

THINKING SKILLS-OPDRACHTEN

Een didactische mogelijkheid voor beter
denkonderwijs binnen het schoolvak Nederlands

Op het Kandinsky College in Nijmegen is er veel aandacht voor de ontwikkeling van denkonderwijs. Dit gebeurt onder meer door het inzetten van Thinking Skills-opdrachten binnen de lessen Nederlands. In dit artikel zetten de auteurs uiteen wat een Thinking Skills-opdracht inhoudt aan de hand van een opdracht – de zogenoemde mystery – binnen een lessenreeks literatuurgeschiedenis. Die opdracht staat in het teken van de voorbereiding voor het integraal lezen van de *Max Havelaar*.

HANNEKE HOUKES & TWAN ROBBEN

Docenten, zowel ervaren als beginnende, spreken zich regelmatig uit over de te bereiken idealen in het onderwijs. Niet zelden willen zij graag de leerlingen beter, kritisch en creatief leren denken. Eenvoudig gezegd, maar concrete handvatten hiertoe zijn schaars. Om het kritisch en creatief denken beter te ontwikkelen worden op het Kandinsky College in Nijmegen, waar wij werkzaam zijn als docent Nederlands, worden Thinking Skills ingezet.

Thinking Skills (Leat, 1998) zijn activerende werkvormen die op een uitdagende manier vakinhoud aan bod laten komen. Thinking Skills verschillen van gebruikelijke activerende werkvormen in die zin dat ze leerlingen niet alleen activeren tot nadenken en handelen – ze gaan een stap verder. Dit type opdracht biedt namelijk verschillende mogelijkheden tot ordening en interpretatie. Belangrijk is dat van tevoren niet één uitkomst vaststaat. Meerdere oplossingen en strategieën om bij een antwoord te komen zijn denkbaar. Een Thinking Skills-opdracht appelleert veel meer aan het creatieve denken. Een ander onderscheidend element van Thinking Skills is de aandacht voor het gezamenlijk reflecteren van docent en leerlingen tijdens en na de uitvoering.

We zijn ervan overtuigd dat Thinking Skills voor alle onderdelen binnen het vak Nederlands van toepassing



Foto: Anda van Riet

kunnen zijn, met name de zogenoemde mystery, die in dit artikel centraal staat. Daar is ook al enige ervaring mee opgedaan. Voor taalkunde verwijzen we naar Coppen (2010) en De Bruijn et al. (2016), en voor argumentatievaardigheid is een lessenreeks beschreven in Houkes en Van de Ven (2005). We hanteren steeds de Engelse terminologie voor deze werkvorm om nadrukkelijk de relatie te behouden met de didactiek die David Leat (1998) ontwikkeld heeft.

De mystery

De mystery is een werkvorm binnen de Thinking Skills die in interactie met leerlingen het denken – en het denken over denken – stimuleert. Leerlingen krijgen 16 tot 30 stukjes informatie op losse papiertjes. Deze manier van informatie scheiden is belangrijk, want in het dagelijkse leven is de informatie die op leerlingen afkomt ook vaak versnipperd. Alle leerlingen krijgen dezelfde informatie. Het fysiek ordenen – heel simpel door het schuiven van stukjes papier – helpt de leerlingen om inzicht te krijgen in de gegeven informatie. Verbanden als oorzaak–gevolg, belangrijk–niet belangrijk, tegenstellingen, zijn eenvoudig gelegd. Op basis hiervan moeten leerlingen een antwoord geven op een centrale vraag: de mystery.

Bij het beantwoorden van de centrale vraag moeten leerlingen tot een beargumenteerd antwoord komen. De wijze waarop de informatie – afzonderlijk op kaartjes – aangeboden is, nodigt de leerlingen uit om direct aan de slag te gaan: ze brengen een ordening aan en beoordelen de informatie. Die ordening en beoordeling verschilt meestal per groepje en die verschillen zijn een belangrijk uitgangspunt bij de nabespreking.

