geven allemaal verschillende criteria voor het beoordelen van argumentatie. *Nieuw Nederlands* legt de leerling uit dat hij/zij bij het beoordelen van een betoog allereerst naar de inhoud van het betoog moet kijken: de argumenten moeten waar en aannemelijk zijn, de feiten moeten controleerbaar zijn, de argumenten mogen elkaar niet tegenspreken en er mag geen gebruik gemaakt worden van drogredenen. Vervolgens adviseert de methode de leerling om de volledigheid van de argumentatie te bekijken: zijn de belangrijkste argumenten genoemd en zijn de belangrijkste tegenargumenten genoemd en weerlegd? Tot slot noemt de methode de schrijver: de leerling moet beoordelen hoe deskundig de schrijver is, of de schrijver belangen heeft bij zijn standpunt en, zo ja, wat dit dan zegt over de betrouwbaarheid van een betoog.

*Talent* geeft voor alle typen redeneringen kritische vragen aan de hand waarvan de aanvaardbaarheid van de argumentatie beoordeeld kan worden. De methode onderscheidt de volgende kritische vragen per type redenering:

- Oorzaak of reden en gevolg
  - o Zijn er ook andere oorzaken of redenen denkbaar?
  - o Kan de oorzaak of de reden ook voorkomen zonder dit gevolg?
- Voor- en nadelen
  - o Doet het voordeel (of nadeel) zich werkelijk voor?
  - o Zijn er zwaarder wegende nadelen (of voordelen) denkbaar?

- Vergelijking
  - Zijn de twee zaken goed vergelijkbaar?
  - Zijn er belangrijke verschillen aan te tonen?
- Voorbeelden
  - Zijn de voorbeelden regel of uitzondering?
- Gezaghebbende bron
  - Is de genoemde persoon inderdaad een autoriteit op dit gebied?
  - Aanvaard ik hem/haar ook als autoriteit?
- Kenmerk of eigenschap
  - Gaat de eigenschap/het kenmerk van de persoon/zaak (bijna) altijd samen met wat in het standpunt wordt beweerd over die persoon/zaak?
  - Is het verband tussen de eigenschap/het kenmerk en het standpunt logisch?

Ook de pragma-dialectiek maakt gebruik van kritische vragen om de aanvaardbaarheid van argumentaties te toetsen. Hoewel de kritische vragen in *Talent* gebaseerd lijken te zijn op de pragma-dialectische kritische vragen, worden door de pragma-dialectici andere en meer vragen gesteld (meer over kritische vragen in hoofdstuk 3).

*Op Niveau* onderscheidt het beoordelen van argumentatie en redeneringen. Bij het beoordelen van argumentatie moet de leerling op de volgende punten letten:

- Zijn er morele of emotionele argumenten gebruikt?
- Zijn er minder valide argumenten gebruikt?
- Zijn er foute (niet-valide) argumenten, oftewel drogredenen, gebruikt?

Bij het beoordelen van een redenering wijst de methode op de volgende punten:

- Is de redenering zuiver, dus is er geredeneerd volgens de wetten van de logica?
- Zijn er drogredenen gebruikt?
- Is de redenering volledig: zijn alle argumenten genoemd en zijn er niet te veel verzwegen argumenten?

#### 2.2.4 Argumentatiestructuren

De methodes gaan alle drie in op argumentatiestructuren. *Nieuw Nederlands* is de enige methode die een beschrijving van de argumentatiestructuren geeft die volledig overeenkomt met de pragma-dialectiek. *Nieuw Nederlands* spreekt van vier basisstructuren:

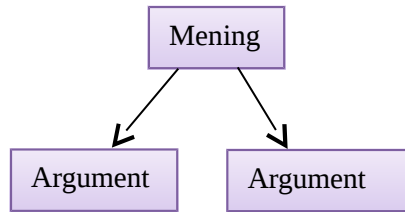
- Enkelvoudige argumentatie: een standpunt wordt ondersteund met één argument.

- Meervoudige argumentatie: een standpunt wordt ondersteund door twee of meer argumenten die los van elkaar staan.
- Nevenschikkende argumentatie: een standpunt wordt ondersteund door argumenten die samen gebruikt worden. De argumenten werken in combinatie met elkaar en zouden los van elkaar geen overtuigingskracht hebben.
- Onderschikkende argumentatie: een standpunt wordt ondersteund door een argument dat op zichzelf ook weer ondersteund wordt door een ander argument.

De methode geeft nadere uitleg bij de vier basisstructuren door voorbeelden te presenteren. Ook benoemt de methode dat een standpunt ondersteund kan worden met een combinatie van de structuren, zoals een combinatie van meervoudige en onderschikkende argumentatie. In *Talent* en *Op Niveau* lijkt de behandeling van argumentatiestructuren ook gebaseerd op de pragma-dialectiek. De methodes wijken op belangrijke punten echter van de pragma-dialectische argumentatietheorie af. *Talent* en *Op Niveau* onderscheiden de volgende structuren:

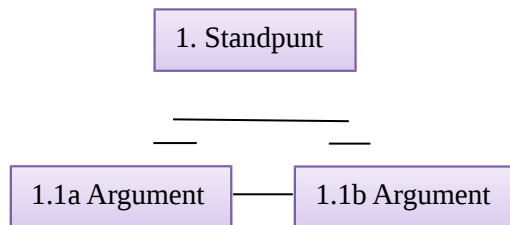
- Enkelvoudige argumentatie: het standpunt wordt ondersteund met één argument.
- Meervoudige argumentatie: er worden meer argumenten voor het standpunt gegeven.
  - o Nevenschikkende argumenten: het standpunt wordt ondersteund door meer, gelijkwaardige argumenten.
  - o Onderschikkende argumentatie: het standpunt wordt ondersteund door een argument (het hoofdargument) dat ook weer ondersteund wordt door een argument (het subargument).

De methoden beschrijven nevenschikkende en onderschikkende argumentatie als subvormen van meervoudige argumentatie. Dit is onjuist. Meervoudige, nevenschikkende en onderschikkende argumentatie zijn allemaal gevallen van ‘complexe argumentatie’, maar vormen drie verschillende categorieën (Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 67). De methoden verwarren meervoudige en nevenschikkende argumentatie met elkaar. In meervoudige argumentatie wordt het standpunt ondersteund door meerdere argumenten die niet van elkaar afhankelijk zijn (Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 67). Bij nevenschikkende argumentatie is er ook sprake van meerdere argumenten, maar deze argumenten vormen alleen samen genomen een sluitende verdediging op het standpunt. Deze argumenten zijn op zichzelf dus niet afdoende voor de ondersteuning van het standpunt. De argumenten versterken elkaar en zijn dus afhankelijk van elkaar (Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 67). Met de schematische weergaven van de argumentatiestructuren wordt in *Op Niveau* nogmaals duidelijk dat de methode nevenschikkende en meervoudige argumentatie met elkaar verward. De methode geeft ‘meervoudige nevenschikkende’ argumentatie als volgt weer:



Figuur 1: Schematische weergave van meervoudige nevenschikkende argumentatie volgens *Op Niveau*.

In de pragma-dialectiek is figuur 1 de schematische weergave van meervoudige argumentatie. De schematische weergave van nevenschikkende argumentatie ziet er als volgt uit:



Figuur 2: Schematische weergave van nevenschikkende argumentatie.

De lijnen die de argumenten verbinden en de nummering van de argumenten geven aan dat deze argumenten samenwerken als ondersteuning van het standpunt. De nummering van meervoudige argumentatie wordt aangegeven met 1.1, 1.2, 1.3 enzovoort. Hiermee wordt aangegeven dat de argumenten onafhankelijk van elkaar zijn in de ondersteuning van het standpunt. Naast het feit dat deze nummering in *Op Niveau* ontbreekt, wordt ook een verkeerde benaming gegeven aan de schematische weergaven van de structuren. Er wordt gesproken van *argumentatieschema*'s. Hiermee wordt in de pragma-dialectische argumentatietheorie de aard van de inferentierelatie bedoeld (Van Eemeren & Grootendorst 1982).

### 2.2.5 Retoriek

Retoriek wordt besproken in *Talent* en *Op Niveau*. In *Nieuw Nederlands* wordt hier geen aandacht aan besteed. *Nieuw Nederlands* onderscheidt wel een aantal stijlfiguren, maar gaat hierbij alleen in op wat deze figuren inhouden en niet op de eventuele overtuigingskracht.

*Talent* stelt de argumentatieve vaardigheden aan de orde in het overzicht van de retorica. De methode legt uit dat retorici hun publiek willen overtuigen met zowel verstand als gevoel. De drie

overtuigingsmiddelen van Aristoteles worden gepresenteerd. *Pathos* is het beroep op emoties zoals verontwaardiging en sympathie, *ethos* is het vertrouwen scheppen in de spreker en *logos* is het overtuigen met zinnige argumenten. De methode legt uit dat een spreker het publiek kan overtuigen met argumentatie, maar ook door in te spelen op het gevoel van het publiek en door zichzelf in een positief daglicht te zetten. Kort haalt de methode aan dat de vraag of deze manipulatieve technieken wel geoorloofd zijn van alle tijden is. *Talent* geeft vervolgens een beschrijving van retorische middelen waarmee een leerling een tekst overtuigender kan maken. De methode gaat uitgebreid in op de volgorde waarin informatie gepresenteerd wordt. De leerling kan deze volgorde op het publiek afstemmen zodat hij/zij overtuigender overkomt. De methode spreekt van de *psychologische volgorde* waarbij de leerling de volgorde aanpast aan de inschatting van zijn publiek: begin bijvoorbeeld met het meest begrijpelijk en makkelijkst te aanvaarden argument. Manieren om een goede volgorde te bewerkstelligen zijn het gebruik van climax (het belangrijkste aan het eind), anticlimax (het belangrijkste aan het begin), de piramide (het belangrijkste in het midden) of de nestoriaanse volgorde (het onbelangrijkste in het midden omgeven door het belangrijkste). *Talent* wijst de leerling erop niet te veel gebruik te maken van retorische middelen, dit doet juist afbreuk aan het overtuigen van het publiek. De methode geeft een lijst met korte beschrijvingen van de volgende retorische middelen (vooral stijlfiguren):

- antithese;
- opsommingen;
- climax;
- drieslag;
- eufemisme;
- hyperbool;
- ik-boodschap;
- ironie;
- persoonlijke ervaring;
- praeteritio;
- prolepsis;
- retorische vraag;
- stroman;
- herhaling;
- suggestieve opmerkingen;
- verschuiven van bewijslast;
- zelfcorrectie.

Opvallend aan deze opsomming is dat de methode twee drogredenen, namelijk de drogreden van de stroman en het verschuiven van bewijslast, als retorische middelen presenteert.

*Op Niveau* wijst de leerling erop dat schrijvers/sprekers soms met woorden kunnen spelen om een tekst levendiger te maken. De tekst wordt dan net iets anders geformuleerd dan de lezer/luisteraar verwacht. Een schrijver kan ‘suggestief’ taalgebruik inzetten: een spreker/schrijver maakt gebruik van bepaalde woorden om de lezer/luisteraar te beïnvloeden. De methode wijst erop dat dit taalgebruik ook wel manipulerend genoemd kan worden. Retoriek beschrijft de methode als welsprekendheid: het gebruik van effectieve teksten om mensen te overtuigen. Als overtuigingsmiddel wordt het inspelen op



emotie vaak ingezet, zo stelt de methode. Daarbij kunnen sprekers gebruik maken van allerlei soorten stijlmiddelen. De methode bespreekt de volgende stijlfiguren:

- antithese;
- eufemisme;
- hyperbool;
- ironie, sarcasme, cynisme;
- paradox;
- pleonasme;
- retorische vraag;
- tautologie;
- understatement.

Bij elk stijlfiguur bespreekt de methode wat hieronder verstaan wordt en wordt een voorbeeld gegeven. Retorisch taalgebruik is volgens de methode om drie redenen effectief: het kan argumenten versterken, het kan de argumenten van de tegenstanders verzwakken door deze bijvoorbeeld belachelijk te maken en een originele formulering kan ervoor zorgen dat een boodschap beter onthouden wordt.

## 2.3 Conclusie

### 2.3.1 Vergelijking van het specifieke aanbod van argumentatieve vaardigheden in *Nieuw Nederlands*, *Talent* en *Op Niveau*

Uit de bespreking van de drie onderzochte lesmethoden blijkt dat de methoden, vooral wanneer de argumentatieve vaardigheden van de leerling centraal staan, op belangrijke punten van elkaar afwijken. Ik bespreek in deze paragraaf daarom de verschillen tussen de methoden.

#### *Redeneringen, argumenten en drogredenen*

De volgende tabel presenteert de verschillen in het onderscheid van redeneringstypen in de drie onderzochte lesmethoden:

Tabel 3: Het verschil tussen het onderscheid van redeneringstypen in *Nieuw Nederlands*, *Talent* en *Op Niveau*.

<i>Nieuw Nederlands</i>	<i>Talent</i>	<i>Op niveau</i>
Oorzaak en gevolg	Oorzaak of reden en gevolg	-
Overeenkomst	Vergelijking	
Voorbeelden	Voorbeelden	

Voor- en nadelen

Voor- en nadelen

Kenmerk of eigenschap

Kenmerk of eigenschap

Gezaghebbende bron

Op dit onderscheid tussen deze typen redeneringen valt op zichzelf al kritiek te geven, zoals ik in de bespreking van de methoden ook gedaan heb. De redeneringen gebaseerd op oorzaak (of reden) en gevolg, overeenkomst/vergelijking en een kenmerk of eigenschap lijken gebaseerd op de drie hoofdtypen argumentatieschema's die de pragma-dialectiek onderscheidt, namelijk argumentatie met een causale relatie, een vergelijkingsrelatie en een kentekenrelatie (Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 88-92). Dat de methoden de redeneringen gebaseerd op voor- en nadelen, voorbeelden en een gezaghebbende bron als hoofdtypen onderscheiden brengt een overlappingsprobleem met zich mee. In redeneringen gebaseerd op voor-en nadelen komt ook een causale relatie voor, in redeneringen gebaseerd op voorbeelden zit ook een vergelijkingsrelatie en in redeneringen gebaseerd op een gezaghebbende bron kan ook een kentekenrelatie aanwezig zijn. De typen redeneringen in de methoden sluiten elkaar dus niet uit waardoor het voor de leerling problematisch is argumentatie onder één redeneringstype te scharen. Ook Helwig (2015) uit in zijn column kritiek op het onderscheid dat *Nieuw Nederlands*<sup>2</sup> maakt:

*De vraag dringt zich op of de auteur van dit deel van Nieuw Nederlands z'n eigen indeling wel begrijpt.*

De lesmethoden wijken niet alleen af van de pragma-dialectiek, maar komen ook met elkaar niet overeen. *Talent* noemt zes redeneringstypen waar *Nieuw Nederlands* maar vijf redeneringstypen onderscheidt en *Op Niveau* noemt helemaal geen redeneringstypen.

Het verschil tussen de *argumentsoorten* in de lesmethoden is nog groter:

Tabel 4: Het verschil tussen de onderscheiden argumentsoorten in *Nieuw Nederlands* en *Talent*.

<i>Nieuw Nederlands</i>	<i>Talent</i>
Feiten	Feiten Feitelijk argument

<sup>2</sup> Helwig (2015) bespreekt in zijn column de lesmethode *Nieuw Nederlands* voor havo 4. Hierin worden dezelfde typen redeneringen onderscheiden als in de lesmethode voor vwo 5 en 6 die ik bespreek.

Onderzoek of wetenschap	Wetenschappelijke gegevens	Empirisch of ervaringsargument
Normen en waarden	Algemeen geldende waardeoordelen	Moreel argument
Vermoedens	Vermoedens	Veronderstelling
Geloof of (levensbeschouwelijke) overtuiging	Geloof	Emotioneel argument
Gezag of autoriteit	Persoonlijke indrukken en voorspellingen	Gezagsargument
Nut	Gevoelens en emoties	Nu of gewenste gevolgen
	Niet algemeen aanvaarde waardeoordelen	Ongewenst gevolg
		Vergelijking

Het onderscheid uit de lesmethoden komt op verschillende punten niet overeen. Zo noemt *Nieuw Nederlands* het gezagsargument als argumentsoort, terwijl dit volgens *Talent* een redeneringstype is. Het argumentsoort *nut* is bij *Talent* niet terug te vinden en *Talent* onderscheidt de argumentsoorten *persoonlijke indrukken en voorspellingen* en *gevoelens en emoties* die in *Nieuw Nederlands* ontbreken. In het onderscheid van *Op Niveau* komen verschillende argumenten voor die *Nieuw Nederlands* en *Talent* als typen redeneringen beschouwen, zoals het vergelijkingsargument. Daarbij ontbreken in *Op Niveau* een aantal argumentsoorten die de andere methoden wel onderscheiden, zoals normen- en waardenargumentatie. Ook onderscheidt *Op Niveau* het morele argument, dat in de andere methoden helemaal niet voor komt.

Hoewel in het onderscheid van verschillende drogredenen niet zoveel verschil zit als tussen de redeneringstypen en argumentsoorten, bestaat ook over de typen drogredenen geen overeenkomst in de lesmethoden. De volgende acht drogredenen worden in elke methode genoemd: onjuist beroep op causaliteit, verkeerde vergelijking, overhaaste generalisatie, cirkelredenering, persoonlijke aanval, vertekenen van het standpunt, bespelen van het publiek en onjuist beroep op autoriteit. *Talent* en *Op Niveau* noemen daarnaast het ontduiken van bewijslast. *Op Niveau* noemt als enige verschuiven van bewijslast, de stok achter de deur en beroep op traditie.

#### *Beoordelen van argumentatie*

De drie lesmethoden onderscheiden kritische vragen aan de hand waarvan de leerling argumentaties moet beoordelen. In *Nieuw Nederlands* en *Op Niveau* zijn deze vragen heel algemeen geformuleerd: de leerling moet bijvoorbeeld bepalen of de argumenten wel aannemelijk zijn en of er drogredenen zijn gebruikt. In de pragma-dialectiek wordt de aanvaardbaarheid van argumentatie ook aan de hand van kritische vragen beoordeeld, maar deze theorie formuleert voor elk argumentatieschema verschillende, specifieke vragen. De pragma-dialectiek verbindt de kritische vragen aan een argumentatieschema, waardoor argumentatieschema's gericht beoordeeld kunnen worden. Deze presentatie van kritische vragen is alleen terug te zien in *Talent*. Deze methode onderscheidt per redeneringstype één of twee kritische vragen aan de hand waarvan de redenering beoordeeld kan

worden. *Talent* presenteert een versimpelde vorm van de pragma-dialectische kritische vragen. De methode wijkt ook van de pragma-dialectiek af doordat er kritische vragen gepresenteerd worden voor de redeneringen gebaseerd op voorbeelden, voor-en nadelen en gezaghebbende bronnen die de pragma-dialectiek niet als hoofdtypen argumentatieschema's onderscheidt.

### *Argumentatiestructuren*

Alle methoden onderscheiden enkelvoudige, meervoudige, nevenschikkende en onderschikkende argumentatiestructuren zoals ook in de pragma-dialectiek wordt gedaan. Op het gebied van argumentatiestructuren lijkt de pragma-dialectiek dus wel als algemene wetenschappelijke basis gebruikt te worden. Toch stemmen de methoden niet volledig met elkaar overeen, doordat *Talent* en *Op Niveau* een verkeerde uitleg geven van de argumentatiestructuren. In deze methoden worden nevenschikkende en onderschikkende argumentatie als subtypen van meervoudige argumentatie gepresenteerd. Volgens de pragma-dialectiek zijn meervoudige, nevenschikkende en onderschikkende argumentatie drie verschillende categorieën, maar wel allemaal gevallen van 'complexe argumentatie'. (Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 67). Alleen *Nieuw Nederlands* beschrijft de argumentatiestructuren geheel in overeenstemming met de pragma-dialectiek.

