

De leerling als kritische denker

Dolf Janson

netwerklid van JSW, onderwijsadviseur en -ontwikkelaar, daltonopleider en auteur (www.janson.academy)

In het rijtje met vaardigheden die belangrijk zouden zijn in de 21^e eeuw, komt ook 'kritisch denken' voor. In een tijd met fake-news, impulsieve reacties op social media en snelle veranderingen van wat eerder gewoon en vanzelfsprekend was, lijkt zo'n vaardigheid zeer nuttig. Dat neemt niet weg dat een schoolse invulling voor het verwerven van deze vaardigheid niet zo eenduidig is. Wat kan het begrip 'kritisch denken' inhouden en welke condities kunnen het verweven hiervan mogelijk maken of zelfs stimuleren?

De vaardigheid 'kritisch denken' wordt op <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/kritisch-denken> omschreven als 'het vermogen om zelfstandig te komen tot weloverwogen en beargumenteerde afwegingen, oordelen en beslissingen'. Dit denken is dus gebaseerd op vaardigheden. Tegelijk is er sprake van een bepaalde houding. Je moet immers niet alleen geneigd zijn tot nadenken, voorafgaand aan het maken van keuzes, het vormen van een mening en/of van het uitvoeren van handelingen, maar je moet ook niet alles wat langs komt voor zoete koek aannemen. Dat vraagt een zeker zelfvertrouwen en het ervaren van autonomie. Een essentieel aspect van kritisch denken is de ruimte om te kunnen denken en het ervaren van waardering voor of bevestiging van het nut van deze manier van benaderen. Dit wijst erop dat bepaalde omstandigheden nodig zijn om hiertoe in staat te zijn. Toch is het niet de bedoeling elke vorm van 'kritisch' zijn onder dat begrip

'kritisch denken' te vatten. Ergens tegen zijn, geen zin hebben, of zelfs bang zijn voor iets, en op basis daarvan afwerend reageren, leidt tot allerlei manieren om die gevoelens onschadelijk te maken. Men noemt dat ook wel copingstrategieën (Akkers, 2015). Het zijn vecht-, vlucht- of bevriesreacties (fight, flight en fright) en die zijn niet per definitie een uiting van kritisch denken. Dat geldt net zomin voor uitingen van achterdocht of complotdenken. Sommige media vatten dergelijke uitingen op als 'het uiten van een mening', maar in veel van zulke gevallen is er zelfs geen sprake van nadenken, en zeker niet van 'weloverwogen en beargumenteerde oordelen', gebaseerd op feiten. Dit soort gedrag verstaan we duidelijk niet onder de term kritisch denken. Door kritisch denken tot een taak van het (basis)onderwijs te benoemen, kunnen leerlingen juist leren dit soort uitingen te vermijden en zulke impulsen te onderdrukken. Kritisch denken is een manier van denken, 'slow thinking', zoals Nobelprijswinnaar Kahneman (2011) dat noemt, als tegenhanger van wat hij 'fast thinking' noemt, impulsief reageren. Dat kritische, weloverwogen denken is een manier van denken die we op school steeds weer moeten uitlokken, voorleven en waarderen.

Conditie

Veel leraren zullen positief staan tegenover het perspectief van kritisch denkende leerlingen. Toch is het dan de vraag of zij dan het juiste beeld voor ogen hebben. Om leerlingen te leren kritisch te denken, moet die kritische houding wel uitgelokt