Binnen literatuuronderwijs is nog weinig geëxperimenteerd met Thinking Skills. Wij hebben voor deze didactiek gekozen, omdat die naar onze mening goed toepasbaar is binnen de literaturodidactiek van (complexe) literaire teksten. We hebben gekozen voor de *Max Havelaar*.

Doelstellingen

Om de keuzes bij de constructie van de opdracht te verduidelijken, bespreken we kort de twee doelen die we met deze opdracht hebben. Het eerste doel is het vergroten van de motivatie bij het lezen van complexe (historische) teksten. Een werkelijk betrokken (klassikaal) gesprek met verschillende leerlingen voeren over een complexe tekst, al dan niet historisch, is vrij lastig. Wij denken dat hier de mystery uitkomst kan bieden. Deze past bij de literatuurpraktijk waarin betekenisgeving van teksten voor een belangrijk deel tot stand komt door

reacties van lezers op de tekst en reacties van lezers op leesreacties van andere lezers. Daarmee simuleert de mystery de literatuurpraktijk, wat stimulerend werkt, en daardoor krijgen leerlingen een beter beeld van hoe een literaire tekst functioneert.

Het tweede doel is het komen tot een betere inhoudelijke oriënterende reflectie. Een mystery leent zich goed voor voorbereiding op begrip van literaire teksten. De openheid en meerduidigheid die een literaire tekst kenmerken, sluiten aan bij de eis van openheid en verschillende oplossingsmogelijkheden die de Thinking Skills-didactiek voorstaat. Open en (in eerste instantie) ondoorgrondelijke plekken, met al dan niet een aanwezige culturele distantie tussen lezer en tekst, in een roman of kort verhaal zouden daarom niet meer per se tot frustratie bij leerlingen hoeven leiden wanneer ze binnen een Thinking Skills-opdracht gelezen worden. Deze interpretatief ambigue of lastige passages kunnen juist de bron zijn van waaruit een uitdagend denkproces wordt aangegaan en kennis en ideeën over de literaire tekst verder ontwikkeld worden. Thinking Skills vraagt immers om een zakelijke benadering voor het doorgronden en begrijpen van de fragmenten.

Multatuli, zijn oeuvre en zijn auteurschap en dan met

Open en ondoorgrondelijke plekken in een roman hoeven niet meer per se tot frustratie bij leerlingen te leiden wanneer ze binnen een Thinking Skills-opdracht gelezen worden

name de hybride roman *Max Havelaar* bieden voldoende materiaal om de bron te zijn voor een Thinking Skills-opdracht. De gelaagdheid van deze roman, de meerstemmigheid in stijl en perspectieven, de diversiteit aan boodschappen, de thematische en stilistische lijnen die vanuit dit boek vertrekken en uitgewerkt worden in het verdere oeuvre van Multatuli: het zijn elementen

opdracht

Jullie zijn literatuuronderzoekers aan de universiteit van Groningen. Jullie specialisatie is literatuur uit de negentiende eeuw. In een archief in Hongerige Wolf is een pakket tekstfragmenten gevonden uit de negentiende eeuw. Deze fragmenten hebben duidelijk een grote literaire kwaliteit. Alle fragmenten komen uit de erfenis van één oude barones; zij beweerde dat alle fragmenten van een bevriende schrijver afkomstig waren. Ze wilde de naam geheimhouden. Ook beweerde ze dat het grootste deel van de fragmenten uit deze erfenis tot één roman behoorden. Jammer genoeg liggen alle fragmenten door elkaar. De archivaris van Hongerige Wolf heeft nu de volgende vragen aan jullie onderzoeksteam:

- ➔ Bepaal welke fragmenten bij de roman horen en welke niet.
- ➔ Bepaal van de romanfragmenten een plausibele volgorde. In welke volgorde zou een goede literaire auteur deze fragmenten presenteren?

die kunnen bijdragen aan een Thinking Skills-opdracht die energie en denkkraft opwekt. We willen daarnaast meer leerlingen met een goede voorbereiding door dit boek laten gaan. Met een duidelijk denkkader kunnen zij de *Max Havelaar* gemakkelijker lezen.