### **2.3.2 Vergelijking met het specifieke aanbod van argumentatieve vaardigheden in eerdere edities van *Nieuw Nederlands*, *Talent* en *Op Niveau***

In deze paragraaf breng ik kort in beeld welke aanpassingen er aan het specifieke aanbod van argumentatieve vaardigheden zijn gedaan in de onderzochte lesmethoden ten opzichte van eerdere edities. Met de lesmethode *Talent* is een vergelijking met een eerdere editie niet mogelijk. Van deze methode is alleen de editie uit 2008 uitgebracht die ik in dit hoofdstuk besproken heb. Van *Nieuw Nederlands* en *Op Niveau* bestaan wel eerdere edities:

- *Nieuw Nederlands 5/6 vwo*. (2008) Groningen: Wolters-Noordhoff bv.
- *Tweede Fase Op Niveau*. (2007) Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

*Nieuw Nederlands* uit 2008 noemt, in plaats van vijf redeneringstypen, drie 'typen verzwegen argumenten': verzwegen argumenten op basis van kenmerken, vergelijking en oorzaak/gevolgrelatie. Hierbij noemt de methode per type kritische vragen aan de hand waarvan de argumentatie beoordeeld kan worden. De editie van *Nieuw Nederlands* uit 2008 geeft, in tegen stelling tot de recentere editie, een beschrijving van argumentatie die volledig overeenkomt met de argumentatieschema's uit de pragma-dialectiek. Naast de typen verzwegen argumenten worden argumentsoorten niet nog eens apart onderscheiden. In deze editie is van een overlappingsprobleem dan ook geen sprake. De presentatie van de drogredenen wijkt nauwelijks af van de editie uit 2014: *Nieuw Nederlands* benoemt de, naar eigen zeggen, belangrijkste drogredenen en bespreekt voorbeelden hiervan. Opvallend is dat er geen aandacht besteed wordt aan argumentatiestructuren.

*Op Niveau* onderscheidt, in tegenstelling tot de meest recente editie, naast argumentsoorten ook redeneringstypen. *Op Niveau* onderscheidt maar liefst dertien redeneringstypen, redeneringen op basis van: feiten, geloof, intuïtie, gezag, vergelijking, gevolgen, nut, voorbeelden, kenmerken, voor- en nadelen, oorzaak en gevolg, verschijnsel en reden en de als-dan-redenering. Van deze redeneringstypen worden geen omschrijvingen of voorbeelden gegeven. Het onderscheid van deze typen is kunstmatig, een voorbeeld daarvan is het onderscheid van redeneringen op basis van gevolgen en redeneringen op basis van oorzaak en gevolg die elkaar niet uitsluiten. Naast de redeneringstypen onderscheidt *Op Niveau* argumentsoorten. Dit onderscheid komt overeen met het onderscheid uit de meest recente editie en brengt hetzelfde overlappingsprobleem met zich mee. De bespreking van drogredenen komt ook overeen met de editie uit 2013: *Op Niveau* bespreekt de belangrijkste drogredenen. De methode besteedt geen aandacht aan argumentatiestructuren en kritische vragen waarmee argumentatie beoordeeld kan worden.

### **2.3.3 Gebrek aan een wetenschappelijke basis**

De vergelijking van het aanbod van de specifieke argumentatieve vaardigheden in de drie lesmethoden laat zien dat er van overeenstemming allerminst sprake is in de lesmethoden. Sommige verschillen tussen de methoden lijken misschien niet groot, maar wanneer men bedenkt dat op basis van al deze lesmethoden hetzelfde eindexamen gemaakt moet worden, kan zelfs het kleinste verschil problematisch zijn. (In hoofdstuk 4 onderzoek ik de relatie tussen de lesmethoden en de eindexamens Nederlands.) Het gebrek aan overeenstemming bestaat doordat het argumentatieonderwijs in Nederland geen wetenschappelijke basis heeft. Bepaalde onderdelen zoals de typen redeneringen, de argumentatiestructuren en de discussiefasen lijken gebaseerd te zijn op de pragma-dialectische argumentatietheorie, maar wijken toch op belangrijke punten van deze theorie af. Ook Helwig (2015) benoemt in zijn column dat er geen duidelijkheid bestaat over de theorieën waarop lesmethoden (in het geval van Helwig *Nieuw Nederlands*) zich baseren:

*Nieuw Nederlands zelf geeft overigens geen enkele toelichting of bronvermelding van de theorie. Ook niet in het digitale materiaal voor docenten.*

Ook Braet (1999: 59) stelde de vraag op welke argumentatietheorie het argumentatieonderwijs het best gebaseerd kan worden:

*Gegeven de verschillende stromingen en theorieën in de argumentatieleer dringt zich tot slot de vraag welke hiervan het meest geschikt is of zijn om in het onderwijs als uitgangspunt te kiezen.*

In het volgende hoofdstuk verdiep ik mij in literatuur waarin een voorstel wordt gedaan voor een wetenschappelijke basis voor argumentatieonderwijs.

### **3. Literatuuronderzoek: een wetenschappelijke basis voor argumentatieonderwijs**

Uit de bespreking van de drie lesmethoden blijkt dat het aanbod van argumentatieve vaardigheden in de drie onderzochte lesmethodes overeenkomsten heeft met de pragma-dialectiek, maar niet echt gebaseerd is op een bepaalde argumentatietheorie. Het ontbreekt de methoden aan een wetenschappelijke basis waardoor problemen ontstaan zoals het overlappen van typen redeneringen. Mijn literatuuronderzoek richt zich om deze reden op literatuur waarin een suggestie wordt gedaan voor een geschikte argumentatietheorie waarop het argumentatieonderwijs in Nederland gebaseerd kan worden. Op zichzelf staande publicaties over dit onderwerp heb ik niet kunnen vinden. Bij mijn zoektocht heb ik zowel tijdschriften betrokken die primair gericht zijn op argumentatie als tijdschriften

waarbij onderwijs centraal staat. De volgende tijdschriften heb ik bij mijn onderzoek betrokken: *Argumentation, Educational psychologist, Educational Research, Informal logic, International Journal of Science Education, Learning and Instruction, Levende Talen Tijdschrift, The journal of learning sciences, Tijdschrift voor Taalbeheersing* en *Speech Communication*.

Uit dit literatuuronderzoek zijn twee artikelen gekomen: de artikelen van Nussbaum uit *The educational psychologist* (2011) en Nussbaum en Edwards uit *The journal of learning sciences* (2011). In *Tijdschrift voor Taalbeheersing* worden deze artikelen besproken door Linders (2014). In dit hoofdstuk ga ik in op de artikelen van Nussbaum (2011) en Nussbaum en Edwards (2011). Volgens Nussbaum (2011) en Nussbaum en Edwards (2011) is onderscheid in argumentatieschema's met bijbehorende kritische vragen waarmee argumenten geanalyseerd en beoordeeld kunnen worden een belangrijk onderdeel van argumentatieonderwijs. Nussbaum (2011) en Nussbaum en Edwards (2011) dragen het onderscheid van argumentatieschema's en kritische vragen van Walton, Reed en Macagno (2008) daarom aan als wetenschappelijke basis voor het Amerikaanse argumentatieonderwijs. Ik bespreek waarom de pragma-dialectische argumentatietheorie, waarin ook argumentatieschema's en kritische vragen onderscheiden worden, op het eerste gezicht het meest geschikt lijkt als wetenschappelijke basis voor het Nederlandse argumentatieonderwijs.

### **3.1 De argumentatieschema's van Walton, Reed en Macagno als uitgangspunt voor argumentatieonderwijs**

Nussbaum en Edwards (2011) hebben onder Amerikaanse scholieren onderzoek gedaan naar het belang van argumentatieschema's en kritische vragen bij het analyseren en het beoordelen van argumentatie. In tegenstelling tot het Nederlands argumentatieonderwijs, heeft Amerikaans argumentatieonderwijs wel een wetenschappelijke basis. In Amerikaans argumentatieonderwijs staat het Toulminmodel centraal (Nussbaum & Edwards 2011: 446). Dit model zorgt volgens Nussbaum en Edwards echter voor verschillende problemen: veel argumentatieve zinnen passen niet in de basisstructuur van het Toulminmodel, omdat de moderne inzichten op het gebied van argumentatie hierin ontbreken. Een ander probleem is dat het model van Toulmin zich concentreert op individuele argumenten en niet op het verband tussen argumenten en tegenargumenten in een dialoog (Nussbaum & Edwards 2011: 446).

Een oplossing zien Nussbaum en Edwards (2011: 449) in de introductie van de dialoogtheorie en de argumentatieschema's en kritische vragen die onderscheiden worden in de theorie van Walton, Reed en Macagno (2008) in het argumentatieonderwijs. Het onderscheiden van argumentatieschema's en de kritische vragen en dat leerlingen de argumenten als onderdeel van een dialoog tussen twee of meer deelnemers zien, is volgens Nussbaum & Edwards (2011: 251) van belang. Uit het onderzoek van Nussbaum en Edwards (2011: 475) naar de vraag of Amerikaanse leerlingen argumenten beter kunnen beoordelen aan de hand van de kritische vragen, bleek dat leerlingen de gepresenteerde ideeën inderdaad kritischer gingen bekijken. Ook uitten zij weerleggingen op basis van de antwoorden op de

kritische vragen. Volgens Nussbaum (2011: 91) is het daarbij belangrijk dat leerlingen het gebruik van argumenten als onderdeel van een gesprek tussen twee of meer deelnemers zien.

Nussbaum en Edwards (2011) hebben zich in hun onderzoek specifiek op het Amerikaanse argumentatieonderwijs gericht, maar volgens Braet (1999: 77) is het ook in het Nederlandse argumentatieonderwijs belangrijk dat leerlingen een oordeel kunnen vormen over argumentatie. Braet (1999: 77-97) presenteert een voorstel voor een lessenserie voor de bovenbouw van het havo en vwo waarin het analyseren en beoordelen van betogen centraal staat. Hierin wordt een onderscheid tussen vijf argumentatieschema's en bijbehorende 'kritische maatstaven' besproken (Braet 1999: 84). Braet neemt het onderscheid van de vijf argumentatieschema's over uit de eindtermen die met ingang van 1998 werden ingevoerd: argumentatie op grond van gezag, argumentatie op grond van voorbeeld en vergelijking, argumentatie op grond van eigenschap, argumentatie op grond van oorzakelijkheid en argumentatie op grond van voor- en nadelen. Bij het beoordelen van deze argumentatieschema's moet de leerling de volgende kritische punten afgaan (Braet 1999: 85-87):

- Als er ten onrechte gezag aan het onderzoek, de deskundige of het wetenschappelijk inzicht wordt toegekend, is de argumentatie op basis van gezag onaanvaardbaar.
- Als een voorbeeld niet in het algemeen typerend is, is voorbeeldargumentatie onaanvaardbaar, er wordt dan 'foutief gegeneraliseerd'. Als een vergelijking niet opgaat, is een vergelijkingsargument onaanvaardbaar, er is dan sprake van een 'valse vergelijking'.
- Als een eigenschap niet samen hoeft te gaan met het beweerde, is argumentatie op basis van eigenschappen onaanvaardbaar.
- Als het oorzaak en het gevolg niet samen hoeven te gaan, is argumentatie op basis van oorzakelijkheid onaanvaardbaar.
- Als het genoemde voor- of nadeel (bijna) niet optreedt of als er voor- of nadelen zijn die zwaarder wegen, is argumentatie op basis van voor- en nadelen onaanvaardbaar.

Het analyseren en beoordelen van argumentatieschema's aan de hand van kritische vragen ziet Braet (1999) als een belangrijk onderdeel van het Nederlandse argumentatieonderwijs. Hoewel het onderzoek van Nussbaum en Edwards (2011) zich alleen concentreert op het Amerikaanse argumentatieonderwijs, lijkt het onderzoek ook een uitkomst te bieden voor het oplossen van de problemen in het Nederlandse argumentatieonderwijs. Als de argumentatieschema's en kritische vragen van Walton e.a. (2008) in alle lesmethodes centraal staan, is het gebrek aan overeenstemming tussen de methodes opgelost. Van een kunstmatig onderscheid tussen verschillende typen redeneringen en argumenten, is dan ook geen sprake meer. Er kleeft echter één groot minpunt aan het invoeren van het onderscheid van Walton e.a. (2008) als wetenschappelijke basis voor Nederlands argumentatieonderwijs. Walton, Reed en Macagno (2008: 308-346) onderscheiden maar liefst 60 verschillende argumentatieschema's, de subtypen niet meegerekend. Het zou voor leerlingen van het



voortgezet onderwijs een onmogelijke opgave zijn om al deze argumentatieschema's te kunnen herkennen, benoemen en beoordelen. Dit is ook het kritiekpunt van Linders (2014: 127):

*Het is echter onhaalbaar relatief jonge scholieren te leren werken met veel verschillende argumentatieschema's (...).*

De oplossing die Nussbaum (2011) aandraagt zorgt voor een beperking van de hoeveelheid argumentatieschema's door het verbinden van argumentatieschema's aan de dialoogtypen uit de dialoogtheorie. Volgens de dialoogtheorie zorgen taalhandelingen van gesprekpartners in een dialoog er idealiter voor dat het doel van de dialoog bereikt wordt (Walton 2000: 334). Er zijn verschillende dialoogtypen en voor ieder type gelden bepaalde doeleinden en regels. Taalhandelingen kunnen binnen een dialoog beoordeeld worden: wanneer een taalhandeling bijdraagt aan het bereiken van een doel, wordt een taalhandeling positief beoordeeld (Walton 2000: 334). Ook argumenten kunnen binnen argumentatieve dialoogtypen beoordeeld worden. Een argument wordt positief beoordeeld als het bijdraagt aan het bereiken van het doel van de dialoog, het overtuigen van de gesprekspartner (Walton 2000: 336). Wanneer de leraar kiest voor een bepaald dialoogtype, hoeven alleen de argumentatieschema's die relevant zijn in dit dialoogtype onderwezen te worden (Linders 2014: 127). In de volgende paragraaf presenteer ik een andere oplossing die, met oog op hoe de lesmethoden er nu uitzien, geschikter lijkt voor het Nederlands argumentatieonderwijs.

### **3.2 De pragma-dialectiek als uitgangspunt voor argumentatieonderwijs**

Hoewel Edwards en Nussbaum (2011: 449) voorstellen om de argumentatieschema's van Walton e.a. (2008) te introduceren in het argumentatieonderwijs, is de pragma-dialectische argumentatietheorie van Van Eemeren en Grootendorst (geïntroduceerd in 1982) op het eerste gezicht net zo bruikbaar. Deze theorie onderscheidt drie hoofdtypen argumentatieschema's, namelijk argumentatie met een causale relatie, een vergelijkingsrelatie en een kentekenrelatie (Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 88-92). In argumentatie met een causale relatie, wordt het standpunt verdedigd door een oorzakelijk verband te schetsen tussen het standpunt en het argument (Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 91). Schematisch ziet dit er als volgt uit:

Voor X geldt Y,

Want: Voor X geldt Z,

En: Z leidt tot Y.

(Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 92)

Een subtype van causale argumentatie is pragmatische argumentatie, hiervan is sprake bij een prescriptief standpunt (iets wordt aanbevolen) met als verdediging de (on)wenselijkheid van de

gevolgen van datgene wat in het standpunt wordt aanbevolen. De kritische vragen bij dit argumentatieschema luiden als volgt:

- Leidt Z wel tot Y?
- Treedt Y wel eens op zonder Z?
- Zijn er gevallen waarin Z niet tot Y leidt?

(Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 92)

Argumentatie gebaseerd op een vergelijkingsrelatie bestaat uit een standpunt dat wordt verdedigd door een vergelijkingsrelatie te schetsen tussen het standpunt en het argument (Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 90). De schematische weergave luidt als volgt:

Voor X geldt Y,

Want: voor Z geldt Y,

En: Z is vergelijkbaar met X.

(Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 91)

Bij dit argumentatieschema hoort de kritische vraag: zijn er geen significante verschillen tussen Z en X (Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 91)?

In argumentatie met een kentekenrelatie wordt het standpunt ondersteund door in het argument een bepaald kenmerk te noemen van wat er in het standpunt beweerd wordt (Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 88). Schematisch ziet dat er als volgt uit:

Voor X geldt Y,

Want: voor X geldt Z,

En: Z is kenmerkend voor Y.

(Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 89)

Ook de omgekeerde variant van kentekenargumentatie is mogelijk. Hierin wordt het kenmerk niet in het argument maar in het standpunt genoemd, in het argument wordt een verklaring voor dit kenmerk gegeven (Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 89). Ook voor dit argumentatieschema zijn een aantal kritische vragen geformuleerd:

- Is Z wel kenmerkend voor Y?
- Zijn er niet ook Y's die niet kenmerk Z hebben?
- Zijn er niet ook niet-Y's die evenzeer kenmerk Z hebben?

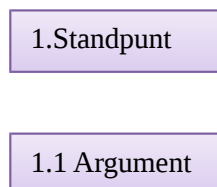
(Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 89)

Naar aanleiding van de eindtermen die met ingang van de Tweede Fase in 1998 ingevoerd werden, noemt Braet het belang van argumentatiestructuren in argumentatieonderwijs. Volgens Braet (1999: 69) besteden de eindtermen uit 1998 hier te weinig aandacht aan. Ook volgens Van Eemeren e.a. (2002: 97) is het analyseren van argumentatiestructuren een cruciaal onderdeel van het argumentatieonderwijs:

*Er ontbreken in de eindtermen ook essentiële onderdelen uit de argumentatieleer. Zo wordt er geen aandacht besteedt aan het analyseren van de argumentatiestructuur van het betoog, terwijl deze vaardigheid niet alleen onmisbaar is voor de analyse en beoordeling van een betoog, maar ook voor het verantwoord opzetten van een eigen betoog. (Van Eemeren e.a. 2002: 97)*

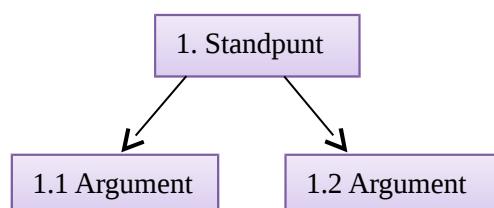
Een analytisch overzicht van een betoog zorgt ervoor dat het gemakkelijker wordt om per argument te onderzoeken of redeneringen geldig zijn en of er geen sprake is van onredelijkheid (Van Eemeren & Snoeck Henkemans 2011: 137). Een analytisch overzicht kan in de vorm van een argumentatiestructuur worden weergegeven.

Ook voor het gebruik van argumentatiestructuren in het Nederlandse argumentatieonderwijs vormt de pragma-dialectiek een goede wetenschappelijke basis. De pragma-dialectiek onderscheidt enkelvoudige, meervoudige, nevenschikkende en onderschikkende argumentatie. Enkelvoudige argumentatie bestaat uit een standpunt en een argument:



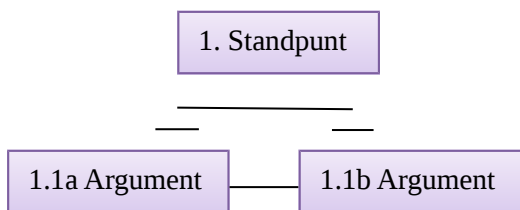
**Figuur 3: Schematische weergave van enkelvoudige argumentatie.**

Meervoudige argumentatie bestaat uit een standpunt en meerdere argumenten. Deze argumenten vormen afzonderlijk van elkaar een afdoende verdediging van het standpunt (Van Eemeren en Snoeck Henkemans 2011: 67).

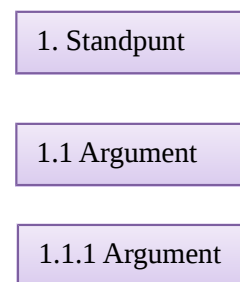


**Figuur 4: Schematische weergave van meervoudige argumentatie.**

Ook nevenschikkende en onderschikkende argumentatie bestaan uit een standpunt en meerdere argumenten. Nevenschikkende argumenten vormen, in tegenstelling tot meervoudige argumenten, echter niet afzonderlijk van elkaar, maar in samenwerking met elkaar de verdediging van het standpunt. De argumenten zijn alleen samen een voldoende verdediging en zijn dus afhankelijk van elkaar. (Snoeck Henkemans 2011: 67). Bij onderschikkende argumentatie vormen de argumenten ondersteuning van elkaar. Het standpunt wordt ondersteund met een argument dat op zichzelf ook weer verdedigd moet worden met een argument (Snoeck Henkemans 2011: 68). Ook onderschikkende argumenten zijn afhankelijk van elkaar en zorgen alleen in samenwerking voor een voldoende verdediging van het standpunt.