worden en lonen. Als we alleen al kijken naar de rol van antwoordenboekjes of voorgeprogrammeerde antwoorden bij digitale taken die veel leerlingen krijgen voorgeschoteld, worden leerlingen helemaal niet gestimuleerd tot eigen onderbouwde oplossingen. Het gaat in veel gevallen om standaardopdrachten waarin de feedback alleen bestaat uit 'goed' of 'fout'. Argumenten worden niet gevraagd, laat staan dat de kwaliteit van de argumenten doorslaggevend is. Ook factoren als tijdsdruk of groepsdruk kunnen verhinderen dat leerlingen de tijd kunnen of durven nemen om kritisch te denken. Werkplekken waar leerlingen (samen met anderen) argumenten kunnen uitwisselen en aanscherpen of oplossingen uitproberen en vergelijken, zijn ook niet in elke groep vanzelfsprekend. Om dat denken te stimuleren, is overleg met andere leerlingen nodig. Leraren zullen moeten leren accepteren dat het geroezemoes van doelgericht overleg meer oplevert, dan de stilte van leerlingen die zo snel mogelijk antwoorden invullen om hun taak af te krijgen. Tijd besteden aan overleg over de mogelijke oplossingen en over de argumenten daarbij, is bepaald geen luxe of tijdverspilling. Dit maakt dat het juist is aan te raden energie te steken in aandacht voor de kwaliteit van zulk soort overleg en van (de onderbouwing van) de argumenten die dat oplevert. Kunnen focussen op het probleem dat aan de orde is, en concurrerende aandachtspunten even buitensluiten, is qua omstandigheden (rooster, inrichting van de school, taakopvatting) en/of qua ontwikkelde executieve vaardigheden, niet voor elke leerling al vanzelfsprekend. Dit is niet het gevolg van een tweedeling (leerlingen die dit nu eenmaal wel en die dit helaas niet kunnen), maar een aandachtspunt bij de inrichting van de ruimte, en vooral voor de taakinhoud. Hoe minder betekenis een opdracht heeft voor een leerling (dat wil zeggen: herkenning oproept, en/of nieuwsgierig maakt, en/of als nuttig wordt

ervaren), hoe groter de kans dat een leerling de aandacht naar iets anders verlegt. Dan is vaak het enige doel dat overblijft 'zorgen dat de taak af is'. Kritisch denken over de opdracht is dan niet meer aan de orde. Daarom is het van belang dat je als team jaarlijks kritisch nagaat hoe je je leerlingen stimuleert betrokken te zijn op de inhoud en zo tot kritisch denken aanzet (Meirieu, 2016). In het verlengde daarvan komt dan natuurlijk ook de vraag aan de orde wat hen zou kunnen verhinderen of weerhouden dat te ervaren in de lessen.

Een andere insteek kiezen

Het is goed mogelijk dat je als leraar bepaalde leerlingen in je groep niet in staat acht tot kritisch denken. Dan is het interessant om na te gaan waarop zo'n oordeel is gebaseerd. De deelname aan instructies, de snelheid van leren, toetsresultaten, de getoonde interesses, de afleidbaarheid, de invloed van de ouders, het ingeschatte perspectief op vervolgonderwijs, het kunnen allemaal factoren zijn die in dat beeld meeklinken. Toch is het de moeite waard om dergelijke oordelen eens een poosje te negeren. In plaats van te focussen op wat leerlingen niet laten zien, kan het uitdagend en succesvol blijken eens uit te gaan van wat leerlingen wel boeit of wat zij wel kunnen. Wie aansluit bij de interesses van een leerling en hem of haar daarbinnen uitdaagt om kritisch te denken en dat met anderen (met een vergelijkbare interesse) te delen, zou weleens verbaasd kunnen staan over wat zo'n leerling blijkt te kunnen. Hier speelt mogelijk ook een ander kenmerk van veel lessen een rol. Dikwijls gaat de instructie over een oplossing: luister goed en doe mij na. Wie dat leuk brengt, krijgt zo de leerlingen wel mee, maar niet aan het denken. Daarvoor zou eerst het probleem aan de orde moeten zijn: wat is hier aan de hand? Hoe zou je dit kunnen aanpakken? Waaraan zou je kunnen herkennen wat hier anders is? Door dit op heel concreet

niveau te laten uitproberen, durven alle leerlingen eraan te beginnen (Janson, 2017). Wie echter direct over die ene juiste oplossing begint, zal merken dat zeker een deel van de leerlingen al stopt met zelf denken en afwachtend wordt. Wie wil dat leerlingen een houding ontwikkelen waarin zelf denken vanzelfsprekend is en kritisch denken over mogelijkheden en invalshoeken steeds weer de uitdaging vormt, zal het ook vanzelfsprekend vinden om dagelijks de noodzaak daartoe te laten ervaren. Kritisch denken zal dan in alle leerjaren de gewoenste zaak van de wereld worden, gewoon omdat leerlingen dat nodig hebben en omdat zij het kunnen (Ritchhart, 2015). Het gebruik van teksten als informatiebron in de les, is daarvan een voorbeeld. Kritisch lezen lukt vooral als leerlingen vooraf bedenken wat ze te weten willen komen door die tekst te lezen. Anders gezegd, een actieve houding komt voort uit het gebruik van die tekst binnen een functionele context; er moet een goede reden zijn om te lezen. Dit is heel wat anders dan wat in veel lessen 'begrijpend lezen' voorkomt. Dan is er geen andere reden tot lezen dan het feit dat die tekst op de pagina staat die aan de beurt is en omdat er daaronder vragen staan over die tekst. Zeker als die vragen ook nog reproductie van de letterlijke tekst vragen, wordt er niet of nauwelijks een beroep gedaan op actief en kritisch denken en zal er bij een flink deel van de groep weinig betrokkenheid zijn.