Het lezen van de *Max Havelaar*

De opdracht omvat vier lessen van zestig minuten. In de eerste les krijgen de leerlingen de casus aangeboden: ze dienen zich in te leven in een rol als literatuurwetenschapper die met een ‘geheimzinnig’ archief van een Groningse barones uit Hongerige Wolf geconfronteerd wordt. In dat archief bevindt zich een groot pakket tekstfragmenten waaraan duidelijk een literaire kwaliteit toe te kennen is. De weduwe suggereerde tijdens haar leven dat het pakket een complete roman en fragmenten uit een oeuvre van een zeer getalenteerde schrijver bevatte. Vlak voordat zij kon zeggen wie dat was, blies ze haar laatste adem uit. Aan de leerlingen/literatuurwetenschappers nu de taak de fragmenten te lezen, samen te

les 1 en 2

Als groepje krijg je een bundel tekstfragmenten. Ieder lid van je groep leest alle tekstfragmenten. Daar krijg je twee lessen de tijd voor. De uiteindelijke opdracht is dus dat je als groepje een romanstructuur gaat bepalen met behulp van deze tekstfragmenten. Je hoeft ze niet allemaal te gebruiken, je mag als groepje kiezen welke fragmenten je wel of niet gaat gebruiken.

Wat heb je nodig? Tekstfragmenten, pen, schrift of klapper met lijntjespapier voor aantekeningen, A3-vel (krijg je van docent).

les 3 en 4

In deze lessen kom je tot een definitieve indeling van de roman. Je krijgt van de docent kaartjes met daarop de titels en nummers die corresponderen met de gelezen fragmenten. Schrijf daarop de kern van elk fragment. Vervolgens ga je deze kaartjes ordenen.

1. Welke kaartjes (dus welke fragmenten) zijn volgens jullie onderdeel van de roman? (Laat één persoon opschrijven waarom deze volgens jullie onderdeel vormen van de roman.) Welke fragmenten horen er volgens jullie niet bij? (Laat wederom één persoon opschrijven waarom deze kaartjes er niet bij horen.)
2. De fragmenten die volgens jullie onderdeel zijn van de roman, leg je in de goede volgorde. (Laat weer één persoon opschrijven waarom jullie voor deze volgorde kiezen.)
3. Op een A3-vel plak je de kaartjes zoals je ze neergelegd hebt. Zorg dat je genoeg ruimte overhoudt bij de kaartjes om de argumentatie op te schrijven (waarom tekstfragmenten er wel of niet bij horen). Gebruik één kolom om in het kort de inhoud van de roman weer te geven (zoals jullie die vormgegeven hebben). Schrijf de trefwoorden op die je eventueel helpen bij het navertellen van het plot dat jullie bedacht hebben.



Portret van de schrijver Multatuli, 1864. Foto: César Mitkiewicz

vatten en te bepalen welke fragmenten bij de roman horen, en welke niet. De leerlingen worden na deze briefing in groepjes geplaatst en dan begint het leesproces dat de rest van les 1 en les 2 beslaat. Er zijn twee varianten mogelijk hier. Of je geeft als docent de leerlingen de opdracht om eerst allemaal individueel de tekstfragmenten te gaan lezen of je laat het aan leerlingen om de aanpak te bepalen.

In de keuze van de fragmenten hebben we ons steeds meer laten leiden door het artistieke credo 'kill your darlings'. De eerste keer was de verzameling fragmenten vele malen groter dan de tweede en derde keer dat we de lessenreeks uitvoerden. We ondervonden dat het minder belangrijk was dat we aan zo veel mogelijk, zo niet alle verhaallijnen recht doen. Nee, we kozen bewuster voor fragmenten met een thematische overeenkomst. Beroemde passages als de toespraak tot de hoofden van Lebak verdwenen zo uit onze verzameling.