Figuur 5: Schematische weergave van nevenschikkende argumentatie.



Figuur 6: Schematische weergave van onderschikkende argumentatie.

Deze verschillende argumentatiestructuren kunnen afzonderlijk van elkaar, maar ook allemaal in één argumentatiestructuur voorkomen.

### 3.3 Conclusie

Uit onderzoek van Nussbaum (2011) en Nussbaum en Edwards (2011) blijkt dat argumentatieschema's en bijbehorende kritische vragen in argumentatieonderwijs een gereedschap kunnen vormen waarmee Amerikaanse middelbare scholieren de kwaliteit van argumenten kunnen beoordelen. Ook ontwikkelen deze leerlingen hiermee een kritischer blik op argumentatie. Hoewel Nussbaum en Edwards voorstellen om de argumentatieschema's van Walton e.a. (2008) te introduceren, lijkt de pragma-dialectische argumentatietheorie (Van Eemeren & Grootendorst) geschikter voor het argumentatieonderwijs in Nederland. Uit paragraaf 3.2 blijkt dat de pragma-dialectiek de, volgens Nussbaum & Edwards, belangrijkste onderdelen voor argumentatieonderwijs bevat: het uiteenzetten van kritische vragen bij verschillende argumentatieschema's (Nussbaum & Edwards 2011: 451). Het

kritiekpunt dat leerlingen niet al te veel verschillende argumentatieschema's kunnen onderscheiden is met de pragma-dialectiek ook niet aan de orde. In de pragma-dialectiek worden drie hoofdtypen argumentatieschema's onderscheiden. Dit onderscheid is uitputtend en bevat geen overlap.

Ook vormt de pragma-dialectiek een goede wetenschappelijke basis voor de bespreking van argumentatiestructuren, een belangrijk onderdeel van argumentatieonderwijs volgens Braet (1999) en Van Eemeren e.a. (2002). Daarbij lijken de onderzochte lesmethoden wat betreft bepaalde onderdelen, zoals redeneringstypen, discussiefasen en de argumentatiestructuren, al deels gebaseerd te zijn op de pragma-dialectische argumentatietheorie (zie hoofdstuk 2). Dit is voordelig, omdat leraren dus al voor een deel bekend zijn met deze theorie.

Braet (1999: 59) noemt de pragma-dialectiek als één van de opties voor de wetenschappelijke basis van argumentatietheorie:

*Gegeven de verschillende stromingen en theorieën in de argumentatieleer dringt zich tot slot de vraag op welke hiervan het meest geschikt is of zijn om in het onderwijs als uitgangspunt te kiezen. Zinnig lijkt het om te opteren voor de toonaangevende en goed uitgewerkte theorie van Van Eemeren en Grootendorst.*

Of dit inderdaad zo is, valt aan de hand van mijn korte bespreking van deze theorie en de overeenkomsten met het onderzoek van Nussbaum (2011) en Nussbaum en Edwards (2011) niet te zeggen. Hiernaar zou een uitgebreid onderzoek gedaan moeten worden onder Nederlandse leerlingen. Mijn bespreking vormt slechts een aanknopingspunt voor dergelijk onderzoek.

#### **4. Argumentatie in het eindexamen Nederlands**

In dit hoofdstuk bestudeer ik het vwo-eindexamen Nederlands uit 2015 (eerste tijdvak) (bijlage 1) in relatie tot de drie onderzochte lesmethoden. Ik onderzoek of leerlingen op basis van de lesmethoden in staat zijn om de examenvragen waarin de argumentatieve vaardigheden getoetst worden correct te maken. Daarbij onderzoek ik of de opgaven en teksten in het examen niet verhinderen dat een leerling tot het juiste antwoord komt. Het examen bestaat in totaal uit 36 vragen waarvan tien vragen een beroep doen op de argumentatieve vaardigheden van de leerling. In de bespreking van examenvragen geldt hetzelfde onderscheid als in de bespreking van de lesmethodes: in zeven vragen worden de argumentatieve vaardigheden geïntegreerd getoetst en drie vragen zijn specifiek gericht op de argumentatieve vaardigheden van de leerling. Schematisch ziet dit er als volgt uit:

Tabel 5: De manier van toetsen van argumentatieve vaardigheden in het VWO-examen Nederlands 2015 (eerste tijdvak).

Manier van toetsen van argumentatieve vaardigheden:	Vragen:
<b>Geïntegreerde toetsing:</b>	
Benoemen van de functie van tekstgedeelten	4, 6, 7, 33
Benoemen en onderscheiden van tekstdoelen.	12, 24, 25
<b>Specifieke toetsing:</b>	
Argumentatiesoorten.	8, 27
Houdingen ten opzichte van een stelling	32

In paragraaf 4.1 bespreek ik wat de opdrachten precies van de leerlingen vragen en of de leerling op in staat is om deze opdrachten zonder problemen te maken. Uit deze bespreking zal blijken dat vooral de vragen waarbij de argumentatieve vaardigheden centraal staan de meeste problemen opleveren. Dit roept de vraag op of de opgaven waarbij de argumentatieve vaardigheden centraal staan ook in vorige examens problematisch waren. Om dit te onderzoeken zal ik in paragraaf 4.2 de argumentatievragen uit de vier examens en de herkansingsexamens uit de jaren 2013 tot en met 2014 bestuderen (de argumentatie vragen en teksten van deze examens zijn te vinden in bijlage 2-5).

#### 4.1 Argumentatie in het VWO-examen Nederlands uit 2015 tijdvak 1

##### 4.1.1 Geïntegreerde toetsing van argumentatieve vaardigheden

De vragen waarin argumentatie geïntegreerd voorkomt, concentreren zich op het benoemen en onderscheiden van de functies van bepaalde tekstgedeelten en het benoemen en onderscheiden van tekstdoelen. In vier examenvragen wordt de leerling gevraagd de functie van een tekstgedeelte of meerdere tekstgedeeltes aan te geven. Centraal in deze opdrachten staat de algemene leesvaardigheid om de functies van tekstgedeelten binnen een tekst te kunnen benoemen. De argumentatieve vaardigheden komen in deze vragen aan bod doordat de leerling moet bepalen of de functies van argumentatieve aard zijn. De drie onderzochte lesmethodes besteden allemaal aandacht aan verschillende alineafuncties. De leerling is bekend met opdrachten zoals deze en is, op basis van de lesmethodes, in staat om deze opdrachten te maken. De lesmethodes vormen dus een voldoende voorbereiding op deze vier examenvragen. Toch zijn deze examenopgaven problematisch, doordat er meerdere antwoorden mogelijk zijn dan in het correctiemodel worden aangegeven. Een voorbeeld hiervan is vraag 4:

*Alinea 1 bestaat voor een deel uit voorbeelden.*

*4 Waaruit bestaat alinea 1 nog meer?*

*uit*

*A aanleiding en standpunt*

*B conclusie en verklaring*

*C karakterisering en conclusie*

*D verklaring en standpunt*

De alinea waar in deze vraag over gesproken wordt is de volgende:

*Voor de advocaat is vrijheid: “In een vliegtuig stappen naar een verre bestemming als ik dat wil.” Voor het jongetje is vrijheid dat je zomaar in bomen mag klimmen. De postbode associeert vrijheid met de postduif: “Dat ik overal mag vliegen.” Als je mensen vraagt wat vrijheid voor hen betekent, krijg je heel verschillende antwoorden. Maar in die antwoorden zit wel een patroon. Vrijheid is bevrijd zijn van regels en bemoeizucht van anderen. Deze visie op vrijheid is niet onschuldig en heeft grote maatschappelijke gevolgen. Het is een individualistische opvatting van vrijheid, waarin andere mensen al snel gezien worden als een bedreiging van de eigen vrijheid. In zo’n individualistische opvatting van vrijheid zijn we volledig verantwoordelijk voor ons eigen bestaan en daarmee voor de keuzes die we maken. Maximale vrijheid levert zo ook stress en faalangst op.<sup>3</sup>*

Inderdaad wordt er in deze passage een karakterisering van vrijheid gegeven. In de eerste zinnen bespreekt de schrijver hoe verschillende mensen vrijheid karakteriseren. Daaruit trekt de schrijver de conclusie dat er in deze verschillende karakterisering een patroon zit, namelijk dat vrijheid bevrijd zijn van regels en bemoeizucht van anderen inhoudt. Antwoord C is een juist antwoord, maar het is niet het enige juiste antwoord. De alinea houdt na de conclusie van de schrijver namelijk nog niet op. De schrijver neemt het standpunt in dat de genoemde visie op vrijheid niet onschuldig is en grote maatschappelijke gevolgen heeft. Dit standpunt verklaart hij door uit te leggen dat deze visie individualistisch is. Een individualistische visie zorgt ervoor dat mensen verantwoordelijk zijn voor hun eigen leven en dit levert stress en faalangst op. In deze passage zien we dus ook een standpunt en een verklaring van de schrijver. Leerlingen zouden dus goed kunnen beargumenteren dat ook antwoord D juist is. Eén van de aanmerkingen van Van Oostendorp (2013) op het vwo-examen Nederlands uit 2013 (tijdvak 1) is het gebruik van meerkeuzevragen:

---

3 Deze alinea is een onderdeel van de tekst ‘Het juk van vrijheid’ in bijlage 1 op p. 59.

*Je moet je eigen visie op zo'n tekst natuurlijk kunnen verdedigen, maar dat kan niet, nooit, met een keuze tussen A, B, C en D. Dat kan alleen maar door de leerlingen beargumenteerde keuzes te laten maken.*

Ook in het examen van 2015 zijn problematische meerkeuzevragen te vinden. Als leerlingen de kans krijgen om hun antwoord toe te lichten, zouden zij kunnen beargumenteren dat antwoord D bij vraag vier juist is. In plaats daarvan wordt de leerling afgestraft, doordat het correctiemodel nu eenmaal bepaalt dat antwoord C het enige juiste antwoord is.

Ook in de volgende vraag moet de leerling functies van tekstgedeelten bepalen, in dit geval van vier zinnen binnen één alinea<sup>4</sup>:

*Alinea 3 is te lezen als een op zichzelf staande redenering waarin elke zin een specifieke functie heeft.*

**33** *Neem de nummers uit onderstaand schema over en geef per zin aan welke functie die heeft. Je kunt kiezen uit de volgende functies: argument, conclusie, doel, opsomming, stelling, toegeving, toelichting, vergelijking, verklaring, voorbeeld en voorwaarde. Elk van deze termen mag maar één keer worden gebruikt.*

<b>Zin</b>	<b>Functie</b>
<i>De idee ... gezien aanvechtbaar. (regels 45-47)</i>	<b>1</b>
<i>Natuurlijk, haar ... zeker prestige. (regels 47-51)</i>	<b>2</b>
<i>Ook toen ... bittere controverses. (regels 51-54)</i>	<b>3</b>
<i>Veel opvattingen ... laat zien. (regels 54-61)</i>	<b>4</b>

Hoewel er geen andere antwoorden dan de antwoorden in het correctiemodel mogelijk zijn, is op deze examenopgave aan te merken dat de alinea functies waaruit leerlingen kunnen kiezen elkaar kunnen overlappen. In een alinea kan bijvoorbeeld gebruik gemaakt worden van 'argumentatie gebaseerd op een vergelijking'. Deze alinea is dan zowel een argument als een vergelijking.

Drie examenopdrachten vragen de leerling om het tekstdoel van de gelezen tekst te benoemen, een voorbeeld hiervan is vraag twaalf:

**12** *Welke uitspraak over de tekst 'Het juk van de vrijheid'<sup>5</sup> is juist?*

**A** *De tekst illustreert de verschillende relaties tussen de begrippen vrijheid, gelijkheid en broederschap, dus is de tekst beschouwend van aard.*

---

4 Deze alinea is onderdeel van de tekst 'Omstreden wetenschap' en is terug te vinden in bijlage 1 op p. 65.

5 De tekst 'Het juk van de vrijheid' is opgenomen in bijlage 1 op p. 59.



*B De tekst bevat een krachtige oproep om meer vertrouwen te hebben in onbekenden, dus is de tekst activerend van aard.*

*C In de tekst wordt beargumenteerd waarom we vrijheid beter op een andere manier kunnen beleven, dus is de tekst betogend van aard.*

*D In de tekst worden moderne opvattingen over vrijheid besproken en toegelicht, dus is de tekst uiteenzettend van aard.*

Centraal staat hier dat de leerling een onderscheid moet kunnen maken tussen deze tekstdoelen en dat hij/zij moet kunnen bepalen van welk doel in dit geval sprake is. De argumentatieve vaardigheden van de leerling komen in deze vraag aan bod doordat de leerling moet kunnen bepalen of de tekst argumentatief van aard is. In de onderzochte lesmethodes zijn uitleg en veel oefeningen over het bepalen van tekstdoelen en tekstsoorten terug te vinden. Zo bereiden de methoden de leerlingen ook voor op deze examenvragen.

#### **4.1.2 Specifieke toetsing van argumentatieve vaardigheden**

De examenvragen waarin de toetsing van de argumentatieve vaardigheden van de leerling centraal staan richten zich op het onderscheiden en benoemen van soorten argumentatie en het benoemen van de houding van de schrijver ten opzichte van een bepaalde stelling. Vraag acht is één van de twee examenvragen waarin de leerling argumentatieschema's moet onderscheiden en benoemen.

*“De economische voordelen van ongelijkheid zijn dus een mythe, de sociale nadelen zijn daarentegen reëel.” (regels 167-170<sup>6</sup>)*

**8** *Met wat voor soort argumentatie wordt deze bewering in de tekst ondersteund?  
met argumentatie op basis van*

*A feiten*

*B oorzaak en gevolg*

*C voorbeelden*

*D voor- en nadelen*

Alle onderzochte lesmethodes bereiden de leerling onvoldoende voor op deze examenvraag. In *Op Niveau* zijn allereerst niet alle genoemde argumentatiesoorten terug te vinden. In deze methode worden ‘argumentatie op basis van voorbeelden’ en ‘argumentatie op basis van voor-en nadelen’ niet besproken. Het juiste antwoord, ‘argumentatie op basis van feiten’, wordt wel beschreven in de methode. Toch is het mogelijk dat de leerling de vraag niet correct kan maken, omdat hij/zij in

---

<sup>6</sup> De regels zijn onderdeel van de tekst ‘Het juk van de vrijheid’, deze is opgenomen in bijlage 1 op p. 59.

verwarring raakt door de onbekende argumentatiesoorten. Ook *Nieuw Nederlands* en *Talent* veroorzaken problemen bij deze examenvraag. Deze methoden onderscheiden argumentatiesoorten en typen redeneringen. Onder typen redeneringen worden de ‘argumentaties op basis van oorzaak en gevolg, voorbeelden en voor- en nadelen’ geschaard. Feitelijke argumentatie noemen de methoden als een van de argumentatiesoorten. De methoden maken een onderscheid tussen argumenten en redeneringen (het geheel van het standpunt en argument), maar in deze vraag worden deze categorieën door elkaar gehaald. De leerling kan hierdoor in verwarring raken.

Ook de examenopgave zelf kan de leerling verhinderen om tot het juiste antwoord te komen. Analyse van de genoemde alinea maakt duidelijk dat er sprake is van argumentatie met een kentekenrelatie. In de volgende inferentierelaties is volgens de pragma-dialectiek sprake van een kentekenrelatie:

- als er geen verband is tussen inkomensongelijkheid en economische groei, dan wijst dat erop dat de voordelen van ongelijkheid een mythe zijn;
- als uit cijfers die wereldwijd verzameld zijn blijkt dat de mate van inkomensgelijkheid doorslaggevend is voor succes of geen succes, dan wijst dat erop dat de sociale nadelen van ongelijkheid reëel zijn.

Inderdaad is de argumentatie gebaseerd op feiten, maar deze feiten worden gepresenteerd als kenmerken van het standpunt. Vanuit pragma-dialectisch oogpunt staat het juiste antwoord dus helemaal niet bij de vier meerkeuzevragen. Bij gebrek aan de optie ‘kentekenargumentatie’ is antwoord A, ‘feiten’, het enige kloppende antwoord op deze vraag. Feiten kunnen echter ook voorkomen in ‘argumentatie gebaseerd op een causale relatie, op voorbeelden en op voor- en nadelen’. Hoewel dit in deze alinea niet het geval is, sluit antwoord A de andere mogelijke antwoorden dus ook niet per definitie uit.

Vreemd is ook dat ‘argumentatie op basis van feiten’ niet genoemd wordt als argumentatieschema in de eindtermen voor het examen van 2015. De specifieke eindtermen voor elk examen worden vastgelegd in het examenprogramma, dat door leraren en leerlingen te raadplegen is. In deze eindtermen wordt beschreven dat een leerling onder andere over de volgende argumentatieve vaardigheden moet beschikken:

*De kandidaat kan objectieve en subjectieve argumenten onderscheiden:*

- *objectieve argumenten: op basis van controleerbare feiten, onderzoeksbevindingen.*
- *subjectieve argumenten: op basis van vermoedens of vooropgezette meningen, levensbeschouwelijke overtuigingen en waardeoordelen.*

*De kandidaat kan de volgende argumentatieschema's herkennen:*

- *oorzaak en gevolg;*
- *overeenkomst en vergelijking;*
- *voorbeelden;*
- *voor- en nadelen;*
- *kenmerk of eigenschap.*<sup>7</sup>

De leerling moet verschillende soorten argumenten en verschillende argumentatieschema's kunnen onderscheiden, maar het lijkt erop dat de makers van het examens deze twee categorieën zelf door elkaar hebben gehaald. Het eerste antwoord, 'argumentatie op basis van feiten' is namelijk een argumentatiesoort en de andere antwoorden zijn argumentatieschema's. Deze eindexamenopgave blijkt niet in overeenstemming met de eindtermen voor het eindexamen.

In de volgende examenvraag wordt de leerling opnieuw gevraagd argumentatieschema's te onderscheiden en benoemen:

*27 Van wat voor soort argumentatie wordt in tekstfragment 3<sup>8</sup> voornamelijk gebruikgemaakt?*

*Van argumentatie op basis van*

*A oorzaak en gevolg*

*B vergelijking*

*C voorbeeld*

'Argumentatie op basis van voorbeelden' is één van de mogelijke antwoorden, zelfs het juiste antwoord. Dit soort argumentatie komt in *Op Niveau* niet voor waardoor de leerling mogelijk niet tot een correct antwoord kan komen. De lesmethoden *Nieuw Nederlands* en *Talent* leveren in dit geval geen problemen op, in deze methoden komen alle antwoorden als verschillende typen redeneringen voor. Deze examenopgave vormt echter wel een probleem voor de leerling. In vraag 25 van het examen wordt de volgende vraag over tekstfragment drie gesteld:

*De hoofdtekst en tekstfragment 3 verschillen fundamenteel van elkaar doordat ze gericht zijn op andere doelgroepen en op andere tekstdoelen.*

*25 Karakteriseer het verschil tussen beide teksten door van beide het tekstdoel en de doelgroep te benoemen. Kies bij tekstdoel uit de volgende termen: betogend, beschouwend,*

---

<sup>7</sup> De argumentatieve vaardigheden uit het examenprogramma zijn terug te vinden in bijlage 6 op p. 87.

<sup>8</sup> Tekstfragment 3 is opgenomen in bijlage 1 op p. 57.

*expressief of informerend.*

Het goede antwoord volgens het correctiemodel is dat tekstfragment drie informerend is. In vraag 27 wordt over hetzelfde tekstfragment echter de vraag gesteld van welk soort argumentatie er sprake is. Tekstfragment drie is volgens deze logica dus een informerende tekst waarin de schrijver een standpunt beargumenteerd en dat klopt niet met elkaar. Tekstfragment drie is een informerende tekst waar geen argumentatie, maar wel voorbeelden in voor komen.