Voorbeelden

Bij de kleuters kan een thema als 'Jong & oud', al dan niet naar aanleiding van een opa- en omadag, tot mooie ervaringen en gesprekken leiden. Het kritisch denken lok je dan bijvoorbeeld uit door de relativiteit van die begrippen 'jong' en 'oud'. Vragen als 'Wat is oud?' en 'Wie is oud?' met vervolgvragen als 'Waarom merk/zie je dat?' roepen al veel reacties op, die allemaal kunnen kloppen, maar niet steeds in elke situatie. Deze relativiteit vraagt om flexibel denken, maar ook om

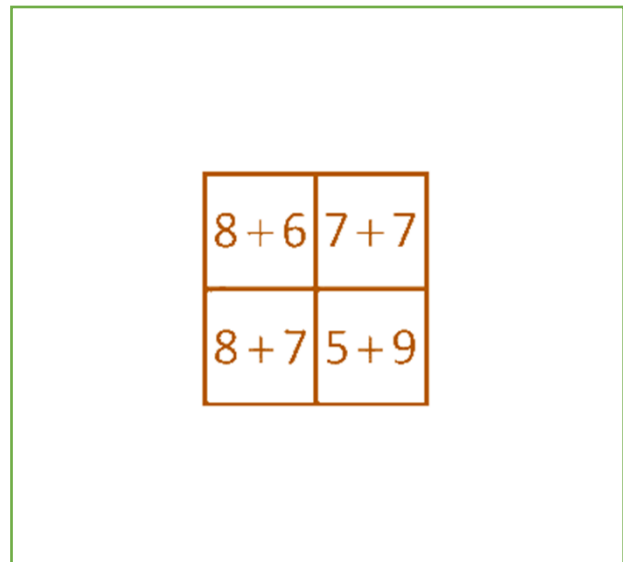
goede uitleg en argumenten. Ook het met de kinderen bedenken wat in de huishoek en/of de themahoek aan attributen passen bij dit thema levert veel stof op (Chase & Doan, 1996). Een rollator zou prima kunnen passen, maar gebruiken mensen een rollator alleen doordat ze oud zijn? In de midden- of bovenbouw kan de vraag 'Wat is natuur?' mooie gesprekken opleveren. Zeker als dat concreet gemaakt wordt in de directe omgeving van de school. Wat groeit daar? Is dat dan natuur of niet? Welke planten (inclusief struiken en bomen) staan daar doordat iemand ze daar heeft geplant en welke staan daar ook, hoewel niemand ze daar heeft neergezet? En waaraan zie je eigenlijk of een plant ergens bewust is neergezet? Dit leidt tot onderzoeken en opzoeken, tot het bedenken van mogelijkheden en tot anders kijken naar wat gisteren nog heel gewoon leek. Kritisch denken kan zo heel goed verbonden worden met kritisch waarnemen (Costa & Kallick, 2008). Wie eenmaal op dit spoor zit, herkent voortdurend mogelijkheden om leerlingen te laten nadenken en kritisch te zijn over die eigen gedachten en over die van anderen. De simpele vraag 'Wisten de mensen in de middeleeuwen eigenlijk zelf wel dat ze in de middeleeuwen leefden?' helpt om ogenschijnlijk vaste begrippen te relativiseren en kritisch na te denken over namen en het bijpassende perspectief. Vanuit deze houding is het ook gewoner om met elkaar te praten over *pesten* en *framen* en wat die begrippen met elkaar te maken hebben. Hoe angst en wantrouwen daarbij een rol spelen en waaraan je dat herkent. Dan leren leerlingen, in plaats van te denken 'Dat is nu eenmaal zo' of 'Zij is nu eenmaal zo', zulke patronen te herkennen en die daarmee (samen met anderen) te benoemen en te doorbreken. Kritisch denken helpt namelijk ook om de kwaliteit van het reflecteren te verbeteren. Dat is heel welkom, want om te leren en zich te ontwikkelen moeten leerlingen op hun inzet en gedrag kunnen reflecteren. Reflectie is