In les 3 en 4 gaan leerlingen daarna in hun groepen de kern van ieder fragment noteren op losse kaartjes. Van deze verzameling kaartjes met samenvattingen van fragmenten bepalen ze welke bij de roman horen en welke niet en in welke volgorde de gebeurtenissen in

een goede roman geplaatst moeten worden. Leerlingen moeten die keuze kunnen beargumenteren. Van het eindresultaat maken ze een poster die gepitcht dient te worden: leerlingen vertellen kort waarom hun volgorde en selectie de juiste zijn. Daarna worden de verschillende uitkomsten besproken. We benadrukken bij de leerlingen dat er verschillende uitkomsten zullen komen en dat dat niet erg is, maar juist logisch en goed. De argumentatie waarom ze tot die keuze komen is belangrijker. Nu zou men zich daar snel aan kunnen ergeren als het doel zou zijn dat leerlingen komen tot de ware structuur van dit boek. Dat is, zoals hopelijk duidelijk is, niet ons doel. We willen dat de leerlingen zich oriënterend en globaal kaders verschaffen om een complexe literaire tekst te doorgronden – om daarover na te denken. Het is dan ook geen probleem voor deze opdracht dat in deze fase niet de juiste volgorde van fragmenten uit de roman geconstrueerd wordt.

Op dat moment stopt, strikt genomen, de Thinking Skills-opdracht, waarna we vervolgens met de leerlingenuitspraken komen tot een korte synthese van het werk van Multatuli: de *Max Havelaar* staat daarbij centraal. Hierna krijgen de leerlingen de opdracht de volledige *Max Havelaar* te lezen en een clip van maximaal twee minuten te maken waarin ze de essentie van dit boek moeten tonen. De resultaten zijn meestal persoonlijk, origineel en creatief. Zelden hebben we zo het cultuurstelsel scherper en beeldender verwerkt gezien als in een animatie waarin koffiebonen de hoofdrol spelen.

Evaluatie

Zoals gezegd was een doel om de betrokkenheid en motivatie te vergroten bij leerlingen voor het lezen van een tekst die zulke enorme culturele (en historische) afstand tot hen heeft. De betrokkenheid was groot. Alle leerlingen waren gedurende de vier lessen intensief met de *Max Havelaar*, met Multatuli en zijn schrijverschap bezig. Deze opdracht bleek duidelijk motiverend. Sommige groepen lazen eerst twee lessen individueel geconcentreerd en stil alle fragmenten, om daarna gezamenlijk binnen twee lessen de 21 fragmenten samen te vatten in enkele begrippen en op losse kaartjes te ordenen. Andere groepen kozen een andere aanpak en lazen de fragmenten eerst globaal om vervolgens een inhoudelijke

strategie te bedenken, waarmee ze de teksten al lezend zouden gaan beoordelen. Ook wisselden groepjes lezen en overleg af. De docent speelde de eerste lessen al een belangrijke rol. Als er groepjes waren die zonder plan de fragmenten gingen lezen, was het handig om met input van een groepje dat wel afspraken gemaakt had, daarop te reflecteren.

De ketens die de groepjes van de kaartjes neerlegden, verschilden. Geen enkele volgorde was dezelfde. Enkele fragmenten stonden in de volgorde zoals ze ook in de *Max Havelaar* voorkomen. Maar de juiste volgorde werd niet geconstrueerd. Ook de kaartjes waarvan de leerlingen meenden dat ze niet tot de roman behoorden, verschilden en waren zelden de volkomen juiste. We waren hier niet ongelukkig mee, want de meerwaarde van deze opdracht zit hem in de denkkwaliteit en -kracht die in de discussies te herkennen was. 'Nee, nee, die Sjaalman moet daar!', dergelijke fanatieke uitroepen van gedachten en ideeën waren niet van de lucht.