*Ondernemers omarmen de sociale media. Maar helemaal zonder gevaar is het gebruik ervan niet. (...)Ze tweeten bijvoorbeeld dat ze bij een klant op bezoek zijn om te praten over een grote order. Misschien is die klant daar wel helemaal niet van gediend. Of je krijgt tijdens het gesprek te horen dat de order niet doorgaat. De tweet is ondertussen wel de wereld ingestuurd en kan soms hardnekkig blijven rondzingen.*

In het fragment wordt het sturen van een *tweet* over een klant die daar niet van gediend is als voorbeeld genoemd van de gevaren van sociale media. Wel een voorbeeld dus, maar geen argument voor een bepaald standpunt. In het tekstfragment wordt niet beargumenteerd, vraag 27 is een foutieve vraag die de leerling alleen maar in verwarring brengt.

In de volgende examenvraag moet de leerling de houding van de schrijver ten opzichte van de stelling die in de tekst beschreven wordt benoemen:

*In alinea 1 wordt gesteld: “Het gezag van de wetenschap is tanende”. (regels 1-2)<sup>9</sup>*

**32** *In hoeverre lijkt de auteur van de tekst het eens met deze stelling, afgaande op alinea 1?*

*De auteur geeft er in alinea 1 blijk van*

*A grote bedenkingen te hebben bij deze stelling.*

*B het min of meer eens te zijn met deze stelling.*

*C het volledig eens te zijn met deze stelling.*

*D het volledig oneens te zijn met deze stelling.*

Deze vraag veroorzaakt geen problemen. In alle onderzochte lesmethoden wordt uitleg gegeven over wat een stelling is en wordt geoefend met het benoemen van de houding van de schrijvers ten opzichte van stellingen.

#### **4.2 Specifieke toetsing van argumentatieve vaardigheden in de vier meest recente examens**

---

<sup>9</sup> Deze regels zijn onderdeel van de tekst ‘Omstreden wetenschap’ in bijlage 1 op p. 65.

In deze paragraaf onderzoek ik of het problematische karakter van de examenvragen waarbij argumentatieve vaardigheden centraal staan ook in de vier voorgaande examens voorkomt. Ik richt me daarom op vragen uit de examens en herexamens van 2013 en 2014 waarbij de argumentatieve vaardigheden van de leerling centraal staan. Omdat de meest recente edities van *Nieuw Nederlands* (2014) en *Op Niveau* (2013) pas na de examens uit 2013 en 2014 gepubliceerd zijn, kan ik met deze edities niet nagaan of de lesmethoden de leerling voldoende voorbereiden op deze examens. Hiervoor doe ik een beroep op de volgende eerdere edities: *Nieuw Nederlands* uit 2008 en *Op Niveau* uit 2007. Wel is het interessant om na te gaan of de eventuele problemen die zich voordoen met deze eerdere edities opgelost zijn in de meest recente edities. Daarom zal ik ook de editie van *Nieuw Nederlands* uit 2014 en de editie van *Op Niveau* uit 2013 meenemen in deze paragraaf. Door het publicatiejaar bij de methode te vermelden, maak ik duidelijk om welke editie het gaat. De meest recente editie van *Talent* is gepubliceerd in 2008 en kan dus wel gebruikt worden in deze paragraaf.

#### *Examenvragen over drogredenen*

In onderstaande vraag uit het examen van 2013 (eerste tijdvak) moet de leerling benoemen van welke drogredenen in de genoemde tekst sprake is. De leerling heeft de keuze uit vier opties.

*In alinea 3<sup>10</sup> wordt geconcludeerd: “Het historisch besef is geen vanzelfsprekendheid.” (regels 37-38). Een kritische lezer kan zich afvragen of het gerechtvaardigd is om deze conclusie te trekken.*

*5 Wat voor drogredenering kan de kritische lezer zien in alinea 3?*

*A cirkelredenering*

*B onjuist oorzakelijk verband*

*C overhaaste generalisatie*

*D verschuiven van de bewijslast*

Hoewel het juiste antwoord op deze vraag volgens het correctiemodel, namelijk overhaaste generalisatie, in elke methode besproken wordt, heb ik kritiek op deze examenvraag. Antwoord D, het verschuiven van de bewijslast, levert in vergelijking met de methoden een probleem op. Alleen *Nieuw Nederlands 2008* en *Op Niveau 2013* noemen deze drogredenen. *Talent* benoemt wel dat de bewijslast bij een tegenstander gelegd kan worden, maar noemt de term ‘verschuiven van bewijslast’ niet:

*De spreker of schrijver weigert argumenten bij zijn standpunt te geven. Vaak legt men dan de bewijslast bij de tegenpartij: die moet bewijzen dat het standpunt niet klopt.*

---

<sup>10</sup> Deze alinea is een onderdeel van de tekst ‘Ik was, dus ik ben. Laten we in het hiervoormaals geloven.’ in bijlage 2 op p. 67.

*Op Niveau 2007* noemt de drogreden helemaal niet, maar bespreekt alleen het ontduiken van bewijslast. Alleen *Op Niveau 2013* maakt onderscheid tussen het ontduiken en het verschuiven van bewijslast. Een kritiekpunt bij de onderscheiden drogredenen in *Op Niveau 2013* is echter dat er alleen voorbeelden en geen omschrijvingen van de drogredenen worden gegeven. *Nieuw Nederlands 2014* noemt alleen de term ‘ontduiken van bewijslast’ en verwacht dit ook nog eens met het verschuiven van bewijslast. De beschrijving die *Nieuw Nederlands 2014* als uitleg voor ontduiken van bewijslast gebruikt is namelijk de beschrijving van verschuiven van bewijslast:

*Bij deze drogreden beweert iemand iets om vervolgens de andere partij ‘bewijs’ voor het tegendeel te vragen.*

Vanuit pragma-dialectisch perspectief zijn deze drogredenen verwant, maar wel verschillend en het door elkaar halen ervan zou voor problemen kunnen zorgen bij het maken van deze examenvraag.

Volgens Van Oostendorp (2013) is deze examenopgave op zichzelf problematisch. In de examenopgave wordt een vraag gesteld over de volgende passage:

*Dat wil niet zeggen dat iedereen zich dit [niets bestaat zonder een geschiedenis] ook realiseert. Als bijvoorbeeld voetbalhooligans tribunes van het Feyenoordstadion slopen, beseffen ze niet dat ze daarmee een monument van voetbalhistorie verwoesten. Het historisch besef is geen vanzelfsprekendheid. Wanneer ontstaat het historisch besef eigenlijk?*

Van Oostendorp (2013) betoogt dat de schrijver in deze passage niet overhaast generaliseert. Zij beargumenteert de stelling dat niet iedereen zich realiseert dat niets zonder geschiedenis bestaat, met het voorbeeld van hooligans die het Feyenoordstadion vernielen. De schrijver generaliseert dus niet, maar onderbouwt haar standpunt met een voorbeeld (Van Oostendorp 2013). Ik ben het er mee eens dat er in deze passage helemaal geen drogreden gebruik wordt en dat deze vraag dus niet beantwoord kan worden door de leerlingen.

Ook de vraag uit het herkansingsexamen van 2014 richt zich op drogredenen. De leerling moet uitleggen waarom er in de tekst van een bepaalde drogreden sprake is.

*In alinea 6<sup>11</sup> kan een kritische lezer een overhaaste generalisatie zien.*

*6 Leg met verwijzing naar de gegeven argumentatie in de tekst uit waarom een kritische lezer hier die drogreden kan zien.*

---

11 Deze alinea is onderdeel van de tekst ‘Historici, durf lessen te trekken!’ in bijlage 5 op p. 82.

Om deze vraag correct te beantwoorden moet de leerling dus bekend zijn met de drogreden van de overhaaste generalisatie. De methoden noemen deze drogreden alle drie in de uiteenzetting van soorten drogredeneringen. Mijn terugkerende kritiek op *Op Niveau 2013* is dat er alleen een voorbeeld van de drogreden gegeven wordt en dat uitleg over deze drogreden ontbreekt. Dit kan voor het probleem zorgen dat de leerling bij deze examenvraag niet kan uitleggen waarom er sprake is van een drogreden.

#### *Examenvragen over argumentatieschema's*

De vraag uit het herkansingsexamen van 2013 richt zich op typen redeneringen. In deze opdracht wordt de leerling gevraagd de typen redeneringen te noemen die het meest gebruikt worden in de bijbehorende tekst<sup>12</sup>.

*11 Van wat voor soort redeneringen wordt in deze tekst vooral gebruikgemaakt?*

*De tekst bevat vooral redeneringen op basis van*

*A gezag.*

*B oorzaak en gevolg.*

*C vergelijking of overeenkomst.*

*D voorbeelden.*

In de onderscheiding van typen redeneringen in *Talent* en *Op Niveau 2007* komen alle mogelijke opties uit deze vraag voor. Ook *Nieuw Nederlands 2008* onderscheidt verschillende redeneertypen, waaronder ook het correcte antwoord, oorzaak en gevolg. In deze methode komt de redeneertypes *gezag* en *voorbeelden* echter niet aan bod. Een leerling mist op basis van deze methode bij deze vraag cruciale informatie. In *Nieuw Nederlands 2014* komt het redeneertype *gezag* niet aan bod en in *Op Niveau 2013* ontbreken de argumentaties op basis van oorzaak en gevolg en voorbeelden.

Net als vraag 8 uit het vwo-eindexamen van 2015, is deze vraag niet in overeenstemming met de eindtermen die in het examenprogramma worden genoemd. Volgens het examenprogramma voor 2013 moet de leerling onderscheid kunnen maken tussen de volgende argumentatieschema's:

*De kandidaat kan de volgende argumentatieschema's herkennen:*

- *oorzaak en gevolg;*
- *overeenkomst en vergelijking;*
- *voorbeelden;*
- *voor- en nadelen;*
- *kenmerk of eigenschap.*

---

<sup>12</sup> De tekst 'Het 'product' krant' is terug te vinden in bijlage 3 op p. 72.

Een mogelijk antwoord op vraag elf is ‘redeneringen op basis van gezag’, maar gezagsargumentatie wordt niet als argumentatieschema onderscheiden in de eindtermen. Het examenprogramma kan door leraren en leerlingen geraadpleegd worden als voorbereiding op het examen. Dat de examenvragen afwijken van de eindtermen in het examenprogramma is problematisch.

Ook in de volgende vraag uit het examen van 2014 (eerste tijdvak) moet de leerling benoemen welk type redenering gebruikt wordt in de genoemde alinea’s van de gelezen tekst.

*15 Van wat voor soort argumentatie wordt in alinea 8 tot en met 14<sup>13</sup> vooral gebruikgemaakt?*

*In die alinea’s wordt vooral gebruikgemaakt van*

*A argumentatie op basis van gezag.*

*B argumentatie op basis van morele oordelen.*

*C argumentatie op basis van oorzaak en gevolg.*

*D argumentatie op basis van vergelijking.*

*Nieuw Nederlands 2008* onderscheidt drie soorten argumentatie. In deze uiteenzetting van de soorten, komt argumentatie op basis van morele oordelen en gezag niet voor. Ook *Talent* noemt argumentatie op basis van morele oordelen niet in de beschrijvingen van de soorten argumentatie. Hoewel antwoord C (argumentatie op basis van oorzaak en gevolg) het juiste antwoord is, kan antwoord B toch voor verwarring zorgen doordat de leerling niet bekend is met dit soort argumentatie. *Nieuw Nederlands 2014* onderscheidt vijf soorten argumentatie. In deze uiteenzetting van de soorten, komt argumentatie op basis van morele oordelen niet voor. *Op Niveau 2013* noemt het juiste antwoord, argumentatie op basis van oorzaak en gevolg, niet in de uiteenzetting van soorten argumenten. Uiteraard verhindert ook dit de leerling bij het maken van deze examenvraag, omdat de leerling niet bekend is met het argumentatiesoort in antwoord C. *Op Niveau 2007* noemt als enige wel alle soorten argumentatie.

Ook deze eindexamenvraag komt niet overeen met de eindtermen in het examenprogramma. De eindtermen voor de argumentatieve vaardigheden in het examen van 2014 zijn hetzelfde als de eindtermen voor het examen van 2015. Ik herhaal de eindtermen nog een keer:

*De kandidaat kan objectieve en subjectieve argumenten onderscheiden:*

- *objectieve argumenten: op basis van controleerbare feiten, onderzoeksbevindingen.*
- *subjectieve argumenten: op basis van vermoedens of vooropgezette meningen, levensbeschouwelijke overtuigingen en waardeoordelen.*

*De kandidaat kan de volgende argumentatieschema’s herkennen:*

- *oorzaak en gevolg;*

---

13 Deze alinea’s zijn onderdeel van de tekst ‘Eenzame grazers’ in bijlage 4 op p. 77.



- *overeenkomst en vergelijking;*
- *voorbeelden;*
- *voor- en nadelen;*
- *kenmerk of eigenschap.*

In examenopgave vijftien uit het herkansingsexamen van 2015 wordt allereerst ‘argumentatie op basis van morele oordelen genoemd’. De eindtermen onderscheiden deze argumentatie niet als argumentatieschema waar in de examenvraag om gevraagd wordt. ‘Argumentatie op basis van morele oordelen’ zou onder te brengen zijn bij de subjectieve argumenten, maar wordt ook daar niet specifiek genoemd. In de examenopgave wordt ‘argumentatie op basis van gezag’ daarbij als antwoord genoemd. Deze argumentatie is niet terug te vinden in de eindtermen voor dit examen.

### **4.3 Conclusie**

In vergelijking met de onderzochte lesmethoden, zijn de examenvragen waarbij de argumentatieve vaardigheden van de leerling specifiek getoetst worden het meest problematisch. De methoden bereiden de leerlingen onvoldoende voor op de examens, doordat de lesmethoden en de examens verschillende typen argumenten en redeneringen onderscheiden. Uit de bespreking van deze examenvragen blijkt dat niet één lesmethode voldoende volledige informatie biedt om deze examenvragen zonder mogelijke problemen te maken. De examenvragen waarin de argumentatieve vaardigheden van de leerlingen geïntegreerd voorkomen, veroorzaken deze problemen niet of in mindere mate. Op deze opdrachten wordt de leerling door alle methoden voldoende voorbereid.

Wie denkt dat de makers van de vwo-examens van de laatste drie jaar rekening hebben gehouden met de eindtermen uit de examenprogramma’s, komt er bedrogen uit. De afgelopen drie jaar heeft er elk jaar een vraag in het (herkansings)examen gestaan die afwijkt van de eindtermen voor de argumentatieve vaardigheden die in het examenprogramma zijn opgenomen. Dat de typen argumenten, redeneringen en drogredenen in de lesmethoden en in de examens van elkaar verschillen, is dan ook niet helemaal de schuld van de makers van de lesmethoden. Wanneer examenmakers zich niet aan de eindtermen voor het examen houden, is het voor de makers van lesmethoden moeilijk om de leerling voldoende voor te bereiden op het eindexamen.

Ook zitten er een aantal vragen in de examens die leerlingen onmogelijk kunnen beantwoorden, omdat de vraag zelf foutief is. Een leerling kan geen drogredenen benoemen als er geen drogredenen in de aangewezen alinea staan, kan geen argumenten van de schrijver benoemen als er sprake is van een informerende tekst en kan een vraag niet correct beantwoorden als het juiste antwoord niet tot de keuzemogelijkheden behoort.

Het is daarbij opvallend dat onderwerpen als het beoordelen van argumentatie en argumentatiestructuren niet in de examens aan bod komen, terwijl deze door Nussbaum (2011),

Nussbaum en Edwards (2011), Braet (1999) en Van Eemeren e.a. (2002) heel belangrijk worden geacht. In het examen komen alleen vragen voor waarbij de leerlingen moeten benoemen van welk redeneringstype of van welke drogreden sprake is. Ook worden alleen de leesvaardigheden en niet de schrijfvaardigheden van de leerling getoetst.

## 5. Conclusie en discussie

In deze scriptie heb ik onderzoek gedaan naar argumentatieonderwijs als onderdeel van het schoolvak Nederlands in de zesde klas van het vwo. Allereerst heb ik het aanbod van argumentatieve vaardigheden onderzocht in de meest recente edities van de drie veelgebruikte lesmethoden voor het schoolvak Nederlands: *Nieuw Nederlands*, *Talent* en *Op Niveau*. Uit de bespreking van deze

lesmethoden bleek dat de methoden op belangrijke punten van elkaar verschillen. Alle methoden maken bijvoorbeeld een ander onderscheid tussen verschillende typen redeneringen en argumentsoorten. Ondersteund door Braet (1999) en Helwig (2015), heb ik beargumenteerd dat deze problemen veroorzaakt worden door het gebrek aan een wetenschappelijke basis voor het Nederlandse argumentatieonderwijs.

Uit het literatuuronderzoek, waarbij ik me geconcentreerd heb op literatuur waarin een suggestie wordt gedaan voor argumentatietheorieën die de wetenschappelijke basis zouden kunnen vormen, kwamen de artikelen van Nussbaum (2011) en Nussbaum en Edwards (2011). Hierin wordt beargumenteerd dat argumentatieonderwijs aan de hand van argumentatieschema's en kritische vragen van belang is voor de leerling. De leerling wordt met deze handvatten in staat gesteld een gerichte analyse en beoordeling te maken van argumentatie. Nussbaum (2011) en Nussbaum en Edwards (2011) dragen het onderscheid van Walton e.a. (2008) gekoppeld aan de dialoogtheorie aan als wetenschappelijke basis voor het Amerikaanse argumentatieonderwijs op de middelbare school. Het grootste kritiekpunt hierbij is dat Walton e.a. (2008) maar liefst 60 argumentatieschema's onderscheiden, te veel schema's voor een leerling om te onthouden (Linders 2014: 127).

In deze scriptie heb ik de pragma-dialectische argumentatietheorie aangedragen als potentiële wetenschappelijke basis voor Nederlands argumentatieonderwijs. Deze theorie bevat de, volgens Nussbaum en Edwards (2011), belangrijkste onderdelen voor argumentatieonderwijs, namelijk een onderscheid in argumentatieschema's en kritische vragen waarmee argumentatie beoordeeld kan worden. Daarbij is van het kritiekpunt op het onderscheid van Walton e.a. (2008) geen sprake in de pragma-dialectiek. Van Eemeren en Grootendorst (1982) onderscheiden in hun theorie slechts drie argumentatieschema's met daarbij horende kritische vragen. Ook omdat de onderzochte lesmethoden op verschillende punten al gebaseerd lijken te zijn op de pragma-dialectiek, lijkt deze theorie als basis voor het Nederlandse argumentatieonderwijs erg geschikt.

Of de pragma-dialectische argumentatietheorie daadwerkelijk geschikt is om als wetenschappelijke basis voor het Nederlandse argumentatieonderwijs te fungeren, is uit mijn onderzoek niet op te maken. Dit onderzoek vormt slechts een aanknopingspunt voor verder onderzoek op dit gebied. Braet (1999) doet het voorstel om ook retorische theorieën in het onderwijs te betrekken:

*Het lijkt echter het beste om dialectische en retorische theorieën te combineren, omdat deze elkaar aanvullen als enerzijds primair gericht op analyse en evaluatie en anderzijds primair op productie.*

Dit is een interessante suggestie waar veel voor te zeggen valt. In de onderzochte lesmethoden komt retoriek, met uitzondering van *Nieuw Nederlands* wel voor, maar er wordt relatief weinig aandacht aan besteed. Ook in de eindexamens neemt retoriek een geringe of zelfs geen rol in.

In mijn bespreking van de argumentatievragen van de vijf vwo-eindexamens Nederlands, heb ik laten zien welke problemen het gebrek aan overeenstemming tussen lesmethoden onderling en tussen lesmethoden en het eindexamen met zich meebrengen. De meeste examenvragen waarbij de toetsing van de argumentatieve vaardigheden centraal staat, kunnen niet zonder mogelijke problemen gemaakt worden op basis van de onderzochte lesmethoden. Het examen kan daarbij op basis van geen enkele onderzochte methode probleemloos gemaakt worden. Ook het examen zelf bleek de leerling te verhinderen om tot een juist antwoord te komen: een aantal examenvragen blijkt foutief of wijkt af van de eindtermen die in de examenprogramma's gepresenteerd worden.