nodig om de kwaliteit hoog te houden, maar ook om optimaal plezier te beleven aan dat leren. Reflecteren is ook een vorm van kritisch denken, maar dan nadenken over jezelf. Bewust worden van successen en van de eigen invloed daarop draagt in hoge mate bij aan een op groei gerichte mindset (Dweck, 2006).

Nieuwe routine

Om kritisch denken tot een nieuwe routine voor de leerlingen te maken, moet je als team zelf kritisch durven denken over de dagelijkse gang van zaken op je school. Is er sprake van een rijke leeromgeving die de leerlingen uitdaagt en aanzet tot actief onderzoeken, uitproberen, uitwisselen en verdiepen? Wat kan door kleine of wat grotere aanpassingen dat kritische denken stimuleren en tot een dagelijkse gewoonte maken? Dit blijkt ook van belang voor de ontwikkeling van de prefrontale hersenschors, het deel van de hersenen dat zorgt voor de ontwikkeling van de executieve vaardigheden (Sitskoorn, 2016). Een voorbeeld van zo'n kleine aanpassing is het steeds weer ophangen van een nieuwe probleemposter. Door dit op een vaste plek (in het lokaal of de unit) en een vast moment te doen, kijken de leerlingen er al snel naar uit. Het gaat dan om de simpele vraag 'Welke hoort er niet bij – en waarom niet?' Dat kunnen vier sommen zijn, vier voorwerpen, vier vormen, vier getallen, vier woorden, enzovoort (zie figuur 1 'Welke hoort er niet bij?' onder aan deze pagina voor een voorbeeld). Rondom dat viertal is dan ruimte om argumenten te noteren waarom deze anders is dan de andere, natuurlijk voorzien van de naam van de bedenker. Naderhand volgt dan een gesprek over die verschillende antwoorden. Meestal is elk van de vier wel als afwijkend te benoemen, maar het gaat vooral om de verschillende argumenten en de helderheid of creativiteit daarvan. Zie ook de website <http://wodb.ca> voor meer ideeën. Daarmee leren de leerlingen, naast het analyseren van een

ogenschijnlijk overzichtelijke situatie, dat het op school niet meer steeds gaat om dat ene goede antwoord. Zo'n antwoord, dat hun leraar al lang weet of dat in een antwoordenboek staat, blijkt in heel veel situaties niet aan de orde. Door kritisch te kijken en te luisteren en daarover na te denken leren zij eigen, goed beredeneerde antwoorden te vinden. Dan blijken er meer juiste antwoorden naast elkaar te kunnen bestaan. Dit ontdekken leerlingen als ze de kans krijgen en worden uitgedaagd om steeds weer zelf kritisch daarover na te denken. Zo bereid je als school je leerlingen voor op die wereld buiten de school, waar in de 21^e eeuw kritisch denken meer dan ooit noodzakelijk is.



Figuur 1 – Welke hoort er niet bij?

literatuur

- Akkers, T. (2015). *Coping*. Via Ensie: www.ensie.nl/twan-akkers/coping.
- Chase, P. & Doan, J. (1996). *Choosing to learn. Ownership and Responsibility in a Primary Multiage Classroom*. Portsmouth, UK: Heinemann.
- Costa, A.L. & Kallick, B. (Eds.) (2008). *Learning and Leading with Habits of Mind. 16 Essential Characteristics for Success*. Alexandria, VA: ASCD.

- Dweck, C.S. (2006). *Mindset*. New York, NY: Ballantine.
- Janson, D.J. (2017). *Uitdagend en functioneel taalonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. London, UK: Penguin.
- Meirieu, Ph. (2016). *Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Phronese.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking. The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sitskoorn, M. (2016). *IK². De beste versie van jezelf*. Deventer: Vakmedianet.

Geplaatst in JSW 102 (3) november 2017