Het andere doel was een eerste goede inhoudelijke reflectie op de teksten, de poëtica van Multatuli – een reflectie die ertoe zou moeten leiden dat de *Max Havelaar* beter en gemakkelijker gelezen kan worden. Niet alleen waren wij gecharmeerd van hoe leerlingen betrekkelijk lang en betrokken kennismaakten met thema's, personages en stijl van Multatuli, ook de wijze waarop ze tot hun keuze kwamen en deze onderbouwden, beviel ons. Literaire begrippen (*personage*, *perspectief*, *stijl*, *thema*, *ruimte* en dergelijke) gebruikten de leerlingen als vanzelf in hun uitspraken om fragmenten te duiden en te ordenen: 'Die Droogstoppel is duidelijk een type. Is hij niet dezelfde als Stern?' De leerlingen ervaren ook dat er verschillend gedacht kan worden over de samenstelling van een roman.

Een ander positief aspect van deze werkvorm, dat losstaat van bovenstaande doelen, was dat het denkproces (langdurig) zichtbaar werd. De kaartjes met de samenvatting van ieder fragment werden door de leerlingen bij het zoeken naar de juiste structuur en ordening bewogen over de tafel. Leerlingen verscherpten hun gedachten en stelden hun idee over de mogelijke ordening en structuur bij, op basis van opmerkingen van klasgenoten en eigen reflecties. Door het gebruik van deze losse kaartjes, die immer en altijd te verplaatsten

'Nee, nee, die Sjaalman moet daar!', dergelijke fanatieke uitroepen van gedachten en ideeën waren niet van de lucht

zijn, stelden leerlingen als automatisch de verankering van het denken uit en kwamen meer oplossingen en mogelijkheden in beeld. Deze Thinking Skills-opdracht toont zich hier duidelijk een proefruimte voor kritisch, creatief en oplossingsgericht denken.

Tot slot

Natuurlijk is met bovenstaande lessenreeks niet de heilige graal die het leerlingdenken ontsluit gevonden. Wie verstandig is, gelooft daar niet in. Wij willen natuurlijk wel verder met de verdere ontwikkeling van deze Thinking Skills-opdrachten: een didactisch instrumentarium waar inhoud en groepsvorm nauw met elkaar verweven zijn. Hopelijk hebben we ons enthousiasme over weten te brengen. In navolging van onder meer de vakken geschiedenis (De Vries et al., 2004) en aardrijkskunde (Leat, 1998) vinden wij het hoog tijd dat er ook snel een Thinking Skills-boek (al dan niet digitaal) voor het schoolvak Nederlands komt. Daar gaan we ons sterk voor maken. ■

De gebruikte fragmenten en de opdracht stellen we op de site van Levende Talen Nederlands beschikbaar. We gebruikten de editie van de *Max Havelaar* die op de DBNL te vinden is (<bit.ly/ltn-max>).

LITERATUUR

- Brijn, T. de, Coppen, P.-A., Snel, B., Timmermans, M., Walinski, R., & Wassenberg, N. (2016). *Activerende didactiek grammatica*. Nijmegen: Radboud Universiteit. Geraadpleegd via <http://www.ru.nl/docentenacademie/nascholing/dot-docent-ontwikkel-team/materiaal-dots/nederlands-activerende-didactiek-grammatica/>
- Coppen, P.-A. (2010). Grammatica: waar gaat dat eigenlijk over? In S. Vanhooren & A. Mottart (Red.), *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 174–182). Gent: Academia Press.
- Houkes, H., & Ven, P. van de. (2005). *Werkvormen voor leren denken bij het schoolvak Nederlands*. In A. Mottart (Red.), *Achttiende conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 65–78). Gent: Academia Press.
- Leat, D. (1998). *Thinking through geography*. Cambridge: Kingston Press.
- Vries, J. de, Havekes, H., Aardema, A., & Rooijen, B. (2004). *Actief historisch denken: Opdrachten voor activerend geschiedenisonderwijs*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.