Naar aanleiding van dit onderzoek zou onderzocht kunnen worden of ook het argumentatieonderwijs in de eindexamenklassen van het vmbo en het havo problemen met zich meebrengt. Omdat een wetenschappelijke basis voor het argumentatieonderwijs in Nederland in het algemeen ontbreekt, is mijn verwachting dat in de lesmethoden en de eindexamens van het vmbo en havo dezelfde problemen naar voren zullen komen. In ieder geval is één zaak duidelijk geworden: er moet nog veel gesleuteld worden aan het argumentatieonderwijs als onderdeel van het schoolvak Nederlands.

## 6. Literatuur

Bonset, H., Boer, de, M. & Ekens, T. (2013). *Nederlands in de onderbouw. Een praktische didactiek*. 5<sup>e</sup>, herz. dr. Bussum: Coutinho.

Braet, A. (1999). *Argumentatieve vaardigheden. Een praktische didactiek voor havo en vwo met een inleiding in de argumentatieleer*. Bussum: Coutinho.

- Werkgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Almelo: Lulof.
- Eemeren, van, F. & Grootendorst, R. (1982): *Regels voor redelijke discussies. Een bijdrage tot de theoretische analyse van argumentatie ter oplossing van geschillen*. Dordrecht: Floris.
- Eemeren, van, F., Houtlosser, P., Snoeck Henkemans, F. (2002): Het schoolvak argumentatie. In L, Derriks (red.): *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands 2001*, 97-114.
- Eemeren, van, F. & Snoeck Henkemans, F. (2011). *Argumentatie. Inleiding in het identificeren van meningsverschillen en het analyseren, beoordelen en houden van betogen*. 4<sup>e</sup> herz. dr. Groningen/ Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Helwig, J. (2015). Over les in argumentatie. 30 mei 2015 (aangepast op 4 juni 2015).  
< <http://www.apud.net/index.php/lauriergracht-37/260-over-les-in-argumentatie>>
- Linders, Y. (2014). Bespreking van Nussbaum (2011) en Nussbaum & Edwards (2011). In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 36 (1), 127-129.
- Oostendorp, van, M. (2013). Bespreking eindexamen vwo Nederlands 2013. De illusie van het juiste antwoord. 13 mei 2013.  
< <http://nederl.blogspot.nl/2013/05/eindexamen-vwo-nederlands-2013-de.html>>
- Nussbaum, E. M. (2011). Argumentation, dialogue theory, and probability modeling: Alternative frameworks for argumentation research in education. In: *Educational Psychologist*, 46 (2), 84-106
- Nussbaum, E. M. & Edwards O. V. (2011). Critical Questions and Argument Stratagems: A Framework for Enhancing and Analyzing Students' Reasoning Practices. In: *Journal of the learning sciences* 20 (3), 443-488.
- Verhoeven, G, & Schellens, P. J. (2008). Argumentatieanalyse. In (P. J. Schellens en M. Steehouder ed.): *Tekstanalyse. Methoden en toepassingen*. Assen: Van Gorcum. P. 199-161.

Walton, D. (2000). The place of dialogue theory in logic, computer science and communication studies. In: *Synthese* (123). Nederland: Kluwer Academic Publishers, 327-346.

Walton, D., Reed, C., & Macagno, F. (2008). *Argumentation schemes*. New York: Cambridge University Press.

## 7. Bijlagen

### **Bijlage 1. Argumentatievragen en bijbehorende teksten uit het vwo-eindexamen Nederlands 2015 tijdvak 1**

#### ***Vragen bij tekst 1***

Alinea 1 bestaat voor een deel uit voorbeelden.

**4** Waaruit bestaat alinea 1 nog meer? uit

**A** aanleiding en standpunt

- B** conclusie en verklaring
- C** karakterisering en conclusie
- D** verklaring en standpunt

Alinea 12 bevat een samenvatting.

**6** Wat bevat alinea 12 daarnaast?

- A** een aanbeveling en een conclusie
- B** een beoordeling en een conclusie
- C** een oproep en een verklaring
- D** een oproep en een waarschuwing

Alinea 8 bevat een op zichzelf staande redenering. Van verschillende zinnen uit deze alinea kun je de functie binnen deze redenering aangeven.

**7** Neem de nummers uit onderstaand schema over op je antwoordblad en noteer daar de juiste termen bij. Van één zin is de functie al gegeven in het schema. Je mag voor je antwoord kiezen uit: conclusie, constatering, definitie, doelstelling, nuancering, oorzaak, oplossing, stelling, tegenwerping, uitbreiding, voorwaarde en weerlegging.

Gelijkheid is ... voor iedereen. (regels 148-149)	1
Aanhangers van ... te verdelen. (regels 150-157)	2
Internationaal vergelijkend ... economische groei. (regels 157-161)	3
Wel is ... te ondernemen. (regels 161-164)	4
Het is...economische groei (regel 164-167)	5 Tegenwerping
De economische ... daarentegen reëel. (regels 167-170)	6

“De economische voordelen van ongelijkheid zijn dus een mythe, de sociale nadelen zijn daarentegen reëel.” (regels 167-170)

**8** Met wat voor soort argumentatie wordt deze bewering in de tekst ondersteund?

met argumentatie op basis van

- A** feiten
- B** oorzaak en gevolg
- C** voorbeelden
- D** voor- en nadelen

**12** Welke uitspraak over de tekst ‘Het juk van de vrijheid’ is juist?

**A** De tekst illustreert de verschillende relaties tussen de begrippen vrijheid, gelijkheid en broederschap, dus is de tekst beschouwend van aard.

**B** De tekst bevat een krachtige oproep om meer vertrouwen te hebben in onbekenden, dus is de tekst activerend van aard.

**C** In de tekst wordt beargumenteerd waarom we vrijheid beter op een andere manier kunnen beleven, dus is de tekst betogend van aard.

**D** In de tekst worden moderne opvattingen over vrijheid besproken en toegelicht, dus is de tekst uiteenzettend van aard.

### **Vragen bij tekst 2**

**24** Hoe kan het tekstdoel van ‘Digitaal Panopticum’ het beste worden omschreven? De tekst wil de lezers

**A** bewustmaken van de bezwaren en de risico’s die kleven aan het gebruik van internet en andere digitale communicatiemiddelen.

**B** een kritische houding laten aannemen tegen de rol die de overheid speelt in het gebruik van internet en de sociale media.

**C** ervan bewustmaken dat de voordelen van internet in crisistanden groter is dan in landen waar politieke stabiliteit heerst.

**D** ervan overtuigen dat ze het internet en sociale media beter zoveel mogelijk kunnen mijden vanwege de bezwaren die eraan kleven.

### **Tekstfragment 3**

Ondernemers omarmen de sociale media. Maar helemaal zonder gevaar is het gebruik ervan niet. Om te zorgen dat je geen flater slaat op Twitter en Facebook, zijn er deze *do's & don'ts*.

#### **Bezint eer gij begint**

Veel mensen gebruiken sociale media ‘even tussendoor’ om een bericht de wereld in te sturen. Ze *tweeten* bijvoorbeeld dat ze bij een klant op bezoek zijn om te praten over een grote order. Misschien is die klant daar wel helemaal niet van gediend. Of je krijgt tijdens het gesprek te horen dat de order niet doorgaat. De *tweet* is ondertussen wel de wereld ingestuurd en kan soms hardnekkig blijven rondzingen.

#### **Respecteer privacy**



Niet iedereen wil graag op internet staan. Pas op met het noemen van namen van mensen op Facebook. Wees voorzichtig met persoonsgegevens. Bedenk goed of iedereen die je op een filmpje hebt staan, wel op YouTube wil verschijnen. Weet dat iedere opname die je maakt die niet op de openbare weg speelt, een mijnenveld van privacyregels met zich meebrengt.

### **Maak communicatiebeleid voor gebruik van sociale media**

Hoe wil je dat jouw bedrijf zich presenteert aan de buitenwereld? Welke waarden zijn belangrijk in je communicatie? Dit soort vragen beantwoord je met communicatiebeleid of met je communicatiestrategie. Dat hoeft geen dik boekwerk te zijn, een paar basisregels op een vel A4 zijn vaak genoeg. Sociale media moeten binnen dat beleid passen en ermee in overeenstemming zijn.

*naar: [www.mkbservicedesk.nl](http://www.mkbservicedesk.nl)*

De hoofdtekst en tekstfragment 3 verschillen fundamenteel van elkaar doordat ze gericht zijn op andere doelgroepen en op andere tekstdoelen.

25 Karakteriseer het verschil tussen beide teksten door van beide het tekstdoel en de doelgroep te benoemen. Kies bij tekstdoel uit de volgende termen: betogend, beschouwend, expressief of informerend.

27 Van wat voor soort argumentatie wordt in tekstfragment 3 voornamelijk gebruikgemaakt?

Van argumentatie op basis van

**A** oorzaak en gevolg

**B** vergelijking

**C** voorbeeld

### **Vragen bij tekst 4**

In alinea 1 wordt gesteld: “Het gezag van de wetenschap is tanende”. (regels 1-2)

32 In hoeverre lijkt de auteur van de tekst het eens met deze stelling, afgaande op alinea 1?

De auteur geeft er in alinea 1 blijk van

**A** grote bedenkingen te hebben bij deze stelling.

**B** het min of meer eens te zijn met deze stelling.

**C** het volledig eens te zijn met deze stelling.

**D** het volledig oneens te zijn met deze stelling.

Alinea 3 is te lezen als een op zichzelf staande redenering waarin elke zin een specifieke functie heeft. **33** Neem de nummers uit onderstaand schema over en geef per zin aan welke functie die heeft. Je kunt kiezen uit de volgende functies: argument, conclusie, doel, opsomming, stelling, toegeving, toelichting, vergelijking, verklaring, voorbeeld en voorwaarde. Elk van deze termen mag maar één keer worden gebruikt.

Zin	Functie
De idee ... gezien aanvechtbaar. (regels 45-47)	<b>1</b>
Natuurlijk, haar ... zeker prestige. (regels 47-51)	<b>2</b>
Ook toen ... bittere controverses. (regels 51-54)	<b>3</b>
Veel opvattingen ... laat zien. (regels 54-61)	<b>4</b>

### **Tekst 1**

#### **Het juk van de vrijheid**

**(1)** Voor de advocaat is vrijheid: “In een vliegtuig stappen naar een verre bestemming als ik dat wil.” Voor het jongetje is vrijheid dat je zomaar in bomen mag klimmen. De postbode 5 associeert vrijheid met de postduif: “Dat ik overal mag vliegen.” Als je mensen vraagt wat vrijheid voor hen

betekent, krijg je heel verschillende antwoorden. Maar in die antwoorden 10 zit wel een patroon. Vrijheid is bevrijd zijn van regels en bemoeizucht van anderen. Deze visie op vrijheid is niet onschuldig en heeft grote maatschappelijke gevolgen. Het is een 15 individualistische opvatting van vrijheid, waarin andere mensen al snel gezien worden als een bedreiging

van de eigen vrijheid. In zo'n individualistische opvatting van 20 vrijheid zijn we volledig verantwoordelijk voor ons eigen bestaan en daarmee voor de keuzes die we maken. Maximale vrijheid levert zo ook stress en faalangst op. 25

**(2)** Een prachtige illustratie van deze paradox van de vrijheid is de aanschaf van een nieuwe spijkerbroek.

De keuze is duizelingwekkend. Je kan kiezen uit talloos veel modellen 30 (rits of knopen, *raw denim* of *stone washed*, *slim fit*, *regular fit* en ga zo maar door). Uiteindelijk koop je een broek die beter zit dan ooit tevoren. Toch ben je niet gelukkig. Omdat je 35 zo veel keuze had, ben je bang dat je de perfecte broek hebt gemist. Wat overheerst, is niet de winst ten opzichte van wat je had, maar het verlies ten opzichte van wat je had 40 kunnen krijgen. We zijn van onze toegenomen vrijheid niet gelukkiger geworden. Ze verlamt mensen.

**(3)** De angst om verkeerde keuzes te maken speelt niet alleen bij triviale 45 zaken als de aanschaf van een spijkerbroek. Die angst steekt ook de kop op bij het kiezen van een studie, het kiezen van een partner, het krijgen van kinderen. Dit leidt tot 50 uitstelgedrag. We willen alle opties openhouden. Vrijheid is dan niet doen wat je wilt, maar de mogelijkheid openhouden om later te doen wat je wilt. Maar dat later wordt 55

steeds later. Wat zich hier wreekt, is dat iets te kiezen hebben, wordt gezien als vrijheid, maar gekozen hebben, voelt als een verplichting. Dan zit je vast aan de gevolgen van 60 je keuzes. Dan heb je een studie gekozen. Dan heb je een baan. Dan ben je getrouwd. Dan heb je kinderen. De vrijheid van vandaag is de verplichting van morgen. Op deze 65 manier is het begrip vrijheid gedefinieerd.

**(4)** Om te begrijpen hoe het kan dat vrijheid ook een last geworden is, duiken we de geschiedenis in. Bij 70 vrijheid moeten veel mensen altijd denken aan het einde van de Tweede Wereldoorlog. Maar na de bevrijding van de Duitsers volgen nog vele bevrijdingen waarbij de persoonlijke 75 vrijheid steeds meer centraal staat. In de jaren zestig en zeventig komen jongeren in opstand tegen de betutteling door ouders. Ze willen zich bevrijden van knellende tradities en een 80 bekrompen moraal. Ze willen laten zien wie ze zijn en zich bevrijden van de bedilzucht van de gevestigde orde. Ze willen zich bevrijden, zelfs van het arbeidsethos en van de 85 commercie. Elke bemoeienis van buiten geldt als een inbreuk op de individuele vrijheid.

**(5)** Dit radicale vrijheidsbegrip werd geïnspireerd door denkers zoals 90 Jean-Paul Sartre. Hij stelt dat als God niet bestaat de mens vrij is in de keuzes die hij maakt. Maar dat betekent

ook dat de mens volledig verantwoordelijk is voor de gevolgen 95 van die keuzes, zowel voor zichzelf als voor de mensheid als geheel. Hij moet daarom zijn vrijheid vertalen in actie voor de mensheid. Sartre wordt daarmee niet alleen een profeet van 100 de revolutie, maar hij zadelt mensen ook op met een loodzwaar vrijheidsbegrip. Als het misgaat, kunnen we de verantwoordelijkheid op niemand anders afschuiven en zijn we zelf 105 *to blame*. De groei van het aantal mensen met depressieve klachten heeft te maken met de opkomst van dit loodzware vrijheidsbegrip. Mensen dreigen aan hun eigen hoge 110 verwachtingen ten onder te gaan. (6) Het vrijheidsbegrip waarin de mens zich loszingt van zijn omgeving past ook wonderwel bij het idee van de *homo economicus* die alleen zijn 115 eigen belang nastreeft. In de ideologie van de vrije markt bakt de bakker geen brood uit caritas, maar om daar zelf aan te verdienen. De onzichtbare hand van de vrije markt zorgt ervoor 120 dat de mens in zijn streven om zijn eigen belang te dienen ook het algemene belang dient. Maar deze interpretatie van het vrijemarktdenken heeft ook een keerzijde. De vrije 125 markt leidt namelijk gemakkelijk tot weinig winnaars en veel verliezers. Zo wordt vrijheid de vrijheid van de sterksten.

(7) Om weerwerk te bieden aan de 130

schaduwkanten van onze vrijheids- liefde, zoals de stress en de faalangst, moeten we op zoek naar een andere vrijheidsopvatting, namelijk de opvatting die vrijheid aan identiteit 135 koppelt. Vrijheid is de mogelijkheid om je identiteit tot uitdrukking te brengen. Wie vrijheid koppelt aan identiteit neemt afstand van de individualistische opvatting van vrij- 140 heid. Mensen drukken hun identiteit immers uit door hun verbindingen met anderen. Ik ben vader. Ik ben lid van de vakbond. Ik ben vrijwilliger. (8) Deze verbondenheid zien we 145 terug in twee idealen van de leuze van de Franse revolutie: gelijkheid en broederschap. Gelijkheid is een voorwaarde voor vrijheid voor iedereen. Aanhangers van de vrije markt 150 wimpelen dat weg met het argument dat ongelijkheid goed is voor de economie en dat daar uiteindelijk ook de mensen aan de onderkant van de samenleving van profiteren: wordt er 155 niets verdiend, dan valt er ook niets te verdelen. Internationaal vergelijkend onderzoek laat echter zien dat er geen verband is tussen de mate van inkomensongelijkheid en econo- 160 mische groei. Wel is het zo dat een economie met volledige gelijkheid slecht is voor de motivatie van de burgers om te ondernemen. Het is echter een denkfout om daaruit te 165 concluderen dat meer ongelijkheid leidt tot meer economische groei. De

economische voordelen van ongelijkheid zijn dus een mythe, de sociale nadelen zijn daarentegen reëel. 170 Wereldwijd zijn er cijfers verzameld over tienerzwangerschap, levensverwachting, moorden, obesitas en onderwijsprestaties in verschillende landen. Het blijkt dat de mate van 175 inkomensgelijkheid doorslaggevend is voor succes of geen succes.

**(9)** We kunnen alleen kiezen voor meer gelijkheid als we ons met elkaar verbonden voelen. En zoals we hebben gezien is dat met onze keuze voor een heel individualistische opvatting van vrijheid lastig. Waarom zouden we ons om elkaar bekommeren? Veel mensen denken dat geloven in broederschap naïef is. Mensen zijn toch egoïstische wezens die alleen hun eigen belang nastreven? Nieuwe wetenschappelijke inzichten leren ons dat dit beeld niet klopt. 190 Mensen zijn juist groepsdieren. Hersenonderzoek laat zien dat mensen pijn ervaren als ze worden buitengesloten. Het onderzoek laat ook zien dat sociaal gedrag besmettelijk is. Als anderen aardig zijn, zijn wij dat ook.

**(10)** Dit betekent niet dat broederschap vanzelf ontstaat. De meeste mensen stellen zich sociaal op, maar 200 niet alleen goed gedrag blijkt besmettelijk te zijn, slecht gedrag ook. Zodra mensen vermoeden dat anderen de boel flessen, zijn ze niet

meer bereid om zichzelf sociaal op te stellen. Deze uitkomst is van groot belang voor de inrichting van de samenleving. In een grootschalige, bureaucratische organisatie als onze samenleving overheerst eerder het wantrouwen dan het vertrouwen: mensen hebben het idee dat de onpersoonlijke instituties geen recht doen aan hun omstandigheden en vrezen bovendien dat anderen erin slagen misbruik te maken van de voorzieningen. Het is daarom noodzakelijk om het potentieel voor broederschap op een andere manier te mobiliseren. Het is moeilijker om vertrouwen te hebben in vreemden dan in mensen die je kent. Een beroep op broederschap werkt daarom niet in grootschalige verbanden. De bereidheid om iets voor elkaar te doen, neemt juist toe in kleinschalige verbanden.

**(11)** Net als vrijheid en gelijkheid heeft ook broederschap een schaduwkant. Broederschap kan leiden tot dwingend conformisme waardoor op den duur andersdenkenden kunnen worden uitgesloten. De neiging om vooral iets over te hebben voor mensen die je kunt vertrouwen en die op je lijken, kan ontaarden in groepsvorming. Broederschap wordt dan gevoed met vijandigheid tegen buitenstaanders. Het is de harde achterkant van de onderlinge saamhorigheid. Het is daarom van belang

om geen van de idealen te verabsoluteren.  
Opgelegd conformisme tast  
de vrijheid aan. Vijanddenken tast de  
gelijkheid aan. 245

(12) In de Franse revolutie was  
'Vrijheid, Gelijkheid, Broederschap'  
niet voor niets één leuze. Het ene  
ideaal kon niet zonder het andere.  
Het gaat altijd om het streven naar 250  
een balans tussen de drie idealen.  
Maar vandaag de dag is een individualistische  
opvatting van vrijheid  
dominant. Dat is ten koste gegaan  
van gelijkheid en broederschap. Zo 255  
hebben we een samenleving gecreëerd  
waarin vrijheid leidt tot  
stress, faalangst en wantrouwen.  
Waarin vrijheid vooral de vrijheid van  
de sterksten is. Waarin gelijkheid 260  
wordt gezien als een overbodige luxe  
en waar broederschap iets is voor  
naïeve sukkels. Het is ook een  
samenleving die op gespannen voet  
staat met de menselijke aard, want 265  
mensen zijn groepsdieren. Wat we  
met onze individualistische vrijheidsopvatting  
ook opgeven, is het idee  
van een collectieve lotsbestemming.  
We zien onszelf als meester over ons 270  
eigen bestaan, maar beschouwen de  
wereld als een onveranderlijk gegeven.  
Dat is een enorme vrijwillige  
beperking van onze vrijheid. Het  
moet daarom mogelijk zijn om een 275  
samenleving te creëren met meer  
vrijheid, gelijkheid en broederschap.  
Een samenleving waarin mensen

beseffen dat ze anderen nodig hebben  
om te worden wie ze willen zijn. 280  
naar: Pieter Hilhorst

uit: *De Groene Amsterdammer*, 18 april 2012

## **Tekst 2**

### **Digitaal panopticum<sup>1)</sup>**

(1) Er lijkt niet veel meer over van de  
utopische verwachtingen waarmee  
de opkomst van internet gepaard  
ging. Het web zou de traditionele  
politieke en economische ver- 5  
houdingen overhoop halen. De verwachting  
was dat het web de weg  
zou vrijmaken voor de ultieme bevrijding  
van het individu. Zo gaven  
mediatheoreticus Mark Deuze en 10  
journalist Henk Blanken in de essaybundel  
*PopUp* (2007) nog hoog op  
van de 'Yahoo-generatie', die heel  
anders met de media zou omgaan,  
"van alles door elkaar, obsessief 15  
communicerend, desnoods over  
niets, en vooral: loyaal aan niets of  
niemand en wantrouwig ten opzichte

van alles wat met institutionele autoriteiten te maken heeft: zorg- 20 verzekeraars, politiek, journalistiek.” Onder meer de opkomst van het web zou het lot kunnen bezegelen van de oude media en de traditionele politiek, gedragen door publieke om- 25 roepen, dagbladen en politieke partijen.

(2) Nog geen decennium later blijken die utopische verwachtingen naïef en grotendeels achterhaald. De hoeveel- 30 heid fora, blogs en informatiebronnen mag fenomenaal toegenomen zijn, wetenschappers worstelen met de vraag of die groei inderdaad heeft geleid tot meer zeggenschap en 35 politiek *empowerment* van de burgers. Dat het web in landen in crisis, zoals Tunesië en Egypte, een sleutelrol heeft gespeeld wordt door niemand betwist, maar de vraag is 40 hoe blijvend het democratisch potentieel van het web op termijn is.

(3) In de ogen van sommige theoretici hebben sociale netwerken en computer- en internetbedrijven zoals 45 Google, Apple en Microsoft omgevingen gecreëerd die de gebruikers autonomie suggereren maar hen in feite onderwerpen aan een nieuw disciplinair regime. Om te mogen 50 meedoen, geeft de gebruiker in het systeem privégegevens en andere data prijs die, onder meer door cookies, profilering mogelijk maken en hij wordt ervoor beloond met de 55

mogelijkheid tot sociale communicatie, informatie, bestellingen en financiële transacties.

(4) Bedrijven en instellingen hanteren uit economische overwegingen de- 60 zelfde methoden, waarmee onze identiteit als het ware wordt overgenomen.

En aan deze ontwikkeling lijkt voorlopig geen eind te komen. Enerzijds is het aanpassen van de 65 wet- en regelgeving aan de snelle technologische ontwikkelingen lastig, anderzijds zijn overheden huiverig om maatregelen te nemen uit angst om achterop te raken zoals bedrijven 70 niet moe worden te beargumenteren.

(5) Uit het gedrag van webgebruikers blijkt intussen niets van wantrouwen en trouweloosheid, volgens de auteurs van *PopUp* kenmerkend voor 75 de ‘Yahoo-generatie’. De gebruikers lijken te denken dat ze zich geen zorgen hoeven te maken zolang ze zelf niets illegaals doen. Ze nemen het voor lief dat Gmail hun 80 mailverkeer scant, dat bedrijven hun koopgedrag kunnen volgen en de iPhone hen precies kan lokaliseren – in ruil voor de geneugten die het web biedt. Volgens de Amerikaanse jurist 85 Daniel Solove is het een misvatting dat privacy in de eerste plaats betrekking heeft op het verbergen van bepaalde gedragingen en opvattingen. Privacy gaat om onze 90 mentale en fysieke autonomie, om vrijheid van denken en handelen, om

persoonlijke veiligheid en geborgenheid. De utopie van ongebreidelde vrijheid in cyberspace heeft inmiddels plaatsgemaakt voor de schrikbeelden van een digitaal panopticum. Het gedrag van alle burgers – via internet en andere apparatuur die ons kan traceren, zoals webcams en 100 telefoons – wordt tegenwoordig nauwgezet in kaart gebracht. Een samenleving kortom die het midden houdt tussen de werelden van Orwell, Kafka en Huxley<sup>2</sup>). 105

*naar: Frank van Vree*

*uit: De Groene Amsterdammer, 13 juni 2012*

noot 1 Het woord ‘panopticum’ kent meerdere betekenissen, waaronder:  
– een wassenbeeldenmuseum waarin individuen te kijk staan;  
– een gevangenis waarin alle cellen vanuit één centraal punt in de gaten gehouden kunnen worden.

noot 2 Orwell, Kafka en Huxley zijn auteurs van boeken met een pessimistische visie op de maatschappij.

#### **Tekst 4**

##### **Omstreden wetenschap**

(1) Het gezag van de wetenschap is tanende – wanneer we althans afgaan op uitlatingen van publicisten en onderzoekers. En het moet gezegd: er zijn inderdaad tekenen die 5 daarop wijzen. Wie herinnert zich niet de campagne om jonge meisjes te vaccineren tegen het baarmoederhalskanker

veroorzakende HPV-virus, die pijnlijk mislukte als gevolg 10 van een effectief geruchtencircus op internet; of de uitgelekte e-mails van onderzoekers van de IPCC, het internationale panel dat zich bezighoudt met klimaatverandering, waaruit zou 15 blijken dat zij hun resultaten welbewust manipuleerden. In beide gevallen deden de media volgens



enkele critici méér dan alleen de erosie van het vertrouwen in de 20 wetenschap weerspiegelen.

(2) Dat deze voorstelling van zaken te simpel is, blijkt uit de onlangs verschenen bundel *Onzekerheid troef*.

*Het betwiste gezag van de weten-* 25  
*schap* onder redactie van Huub Dijkstra en Rob Hagendijk. Enquêtes wijzen erop dat een grote meerderheid van de bevolking nog altijd een groot vertrouwen koestert 30 in wetenschap en technologie. Een ander, belangrijker bezwaar dat de auteurs inbrengen tegen de idee van een kwijnend prestige van de wetenschap is, dat de vertrouwenskwes- 35 veel te absoluut gesteld wordt. Om te begrijpen waarom ‘de’ wetenschap niet langer over een vanzelfsprekend gezag beschikt, moet haar positie vanuit een meervoudig perspectief 40 worden gezien. Onderzoekers en instellingen opereren immers in een ingewikkeld politiek en economisch krachtenveld.

(3) De idee dat ‘de’ wetenschap aan 45 gezag heeft ingeboet, is historisch gezien aanvechtbaar. Natuurlijk, haar beoefenaren beschikten in vroegere, van standsgevoel doortrokken samenlevingen onmiskenbaar over 50 een zeker prestige. Ook toen waren echter veel van hun inzichten al onderwerp van vaak bittere controverses. Veel opvattingen en theorieën waren rechtstreeks verbonden 55

met maatschappelijke en politieke krachten, zoals de geschiedenis van uiteenlopende disciplines, van de medische wetenschap en de geschiedschrijving tot de sociale weten- 60 schappen, laat zien.

(4) Ook nu gaan politieke en wetenschappelijke meningsverschillen in veel, vaak saillante gevallen hand in hand. Deze bestrijken een gebied dat 65 varieert van de biologie en de psychologie tot de economie. Tegelijkertijd is er een groot verschil met vroeger: nu speelt de strijd tussen elkaar beconcurrerende opvattingen 70 zich meer dan ooit af in de media. Die ontwikkeling begon, wat Nederland betreft, in *de Volkskrant*, die al vroeg furore maakte met geëngageerde journalistiek over wetenschap 75 en samenleving en breidde zich in de volgende decennia gestadig uit.

(5) Of het nu gaat om discussieprogramma’s, opinierubrieken, nieuwsuitzendingen of boeken- 80 pagina’s – sinds de jaren negentig is de wetenschapper eenvoudig niet meer weg te denken uit de media. Het gezag van de wetenschap is tegenwoordig discursief: het moet, 85 net als in het geval van politieke en andere maatschappelijke instituties, in het communicatieve handelen worden gerealiseerd. Wetenschappers zijn gedwongen zich te verstaan 90 met de media – zoals ze zich ook

moeten verstaan met andere krachten die voortdurend op hen inwerken, te beginnen met politieke, financiële en economische machten. 95 En iedereen in de wereld van de

wetenschap weet hoe moeilijk dat is – vooral in deze tijd.

*naar: Frank van Vree*

*uit: De Groene Amsterdammer, 21 maart 2012*

## **Bijlage 2. Argumentatievragen en bijbehorende teksten uit het vwo-eindexamen Nederlands 2013 tijdvak 1**

In alinea 3 wordt geconcludeerd: “Het historisch besef is geen vanzelfsprekendheid.” (regels 37-38)

Een kritische lezer kan zich afvragen of het gerechtvaardigd is om deze conclusie te trekken.

5 Wat voor drogredenering kan de kritische lezer zien in alinea 3?

**A** cirkelredenering

**B** onjuist oorzakelijk verband

**C** overhaaste generalisatie

**D** verschuiven van de bewijslast

### **Tekst 1**

#### **Ik was, dus ik ben**

#### **Laten we in het hiervoormals geloven**

(1) Ik heb een oud hondje, Binkie. Hij is blind. Hij kan zich alleen maar redden door in twee tijden te leven. Als

hij van zijn mand naar de etensbak loopt, leeft hij in het heden van zijn honger 5 en in het verleden van toen hij nog kon zien. Hij kan zijn etensbak vinden en overleven dankzij het feit dat hij zijn verleden actief maakt.

(2) In principe zijn wij mensen net als 10 Binkie afhankelijk van het verleden om te overleven. We zijn allemaal blind en varen op ons verleden om voort te kunnen. Elke handeling die we uitvoeren, heeft een vracht aan 15 geschiedenis achter zich. Dat geldt voor de allerkleinste dingen, zoals de beweging van een vork naar de mond, maar ook voor de grotere zoals het luisteren naar een symfonie van 20 Stravinski, die we alleen kunnen appreciëren, omdat er een verleden van luisteren naar steeds moeilijker muziek aan vooraf is gegaan. Wat voor ons persoonlijk leven geldt, geldt 25 des te sterker voor het collectieve verleden. Aan onze hap eten op een vork is een beschavingsgeschiedenis van eeuwen voorafgegaan. Niets bestaat zonder een geschiedenis. 30

(3) Dat wil niet zeggen dat iedereen zich dit ook realiseert. Als bijvoorbeeld voetbalhooligans tribunes van

het Feyenoordstadion slopen, beseffen ze niet dat ze daarmee een 35 monument van voetbalhistorie verwoesten.

Het historisch besef is geen vanzelfsprekendheid. Wanneer ontstaat het historisch besef eigenlijk?

(4) In een interessant essay in *NRC 40 Handelsblad* van 29 augustus 2009 schrijft Hans Goedkoop dat het goed gaat met het historisch besef in Nederland. Er waren de afgelopen jaren veel jammerklachten over een 45 gebrek aan historische belangstelling. Goedkoop meent dat daarmee het historisch besef niet in het geding komt. De klachten over de teloorgang ervan berusten dus nergens op. “Wij 50 zoeken naar de bril die al een hele tijd op onze neus staat”, zegt hij.

(5) Kun je met een bril op blind zijn? Ik ben bang van wel. Natuurlijk gaat het goed met de verkoop- en kijk- 55 cijfers voor historie. Daar ben ik ook echt blij mee. Het is grandioos dat een programma als *Andere tijden* zo goed bekeken wordt en bekroond is. Ik ben er blij om dat Geert Mak in de 60 top 10 van bestverkopende schrijvers staat. Het stemt tevreden dat vanuit de regering een opdracht is gekomen de geschiedenis canon voor de basisscholen samen te stellen. Zelfs een 65 Nationaal Historisch Museum zal er eindelijk komen na een historie van meer dan twee eeuwen mislukte pogingen er een te stichten.<sup>1)</sup>

**(6)** Mooi, mooi, werkelijk waar. Maar 70  
wat staat daar tegenover?

Desinteresse, kneutergeschiedenis,  
oplichting, verkitsching van de historie,  
geschiedenis als pretpark en  
kermisattractie. Ik kan niet meedoen 75  
met het gejuich over de opbloei van  
de historische belangstelling, omdat  
ik tegenwoordig zoveel veinzerij zie.  
De geschiedschrijving van de historie  
heeft een roddelgehalte gekregen, de 80  
tocht naar het verleden staat gelijk  
aan ramptoerisme, de historische  
sensatie van Johan Huizinga 2)  
is sensatiezucht geworden.

**(7)** Moeten we soms blij zijn met de 85  
glossy *Maarten!* waarin Maarten van  
Rossem 3) zijn nattevingermentingen  
verkondigt? Moeten we blij zijn om de  
'Nacht van de Geschiedenis' met een  
'*War Room*', historische games, 90  
ouderwets bingo en forensisch  
onderzoek naar de *very cold case*  
Willem van Oranje? Er moet vooral  
geëxperimenteerd worden met het  
buiten academische kringen brengen 95  
van de geschiedenis. Dat is noodzaak,  
maar dat hoeft niet tot ranzigheid  
te leiden.

**(8)** Ik geef u nog wat voorbeelden van  
wat ik – met excuus aan Huizinga – 100  
de historische sensatiezucht noem.  
De serieuze geschiedbeoefening  
wordt bijvoorbeeld omgevormd naar  
de behoefte van de massa. Toen de  
studie van Cees Fasseur over Juliana 105  
en Bernhard verscheen, ging alle

aandacht bij de besprekingen naar de  
sensationele elementen en niet naar  
het historisch belang ervan. De studie  
van Fasseur werd getransformeerd 110  
tot een nummer van de *Privé*. Een  
ander voorbeeld is de treurigmakende  
voorgeschiedenis van het nationale  
museum. Wat een rots in de branding  
had moeten zijn, lijkt een nieuw pret- 115  
park te worden.

**(9)** Gaat het goed met het historisch  
besef in Nederland? Het is maar wat  
je onder historisch besef verstaat.  
Laten we daar nu eens beter naar 120  
kijken. Ik denk dat we er goed aan  
doen een verschil te maken tussen  
herinnering en geschiedenis. Mijn  
hondje heeft herinneringen, maar hij  
kan er geen geschiedenis van maken. 125  
Hij kan de herinneringen wel uiten  
door te gaan kwispelen als hij een  
oude bekende ruikt. Herinneren is  
voor mens en dier, geschiedenis voor  
de mens. 130

**(10)** Een kind moet door  
geschiedenisonderwijs gaan beseffen  
dat de ontdekking van de werking van  
de bliksem, de uitvinding van de  
elektrische stroom en de gloeilamp na 135  
elkaar moeten hebben plaatsgevonden.  
Een cultuur met een  
ontwikkeld historisch besef is erop  
gericht historische monumenten te  
behouden, zelfs als ze hun functie 140  
verloren hebben. Er is een gezamenlijk  
programma voor het behoud van  
erfgoed. Landschappen worden in

hun historische dimensie bekeken voordat er een snelweg of spoorlijn 145 doorheen getrokken wordt. In een dergelijke cultuur is de canon vanzelfsprekend. Een historisch museum wordt daar niet gemythologiseerd. In een dergelijke cultuur zijn 150 bibliotheken bewaarders van historisch drukwerk en zijn musea schatbewaarders van de visuele erfenis.

**(11)** Waar het om gaat, is de erkenning en waardering van de historische dimensie die aan alles kleeft. Dat is iets anders dan herinnering, het is niet iets wat een mens automatisch ziet, het moet wel degelijk aangeleerd 160 worden. Maar het is wel iets wat gemakkelijk aan te leren valt, omdat het in een natuurlijke loop der dingen ligt. Zelfs een kind van tien jaar voelt dat het in zichzelf het kind van vijf 165 jaar meesleept en zo kan het ook begrijpen dat voorwerpen, gebouwen, straten en steden een geschiedenis in zichzelf meedragen.

**(12)** Johan Huizinga heeft de 170 historische sensatie beschreven. Die wordt vaak aangehaald op een wat gemakzuchtige manier, als de ontroering die een onderzoeker kan aangrijpen als hij iets nieuws of bij- 175 zonders uit het verleden voor ogen krijgt. Maar Huizinga bedoelde een heel specifiek moment van samensmelten van subject en object, heden en verleden, in de historische sen- 180

satie. Die sensatie was de aanleiding om te gaan schrijven en tot historische inzichten te komen. De historische sensatie gaat vooraf aan het historisch besef en is een omslag- 185 punt. Iedereen in elke gemeenschap kan via die sensatie tot historisch inzicht komen. Die omslag is nodig om historie voortaan als een deel van het dagelijks leven te beschouwen. 190 Nadien is het niet meer mogelijk onhistorisch te kijken.

**(13)** Zolang er in een cultuur alleen herinneringen zijn, is er nog geen sprake van historisch denken. Maar 195 er kan zich een collectieve omslag voordoen. Men moet zich die omslag zo voorstellen, dat er een wending naar het verleden kan komen die niet alleen de geleerden en geletterden 200 betreft, maar die ook doordringt in de hoofden van burgers en boeren. De mensen leefden daarvoor tussen en met de geschiedenis, maar die had nog geen naam gekregen. Die hoorde 205 nog gewoon bij het leven van alledag. Tot er iemand kwam die wees op dat wat er kleefde aan een voorwerp of een gebouw. Het gewone ding werd een 'ding van herinnering', het kreeg 210 een symbolische lading. Een oude wandelstok werd 'het stokske van Van Oldenbarnevelt'. Een beschadiging in een verweerde muur werd aangewezen als de plaats waar 215 de kogel in de muur gegaan was, nadat hij Willem van Oranje dodelijk

verwond had. Aan de materie werd devotie toegekend.

**(14)** Historisch besef heeft met de 220 waarden van het leven zelf te maken. Wie geen verleden heeft, heeft ook geen toekomst. Waar niet meer aan gedacht wordt, bestaat niet meer. Voor mij zou het leven te droevig zijn, 225 als alles wat vóór mij bestaan heeft geen deel meer had aan het heden. Het historisch besef is een ode aan het voorgeslacht, dat eerst de paden en daarna de wegen aanlegde, het 230 alfabet uitvond, de scholen opende, de boeken schreef en drukte, het water in de huizen bracht, het kunstlicht maakte. Huizinga was een optimist: hij geloofde in de mogelijk- 235 heid om het verleden te ‘denken’ in het heden. In de historische sensatie zijn ze beide aanwezig.

**(15)** Velen geloven niet meer in een hiernamaals. Laten we dan in een 240 hiervoormaals geloven. Dat is niet moeilijk. De tekenen van het verleden zijn overal zichtbaar. We hoeven maar om ons heen te kijken. We kunnen de onttoverde wereld her- 245 toveren door het verleden te zien. Mijn hondje maakt gebruik van zijn herinnering, anders kan hij niet overleven. Wij zijn allemaal afhankelijk van het verleden om te overleven, we 250 varen op ons verleden om voort te kunnen. Laten we in onze huidige maatschappij vaker proberen om verleden en heden te laten samensmelten,

het is onze enige over- 255 levingskans als we er zelf niet meer zijn.

*naar: Marita Mathijssen, ingekorte versie van de Huizingalezing in de Leidse Pieterskerk, uitgesproken op 18 december 2009*

*uit: NRC Handelsblad, Opinie&Debat, 18 & 19 december 2009*

*Marita Mathijssen is emeritus hoogleraar Moderne Nederlandse Letterkunde en columnist van NRC Handelsblad.*

noot 1 Op 7 juni 2011, dus ruim anderhalf jaar na publicatie van deze tekst, werd bekend dat de subsidiëring voor de oprichting van een Nationaal Historisch Museum zou worden stopgezet.

noot 2 Johan Huizinga (1872-1945) was vanaf 1915 hoogleraar Algemene Geschiedenis aan de Rijksuniversiteit Leiden. Hier schreef hij het boek waarmee hij wereldfaam verwierf: *Herfsttij der Middeleeuwen*.

noot 3 Maarten van Rossem is een bekend historicus en commentator op radio en televisie.

In 2008 richtte hij zijn eigen tijdschrift *Maarten!* op.

**Bijlage 3. Argumentatievragen en bijbehorende teksten uit het vwo-eindexamen Nederlands 2013 tijdvak 2**

**11** Van wat voor soort redeneringen wordt in deze tekst vooral gebruikgemaakt?

De tekst bevat vooral redeneringen op basis van

**A** gezag.

**B** oorzaak en gevolg.

**C** vergelijking of overeenkomst.

**D** voorbeelden.

**Tekst 1**

**Het 'product' krant**

**(1)** De afgelopen tien jaar zijn de kranten in handen gekomen van

grote bedrijven of zelfs bikkelharde investeringsmaatschappijen die vooral ‘handelaren in bedrukt papier’ zijn. 5 Dagbladen kampen over de hele wereld met teruglopende lezersaantallen, een vergrijzend publiek, een krimpend advertentieaanbod, stijgende kosten en de concurrentie 10 van nieuwe media zoals internet. De kranten moeten vechten om de aandacht van het lezerspubliek. De vanzelfsprekende achterban is met de ontzuiling verdwenen. Het debat 15 wordt bovenal gevoerd over de penibele financiële situatie waarin de serieuze journalistiek verkeert.

**(2)** Het is een misverstand te denken dat de crisis in de journalistiek alleen 20 veroorzaakt is door de opkomst van het internet en het weglopen van lezers en adverteerders. Behalve van een financiële crisis is er in de media ook sprake van een inhoudelijke 25 crisis. De inhoudelijke crisis is in gang gezet door de grote mediacorporaties die hun winst probeerden te maximaliseren door redacties in ‘winstmachines’ te veranderen, 30 waarbij ze voor lief namen dat de journalistiek trivialiseerde. Dat er een uitholling van het nieuws plaatsvond, werd verhuld door de massieve winsten die werden gemaakt. 35

**(3)** Als ‘apolitieke accountants’ haalden en halen de mediacorporaties uit winstbejag allemaal hetzelfde trucje uit: ze besparen op

de kosten door te snijden in hun 40 redacties, onder het motto dat ze met minder mensen betere kranten gaan maken. Die kleinere redacties moeten meer nieuws produceren, want we leven in een 24-uurs- 45 nieuwseconomie. Redacteuren moeten vaak voor zowel krant als internet schrijven en zich voegen naar een dwingend productieregime. Tegelijkertijd wordt er bezuinigd op 50 het netwerk van zowel lokale als internationale correspondenten die de media altijd van eigen nieuws hebben voorzien. Daarbovenop wordt de nieuwsagenda verbreed met 55 showbizz-nieuws, lifestyle en sport, want de eigentijdse krant moet, zoals dat heet, ‘publieksgericht’ zijn.

**(4)** En zo worden we tegenwoordig geconfronteerd met niet alleen een 60 trivialisering van het nieuws en meutevorming, maar met nog erger: leugens, verdraaiingen en propaganda halen meer dan ooit ongefilterd de media. Dit komt niet 65 doordat journalisten lui, onwetend en cynisch zijn – dat verwijt krijgen ze altijd al te horen en in de meeste gevallen is dat trouwens niet terecht. De oorzaken lijken structureel: 70 doordat kranten ‘kopijfabrieken’ zijn geworden waar lopendebandjournalistiek wordt bedreven, hebben journalisten geen tijd meer om persberichten en kopij van persbureaus 75 te controleren, laat staan de deur uit



te gaan en zelf een goed netwerk op te bouwen. Daardoor zijn de meeste media een doorgeefluik van kant-enklare stukjes geworden, herkauwers 80 van pers- en pr-berichten, producenten van verhalen die vooral eenvoudig maakbaar, goedkoop, niet-controversieel en veilig zijn.

(5) Toch is het te simpel te denken 85 dat het allemaal de schuld is van de grote mediabedrijven en de toegenomen commercialisering sinds de jaren tachtig. Dan zou de crisis slechts een kwestie zijn van eigen- 90 domsverhoudingen. Hoewel eigendomsverhoudingen zeer bepalend zijn, is de crisis fundamentele en existentiële. De lezers willen geen context, geen analyse meer, maar 95 een snelle opeenvolging van nieuwe feiten. Het zijn, anders gezegd, passieve consumenten die voortdurend op een nieuwe prikkel wachten. 100

(6) Nieuws is zo beschouwd een *consumer good*, een consumptieartikel. Niet voor niets hebben we het tegenwoordig over de 'nieuwsconsument'. Nieuws is een verkoop- 105 baar product. Het verkoopbare product moet wel aan een aantal eisen voldoen, waarvan de belangrijkste is dat het voortdurend moet veranderen. De nieuwsconsument 110 verwacht als hij bij het ontbijt de ochtendkrant openslaat, iets anders

te lezen dan wat hij de avond daarvoor op tv heeft gezien. Als hij 's middags naar het radionieuws 115 luistert, gaat hij ervan uit dat hij wordt bijgepraat over nieuws dat een paar uur eerder nog niet in de krant stond. Die extravagante verwachtingen zijn met de komst van nieuwe media als 120 internet en Twitter alleen maar extravaganter geworden. Het probleem daarmee is dat de onstilbare behoefte aan nieuw, nieuwer, nieuwst groter is dan de natuurlijke capaciteit van 125 de wereld.

(7) De permanente stroom van nieuws is een illusie en lokt nieuwe illusies uit. De journalist kan namelijk niet zomaar op nieuws wachten, hij 130 moet naar nieuws op zoek, moet ernaar graven, moet het misschien zelfs máken. En doordat er altijd mensen, bedrijven, organisaties zijn die graag het nieuws halen, is de 135 grens tussen écht nieuws en gecreëerd nieuws vaag geworden. Voor het gecreëerde nieuws bestaat het begrip 'pseudo-event' en het hedendaagse nieuws is ervan 140 vergeven: de kranten staan er bol van, van pseudogebeurtenissen. Onze veranderde attitude tegenover 'nieuws' is dan ook niet zomaar een basaal feit in de persgeschiedenis, 145 maar een revolutionaire verandering in onze blik op de wereld.

(8) De pseudogebeurtenissen die in het nieuws komen, zijn niet spontaan

maar gepland. De relatie ervan tot de 150 werkelijkheid is ambigu. Een verkiezingsdebat berust op een innige samenwerking tussen de politici en de nieuwsmakers, die niet alleen het decor, de belichting en de 155 make-up voor hun rekening nemen, maar ook in onderhandeling met de deelnemers de regels bepalen. Vervolgens geeft het debat weer aanleiding tot nieuw pseudonieuws: 160 politieke commentatoren wijzen de winnaar van het debat aan, in opiniepolls worden de reacties van de kijkers gepeild. En dit hele spektakel voorspelt in feite niet of iemand een 165 goed politicus zal zijn, het laat vooral zien wie zich het meest als een vis in het water voelt bij het gekozen format.

**(9)** Andere voorbeelden van pseudo- 170 gebeurtenissen zijn de persconferenties, jubilea, fotosessies, opiniepeilingen, het lekken door bijvoorbeeld politici, hun proefballonnetjes en ‘off the record’- 175 opmerkingen. In alle gevallen hebben de betrokkenen er baat bij het nieuws naar hun hand te zetten en is de relatie tot de werkelijkheid diffuus. Bij pseudogebeurtenissen maakt het 180 immers niet uit of ze betekenisvol zijn. Ze zijn gecreëerd om mediadeuren te openen. Hoe dan ook zorgen de pseudogebeurtenissen ervoor dat het onduidelijk is wat echt 185 nieuws en wat gemaakt nieuws is. De

nieuwsconsument loopt als het ware rond in een spiegelpaleis vol spiegels die de werkelijkheid reflecteren, maar met evenveel lachspiegels die de 190 werkelijkheid vertekenen. Dat kan niet anders dan vervreemdend werken.

**(10)** De journalist Will Irwin gaf al in 1911 in zijn boek *The American 195 Newspaper* een kritische analyse van de pers en constateerde dat er in de nieuwe tijd een groeiende publieke behoefte aan nieuws was, ‘als een schreeuwende primaire behoefte van 200 de geest, vergelijkbaar met de honger van het lichaam’. Die vergelijking tussen het verlangen naar nieuws en fysieke honger is vaker gemaakt. Een eeuw later publiceerde 205 *nrc.next* het essay *Avoid News* van de Zwitserse schrijver Rolph Dobell, die de behoefte aan nieuws niet zomaar met trek in eten vergelijkt, maar met de zucht naar suiker. 210 Nieuws is voor het brein wat suiker is voor het lichaam: het biedt instantbevrediging, maar is niet voedzaam, je wordt er niet gezond (dat wil zeggen: wijs) van, maar je krijgt er 215 obesitas en suikerziekte door. Nieuws wordt net als snoep in kleine hapjes gepresenteerd, in ‘tidbits’, maar leert de werkelijkheid niet beter begrijpen en zet niet aan tot denken. 220 Juist omdat het niet bevredigt, heb je behoefte aan steeds meer.

**(11)** Dobell eindigt zijn analyse met

een oproep om van de nieuwsverslaving af te kicken, gewoon met 225 *cold turkey*<sup>1)</sup>. Check niet meer telkens het nieuws via internet of teletekst, schakel de radio en tv uit, doe de krant de deur uit en lees voortaan boeken of lange artikelen 230 die al die losse nieuwsfeitjes verbinden en proberen de complexiteit van de werkelijkheid recht te doen. Kies voor lang en diep, niet voor kort en snel. 235

**(12)** Nieuws is altijd al een verkoopbaar product geweest met alle problemen van dien, maar die problemen zijn versterkt door de toenemende commercialisering, de 240 toegenomen concurrentie in een markt die onder druk staat en de versnelling door de nieuwe media. De remedie van Rolph Dobell, een volkomen nieuwsarm dieet, is wel 245 heel abrupt en behalve onrealistisch ook onwenselijk. De gedachte dat een democratie gebaat is bij goed geïnformeerde burgers is per slot van rekening niet achterhaald. 250

**(13)** Onze attitude tegenover nieuws en daarmee onze blik op de wereld is drastisch veranderd. Daarom zullen de kwaliteitsmedia zelf met een remedie moeten komen die verder 255 gaat dan een kwaliteitscode. De remedie zou kunnen liggen in het relativeren van het begrip nieuws en in het nadrukkelijker volgen van een eigen agenda. Want nieuws is per 260

definitie een tautologisch begrip: nieuws is dat wat nieuwswaarde heeft en de nieuwswaarde wordt bepaald door redacties. Waarom zouden de kwaliteitsmedia de 265 versnelling niet kunnen vertragen en nieuws bieden dat completer, diepgravender en beter gedocumenteerd zicht biedt op de grote hedendaagse kwesties? Op 270 alle afzonderlijke redacties van een dagblad zou permanent met collega's gedebatteerd moeten worden over wat zij onder nieuws verstaan. Dat er als het ware op elke redactie, of het 275 nu redactie Binnenland, Economie of Kunst is, een mannetje rondloopt dat zich niks van dringende deadlines aantrekt, dat alle opwinding gelaten van zich af laat glijden en terwijl alle 280 journalisten achter het laatste drama aan rennen steeds weer de irritante vraag stelt: is dit wel wat wij onder nieuws verstaan? En dat dat mannetje uiteindelijk in het hoofd 285 kruipt van elke individuele journalist. naar: *Xandra Schutte*

uit: *De Groene Amsterdammer*, 28 september 2011

noot 1 *Cold turkey*: de term wordt gebruikt om een manier van afkicken te beschrijven. Bij *cold turkey* wordt in één keer gestopt met het gebruik van het middel waar de patiënt aan verslaafd is. Ook worden er geen middelen gebruikt die ontwenning- verschijnselen kunnen remmen.

**Bijlage 4. Argumentatievragen en bijbehorende teksten uit het vwo-eindexamen Nederlands 2014 tijdvak 1**

**15** Van wat voor soort argumentatie wordt in alinea 8 tot en met 14 vooral gebruikgemaakt?

In die alinea's wordt vooral gebruikgemaakt van

**A** argumentatie op basis van gezag.

**B** argumentatie op basis van morele oordelen.

**C** argumentatie op basis van oorzaak en gevolg.

**D** argumentatie op basis van vergelijking.

**Tekst 1**

**Eenzame grazers**

(1) In 1978 heerste in kunstenaarssociëteit

De Kring op het Leidseplein

grote opwinding: een van de leden,

Rijk de Gooijer, was op de televisie

gezien. Hij maakte reclame voor een 5

Franse kaassoort. De opwinding

onder de kunstenaars betrof het principe: een kunstenaar dóet geen commerciële activiteiten. Dat is collaboratie met die vulgaire wereld buiten 10 De Kring, bijna net zo erg als de collaboratie van kunstbroeders die in de Tweede Wereldoorlog tot de Kultuurkamer waren toegetroten. Het verschil tussen goed en fout was 15 in de jaren zeventig nog zo helder als tussen zwart en wit. Rijk de Gooijer was alsnog fout, zo simpel lag dat.

(2) De afstand tussen de diverse media was in de jaren zeventig en 20 tachtig bijna onoverbrugbaar. Dit gold zeker voor de afstand tussen krant en televisie. De pers waande zich de koningin der aarde en beschouwde de televisie als dom tijdverdrijf voor 25 de massa. Toen Joop Lúcker, destijds hoofdredacteur van de Volkskrant, in 1962 vernam dat zijn Limburgse correspondent Richard Schoonhoven naar Brandpunt ging, 30 reageerde hij: “Schoonhoven gaat de journalistiek uit en het variétévak in.”

(3) Ruim dertig jaar later zijn er maar weinig acteurs of schrijvers die níet in reclames optreden als het hun 35 gevraagd wordt. En niet eens alleen voor het geld, maar ook omdat een reclamerol bijna gelijkstaat aan de hoofdrol in een film of in de stadsschouwburg. Tegenwoordig kun je 40 elke schrijver of kunstenaar zijn of haar boek of film of musical zien aanprijzen bij veelbekeken praatprogramma’s

op televisie. Ook critici van de populaire cultuur, zoals Bas 45 Heijne, stappen zelf voor dag en dauw hun bed uit om in de Ontbijtshow hun nieuwste bundel columns aan te prijzen. De werelden van kunst en cultuur en reclame lopen 50 geheel door elkaar. Er is geen afstand meer tussen deze werelden.

(4) Verwarrend is het intussen wel geworden. De sociale druk is gebleven om het ene fantastisch te 55 vinden en het andere bagger. Neem Saskia Noort. Ik heb laatst een boekje van haar gelezen. Het leek op een eenvoudige Nicci French, spannend, volstrekt voorspelbaar, leest lekker 60 weg en als je het uit hebt, ben je het alweer vergeten. Met die Noort kun je niet op een partijtje aankomen.

Afgelopen week zag ik de film Terug naar de kust naar het gelijknamige 65 boek van Noort, met de populaire televisiepresentatrice Linda de Mol, die onherkenbaar was gemaakt en knap speelde in deze Noort-thriller. Toen ik Pierre Bokma zag als de 70 andere hoofdrolspeler dacht ik: wel raar toch, die Bokma is een gelauwerd toneelacteur. Maar als hij in deze thriller speelt, dan moeten we daar ineens over zwijgen? Waarom 75 eigenlijk?

(5) De portee mag duidelijk zijn: de culturele elites hebben zich in de praktijk allang aangepast aan de commerciële mediacultuur, inclusief 80

de reclamecultuur. Gevraagd worden voor een reclame is net zo'n eer als het ontvangen van de AKO Literatuurprijs. Er is geen elite meer, in geen enkele van de betekenissen 85 die dit woord had. Er is alleen nog een media-elite, waarvan slechts sommige leden pretenderen dat zij politiek, kunstzinnig of moreel betere mensen zijn. Door die commercialisatie 90 sering en die onontbeerlijke mediapresentatie laadt 'de betere mens' echter al gauw de verdenking op zich hypocriet te zijn. Hij is immers net zo afhankelijk geworden van de mediapresentatie als willekeurig welke kandidaat voor welk Idols-programma ook.

(6) Hoe die mediapresentatie er tegenwoordig uit moet zien, is ook duidelijk, al zijn er nog diverse 'formats' die elk een andere presentatie verlangen. Een populaire talkshow zoals De wereld draait door kan toch wel symbool staan voor die 21ste- 105 eeuwse manier van jezelf presenteren. Iemand als de schrijver Joost Zwagerman is daar heel goed in geworden. Hij was onlangs weer eens te gast in deze talkshow, dit- 110 maal om in tien minuten zijn nieuwste essaybundel aan de man te brengen. Een stortvloed van woorden, een tomeloos enthousiasme, een kwinkslag terug naar de presentator. 115 Ongeremd en toch ad rem. Het lijkt wel of dit soort schrijvers stiekem een

mediatraining heeft gevolgd.

(7) Er zijn allerlei oorzaken aan te wijzen voor het verdwijnen van vaste 120 elites. Volgens een standaarddefinitie is een elite in de oorspronkelijke betekenis 'een uitgelezen minderheid met bijzondere sociale, geestelijke en zedelijke kwaliteiten, die als 125 geprivilegieerde, leidinggevende groep optreedt in een hiërarchisch opgebouwde maatschappij'. Deze situatie geldt allang niet meer. Hoe meer democratie, hoe meer merito- 130 cratie<sup>1)</sup>, hoe meer elites zich op allerlei terreinen kunnen ontwikkelen, zodat de invloed van de oorspronkelijke elite minder wordt.

(8) In Nederland heeft de verovering 135 van belangrijke posities door de anti-elitaire rebellen vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw eigenlijk nauwelijks moeite gekost, mede door de traditie van toegeeflijkheid – dan wel 140 'repressieve tolerantie' – van de bestaande elites. De ingebouwde zwakte van de nieuwe elites was hun anti-elitaire opvatting met die vage voorliefde voor sociaal engagement 145 met 'het volk'. Het wachtwoord uit die tijd was 'democratisering' en dat betekende dat iedere burger op ieder terrein evenveel recht van spreken en beslissen diende te hebben als 150 iedere andere burger.

(9) In zijn boek De beklemde elite uit 1972 hekelde literatuurcriticus K.L. Poll de tegenstrijdigheden van

dit democratiseringsstreven. Die 155 democratisering zou immers de “vergroting van de macht van alle Veronica-luisteraars” betekenen, “van kijkers naar familieshows als Een-van-de-acht, van lezers van 160 vrouwenbladen als Libelle, van voetballiefhebbers en autobezitters.” Met elkaar vormen zij de zwijgende meerderheid en daar schreven antielitebladen als de Volkskrant en Vrij 165 Nederland meestal nogal schamper over. “Zij hebben een devote eerbied voor ‘het volk’ als abstractie, maar zodra dat volk een concrete gedaante aanneemt – als Telegraaf-volk, als 170 Trosvolk – krijgt het er, met recht vaak, van langs.”

(10) Dat de culturele elites weinig tot geen weerwoord hebben tegen hun aanklagers heeft met nog twee 175 structurele ontwikkelingen te maken. De eerste betreft de kunsten, de andere is economisch van aard. Op artistiek vlak is het onderscheid tussen high art en low culture al 180 sinds lang als fictie ontmaskerd. Zo hebben literatuurwetenschappers als Richard Keller Simon de overeenkomsten tussen de populaire cultuur en de canon van ‘grote werken’ aan- 185 getoond. In zijn boek Trash Culture (1999) laat Simon zien dat het verfilmde verhaal over Rambo 2) een eigentijdse variant is op de oud-Griekse Ilias van Homerus, en dat de 190 held van het verhaal dus Achilles is,

maar dan niet afkomstig uit de elite maar uit een achtergesteld milieu. Hetzelfde geldt voor films zoals Apocalypse Now, variant op Heart of 195 Darkness, en Dumb and Dumber, variant op Don Quichot.

(11) Sterker, veel van de modernistische en avant-gardekunst uit de eerste helft van de twintigste eeuw 200 heeft haar kracht ontleend aan de populaire cultuur en aan de nieuwe media uit die tijd, zoals de fotografie en de krant. Dat dadaïstische knip- en plakwerk, dat Durcheinander van 205 allerlei media, middelen en technieken en alledaagse onderwerpen, zou immers de bestaande werkelijkheid heel goed weergeven en daaraan ook nog een politieke lading en 210 richting kunnen geven. Zo bezien lijkt het heftige verlangen naar de terugkeer van een canon in literatuur, geschiedenis en kunst niet meer dan een bourdieuse<sup>3</sup>) manier om eigen 215 posities veilig te stellen.

(12) Het kapitalisme heeft daarnaast misschien nog wel een funestere uitwerking gehad op alles wat zich elite noemde. Sociologen als 220 Zygmunt Bauman beweerden dat het hele postmodernisme<sup>4</sup>) in feite het gevolg was van de noodzakelijke diversificatie van het te gestandaardiseerd geworden kapitalisme. Na de 225 oliecrisis van 1973 had men meer variatie in de productie nodig om de verkoop weer op te vijzelen. Nou, dat

is gelukt. Elk product is nu in honderd kleuren en tweehonderd verschillen- 230 de typen te koop. Het huidige ‘anything goes’ zou dus een materialistische onderbouw hebben.

(13) Dan waren er nog, zoals door Richard Sennett in zijn boek 235 *De flexibele mens* (1998) geschetst, de gevolgen van de flexibilisering van de arbeidsmarkt in het turbokapitalisme. Al die fusies en overnames, al die tijdelijke werkkrachten, 240 al die interim-managers, dat alles leidt tot gebrek aan vertrouwen, gebrek aan langetermijndenken. Deze flexibilisering heeft de wereld van kunst, cultuur en media in Neder- 245 land sinds de jaren negentig ook bereikt. Tot dan hadden de meeste journalisten van kwaliteitskranten een life long job guarantee. Dat is voorbij, niemand is zijn baan nog zeker. En 250 freelancers kunnen voor een appel en een ei een stukje schrijven of op een contract van zes weken bij een of ander televisieprogramma wat assistentie verrichten. 255

(14) Tot slot smijt de digitalisering van de communicatiemiddelen alle bestaande hiërarchieën, structuren en conventies met kracht omver. Elite was afstand, of deze nu verti- 260 caal was of, in mijn geliefde militaire betekenis, horizontaal, namelijk ver voor de veilige troepen uit. Elke afstand is nu weggefallen. En zonder de juiste afstand te bewaren kan 265

geen enkele elite iets op waarde schatten. Alle journalisten moeten afstand bewaren en tegelijk permanent twitteren en online vragen van lezers, luisteraars en kijkers beant- 270 woorden. Kunstenaars en cultuurcritici mogen nog zo lang over hun kunstwerk doen, als ze het vervolgens niet op z’n Zwagermans in zes à tien minuten voor de camera kun- 275 nen uitspuwen om er daarna verder over te twitteren, kunnen ze het schudden.

(15) Wil een nieuwe culturele elite zich vormen, dan zal dat moeten 280 gebeuren in isolement, ver weg van de media, waar de meesten, om met Nietzsche te spreken, als domme maar gelukzalige koeien staan te grazen, “aangelijnd aan de pin van 285 het moment”<sup>5</sup>). Eenzaamheid, ambitie, oefening en volharding – dat weet elke topsporter, uitvinder en kunstenaar – waren en zijn de vereiste toegangkaartjes voor de elite 290 van de toekomst.

*naar: Henri Beunders*

*uit: De Groene Amsterdammer, 24 februari 2011*

noot 1 Een meritocratie is een maatschappij waarin de elite bestaat uit mensen met specifieke, persoonlijke verdiensten. Of je tot de elite behoort, hangt af van wat je doet met je persoonlijke kwaliteiten. Factoren zoals afkomst of financieel vermogen spelen



daarbij geen rol.

noot 2 Rambo is in de gelijknamige film de door Sylvester Stallone gespeelde soldaat die in

Vietnam heeft gevochten en het – eenmaal terug in Amerika – in z'n eentje opneemt tegen een heel leger van politiemensen.

noot 3 De Franse socioloog en cultureel antropoloog Pierre Bourdieu (1930-2002) laat in

zijn werk *La distinction* zien dat hogere kunst een middel is dat de hogere klasse bewust gebruikt om zich te onderscheiden van mensen uit lagere klassen om op die manier de eigen positie veilig te stellen.

noot 4 Postmodernisme is een stroming in de filosofie en de kunst waarin getwijfeld wordt aan

het bestaan van een allesomvattende ideologie of een bepaalde orde. Een van de belangrijkste kenmerken is het relativisme: de waarheid van een uitspraak of theorie is afhankelijk van de mens (het subject, de waarnemer) met zijn specifieke eigenschappen.

noot 5 De Duitse filosoof Nietzsche (1844-1900) vergeleek in zijn filosofische roman *Also sprach Zarathustra* mensen die uitsluitend voor het moment leven met naïeve dieren die tevreden en gelukkig vretend leven in het heden, zonder weet te hebben van verleden of toekomst.

## **Bijlage 5. Argumentatievragen en bijbehorende teksten uit het vwo-eindexamen Nederlands 2014 tijdvak 2**

In alinea 6 kan een kritische lezer een overhaaste generalisatie zien.

**6** Leg met verwijzing naar de gegeven argumentatie in de tekst uit waarom een kritische lezer hier die drogredenen kan zien.

### ***Tekst 1***

#### **Historici, durf lessen te trekken!**

(1) Het is droevig gesteld met de historische kennis van de gemiddelde Nederlander, dat weten we inmiddels wel. Het blijkt uit Citotoetsen, testjes onder Tweede Kamerleden en uit een 5

wijdverbreide nostalgie – dat onstillbare verlangen naar een of ander Gouden Tijdperk waar we nauwelijks iets van weten, naar het schijnt ergens in de zeventiende eeuw. 10  
(2) Intussen blijven de schuldigen van het historische onbenul buiten

schot. Dat zijn niet die onwetenden en nostalgici, de historici zelf zijn verantwoordelijk. Er is immers geen 15 vakgebied dat zichzelf zo gretig weg relativeert. In de professionele geschiedbeoefening heerst het dogma dat je van vroeger niets leren kan. Immers: de geschiedenis 20 herhaalt zich nooit. Er is altijd wel een of ander triviaal, en daarom juist weer cruciaal detail dat een tweede keer net even anders loopt. In het laboratorium van de geschiedkundige 25 moet het verleden in een steriel vacuüm worden bestudeerd. Anders is het quatsch. Het wordt tijd dat de geschiedkundigen weer gaan doen waarvoor de maatschappij hen nodig 30 heeft: lessen trekken uit het verleden.

(3) De professionele historici voelen zich ongemakkelijk bij de toegenomen belangstelling van de leek.

Tijdens het vijfjaarlijkse congres van 35 het International Committee of Historical Sciences, twee jaar geleden in Amsterdam, heerste het gevoel dat “hun vak wordt gegijzeld door docenten die er te weinig van 40 begrijpen en door politici die zich er te veel mee bemoeien”, zo rapporteerde nrc.next.

(4) Maar ingrijpen is er niet bij. Ze kijken lijdzaam toe hoe de populaire 45 geschiedbeoefening wordt overgenomen door de journalistieke schoonschrijvers die geen last hebben van zulke scrupules.

Hoofdschuddend zien ze vanaf de 50 zijlijn hoe, sinds Nederland zichzelf als een verwarde natie beschouwt, de geschiedenispolitiek oprukt. Onder oud-premier Balkenende, afgestudeerd historicus, moest ‘ons’ 55 verleden de motor van integratie worden en de nodige normen en waarden bijbrengen. Oud-minister Verhagen, nog zo’n geschiedenisklant, stelde voor een tempel ter ere 60 van de nationale geschiedenis te bouwen. Dat minister-president Rutte, die ook al geschiedenis studeerde, geen geld overhad voor dit Nationaal Historisch Museum, laat 65 onverlet dat zijn partij de fameuze canon van de geschiedenis – het gedroomde panacee voor alle historische onkunde – verplicht wil stellen. 70

(5) Dat de vaklui niet willen kletsen over ‘de Nederlander’ en zijn ‘identiteit’, niet willen meedoen aan de platte exercitie die geschiedenispolitiek heet, dat pleit voor hen. Maar 75 het ongemak van de professionele historicus komt ook voort uit zijn onvermogen iets over de actualiteit te zeggen. Als hij het al zou willen, zou hij het niet kunnen, want voor zinvolle 80 vergelijkingen tussen vroeger en nu moet bruikbaar vergelijkingsmateriaal worden geproduceerd. In al die stoeve proefschriften waar de voetnoten en onleesbare zins- 85 constructies regeren en in al die

obscure maar toch zeer ‘prominente’  
vaktijdschriften met meer  
redacteuren dan lezers, gaat het  
zelden over zaken van enig 90  
maatschappelijk belang.

(6) Vier lange en eenzame jaren  
duurt het promotietraject, dat als  
enige toegang verschaft tot de  
academische kaste. Aan het einde 95  
van die rit staat een pil die door de  
promovendus in eigen beheer moet  
worden uitgegeven, omdat geen  
uitgeverij zich eraan wil wagen.  
Promoveren is een wedstrijdje in 100  
trivialiseren, dat blijkt wel uit drie  
successen die onlangs zijn geboekt  
aan mijn alma mater, de Universiteit  
Utrecht: de veelbewogen  
(her)drukgeschiedenis van het 105  
katholieke prentenboek Pia  
desideria, de studie Het voortleven  
van de middeleeuwse ridderroman in  
het zeventiende-eeuwse Frankrijk en  
De hernieuwde interesse voor het 110  
Zeeuwse platteland tussen 1750 en  
1850.

(7) In de agenda van de faculteit lees  
ik ook dat er twee spraakmakende  
conferenties aankomen over ‘de 115  
dynamiek van het middeleeuwse  
manuscript’ en over ‘identiteiten,  
intertekstualiteit en performance in  
de vroegmoderne zangcultuur’. Van  
harte aanbevolen, mocht u een van 120  
de tien mensen op de wereld zijn die  
zich ervoor interesseren. Ach ja, de  
aarde warmt op, de wereldwijde

ongelijkheid explodeert en de  
economische crisis..., maar we 125  
weten straks wel alles over de  
invloed van ‘intertextual patterns’ in  
vroegmoderne smartlappen op ‘the  
dynamic process of group formation’.

(8) Er wordt, in Utrecht en elders, ook 130  
wel onderzoek gedaan met meer  
maatschappelijke relevantie, maar je  
moet wel erg je best doen om die  
artikelen te vinden in een hooiberg  
van irrelevantie. Is dat erg? 135  
Bierbrouwen en dressuur rijden  
worden toch ook alleen maar voor de  
lol gedaan? Waarom moet altijd alles  
nut hebben? In dit geval heb ik toch  
bezwaren. Hier beleven wel heel 140  
weinig mensen lol aan, we betalen er  
met z’n allen voor en mensen die  
slim en geduldig genoeg zijn voor  
een intertekstuele analyse van  
vroegmoderne kroegkrakers, kunnen 145  
ook een wezenlijke bijdrage leveren  
aan de analyse van serieuze  
problemen.

(9) Ik denk daarom dat het tijd is af te  
kicken van de drang naar historische 150  
kennis om die kennis zelf. ‘Nut’, dat  
verboden woordje binnen de  
geesteswetenschappen, zou weer op  
een voetstuk moeten komen te staan.  
En dan niet het ‘nut’ zoals over- 155  
bodige universiteitsbestuurders dat  
‘valoriseren’, maar gewoon, het nut  
waar de noden van nu om vragen. De  
historicus is prima in staat dat zelf te  
bepalen. Neem alleen al de crisis: al 160

vijf jaar aan de gang, maar van het geschiedkundig front geen nieuws. Terwijl er zoveel vragen zijn. Waar komt deze crisis vandaan? Hebben we eerder zoiets meegemaakt? 165 Welke lessen kunnen we trekken uit de vorige wereldcrises?

(10) De moderne historicus kan niet zoveel met dit soort vragen. De obsessie met de wetenschappelijke 170 statuur van de geschiedbeoefening, ook wel ‘professionalisering’ genoemd, heeft dit soort vragen grotendeels irrelevant gemaakt. Geschiedenis is verworden tot een 175 opleiding voor het beweren van uiterst precieze dingen over uiterst oninteressante dingen. Zoals in wel meer wetenschappen heeft ook hier de publicatiedrift toeslagen, waardoor 180 het jargon welig tiert in steeds kleinere oplages. Tot overmaat van ramp vervlocht deze professionalisering zich met het postmodernisme<sup>1)</sup> en sindsdien is 185 alles ‘tekst en interpretatie’ en is ieder moreel oordeel uit den boze. Dit heeft de maatschappelijke relevantie van de professionele geschiedbeoefening nog verder 190 ondergraven.

(11) Eigenlijk zou het hele promotietraject moeten worden afgeschaft, of in ieder geval grondig moeten worden herzien. Jonge, bevlogen 195 historici in de kracht van hun leven vier jaar lang onderdompelen in de

trivialiteit – dat verzin je toch niet? Zeker, er zijn genoeg redenen om terughoudend te zijn als historicus 200 midden in de actualiteit. Als we echt zo veel zouden kunnen leren van het verleden, dan leefden we allang in het paradijs. Maar dat is nog geen reden om de geschiedbeoefening tot 205 academisch hobbyisme te reduceren. Laat het vak het strijdtoneel zijn van originele, tegendraadse en zelfs ronduit partijdige analyses; laat de angst voor kleine vergissingen, 210 anachronismen en sweeping statements niet langer regeren.

(12) Historische analogieën zijn natuurlijk even vaak misleidend als verhelderend. De geschiedenis blijft 215 een grabbelton. Het is net als bij de economische wetenschap – zoek een willekeurige mening uit en er zijn altijd wel een paar prominente historici die je de bijbehorende 220 vergelijkingen met het verleden kunnen leveren. In bijvoorbeeld de kwestie Iran kan zowel de Irakanalogie als de München-analogie van pas komen. Ben je tegen 225 ingrijpen dan zeg je: “Nee, niet doen, want Bush loog, het kostte 3.000 miljard, honderdduizenden burgerslachtoffers, doe het niet!” Ben je voor ingrijpen dan zeg je: “Ja, nu 230 doen, want 1938, want Chamberlain, want *appeasement*<sup>2)</sup>, o nee, dus nu bommen erop!” Quod erat demonstrandum<sup>3)</sup>.

**(13)** Gelukkig zitten er ook groene 235 ballen in de grabbelbak van het verleden. Aan de historicus de taak om die er, volgens wetenschappelijke criteria, uit te vissen. Want over vrijwel al onze zorgen – de krediet- 240 crisis, de klimaatcrisis, Europese (des)integratie, de multiculturele samenleving, privatiseringen, stijgende zorgkosten, populisme, de ‘Arabische Lente’, verloedering en 245 wat niet meer – heeft de historicus iets zinnigs te zeggen.

**(14)** De historicus zou meer aandacht moeten besteden aan politiekmaatschappelijke vraagstukken. Hij 250 zou zich meer bezig moeten houden met de bestrijding van de geschiedvervalsing waar politici en journalisten zich om de haverklap aan schuldig maken. Bovendien zou 255 hij – met de tegenwoordig nu eenmaal noodzakelijke vrijblijvendheid – meer moeten oordelen en minder moeten afwachten: als hij het niet doet, dan doen anderen het wel. 260 Voor Robert Fruin (1823-1899), de Herodotus van de Lage Landen, stond nog vast dat je van de geschiedenis kunt leren: die moet ‘stof tot nadenken’ opleveren. Zijn 265 opvolger P.J. Blok (1855-1929) verzuchtte na het schrijven van zijn *Geschiedenis van het Nederlandse volk* (1923) dat het hem een “waarlijk nationale opgave en bron van 270 onbeschrijfelijk genot” was geweest.

Zo klef hoeft het niet, maar in Clio’s naam, een beetje relevanter mag best. En leesbaarder. En leerzamer. (15) Waarom is het zo droevig 275 gesteld met de historische kennis van de gemiddelde Nederlander? Het antwoord is eenvoudig: omdat de gemiddelde Nederlander de kennis die nu wordt aangeboden nergens 280 voor nodig heeft. Historische argumenten spelen nauwelijks een rol van betekenis in de samenleving of het politieke debat. Terwijl we van de economische wetenschap de 285 fijnste kneepjes krijgen voorgeschoteld – van credit default swaps tot uitverdieneffecten – horen we zelden iets over de historische dimensie van de Europese Unie, het 290 integratiedebat of missies zoals die in Kunduz. Geschiedenis is voor de meesten niet meer dan een vak op school of een stukje nostalgie, iets wat hoogstens van pas komt bij een 295 spelletje Triviant. Het wordt tijd dat historici schuld bekennen en vaker iets nuttigs gaan doen.

*naar: Rutger Bregman*

*uit: de Volkskrant, 29 september 2012*

noot 1 Het postmodernisme is een stroming in de filosofie en kunst die lang gekoesterde begrippen als waarheid en authenticiteit in twijfel trekt. Er zou volgens deze stroming geen geprivilegieerde manier zijn om tot kennis te komen.

noot 2 “Chamberlain, want appeasement”:

Chamberlain was premier van Groot-Brittannië

van

1937 tot 1940. Hij stond bekend om zijn

appeasement-politiek: met behulp van

diplomatiek overleg en gedoogbeleid

probeerde hij, vergeefs naar achteraf bleek, een

oorlog met nazi-Duitsland te voorkomen. Zijn

appeasement-politiek, formeel

vastgelegd in het Verdrag van München in

1938, was van meet af aan omstreden.

noot 3 Quod erat demonstrandum: hetgeen wat

te bewijzen was. Deze uitdrukking wordt vaak

aan het einde van een logische redenering

gebruikt, bijvoorbeeld in de wiskunde, om

aan te duiden dat hetgeen men wilde bewijzen,

daadwerkelijk bewezen is.

## **Bijlage 6. Eindtermen voor de argumentatieve vaardigheden op de vwo-eindexamens uit 2013, 2014 en 2015.**

De kandidaat kan een betoog:

- analyseren:
  - de kandidaat kan standpunten en argumenten identificeren en interpreteren;
  - de kandidaat kan objectieve en subjectieve argumenten onderscheiden:
    - objectieve argumenten: op basis van controleerbare feiten, onderzoeksbevindingen.
    - subjectieve argumenten: op basis van vermoedens of vooropgezette meningen, levensbeschouwelijke overtuigingen en waardeoordelen.
  - de kandidaat kan de volgende argumentatieschema's herkennen:
    - oorzaak en gevolg;
    - overeenkomst en vergelijking;
    - voorbeelden;
    - voor- en nadelen;
    - kenmerk of eigenschap.
- beoordelen:
  - de kandidaat kan een betoog op aanvaardbaarheid beoordelen op basis van:
    - consistentie van gebruikte argumenten;
    - controleerbaarheid van feiten en argumenten;
    - correct gebruik van argumentatieschema's en discussieregels.
  - de kandidaat kan drogredenen herkennen en vermijden in de eigen argumentatie:
    - drogreden: een onjuist gebruik van een argumentatieschema of discussieregel;
    - onjuist gebruik van een argumentatieschema:
      - onjuist beroep op causaliteit;
      - het maken van een verkeerde vergelijking;
      - de overhaaste generalisatie;
      - de cirkelredenering.
    - onjuist gebruik van een discussieregel:
      - de persoonlijke aanval;
      - het ontduiken van de bewijslast;
      - het vertekenen van een standpunt;
      - het bespelen van publiek;
      - het autoriteitsargument.
- zelf opzetten en presenteren, schriftelijk en mondeling:
  - de kandidaat kan materiaal verzamelen en ordenen voor het opzetten van een betoog;
  - de kandidaat kan een betoog op adequate wijze structureren en presenteren:

- adequaat:

- met een duidelijk standpunt dat voorzien is van argumenten;
- met voldoende objectieve argumenten;
- voldoende consistent en controleerbaar;
- met vermindering van drogredenen.