

Een zoeklicht voor de begeleiding van de literaire ontwikkeling Verslag van een oriënterend onderzoek naar een kennisbasis voor het literatuuronderwijs in het studiehuis

Met de invoering van het studiehuis in 1999 is het examenprogramma voor literatuur bij Nederlands, Fries en de moderne vreemde talen ingrijpend vernieuwd. In deze bijdrage concentreren we ons op enkele problemen die deze vernieuwing met zich meebrengt. De kern van het probleem is dat niemand weet hoe het nieuwe examenprogramma op een effectieve wijze kan worden geoperationaliseerd. Met name de verplichtstelling van het leesdossier zorgt in de praktijk voor de nodige onzekerheid. De leesdossierdidactiek staat in feite nog in de kinderschoenen. In september 1999 is aan het Universitair Centrum voor de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen een onderzoeksproject gestart dat als doel heeft een empirisch gefundeerde kennisbasis te ontwikkelen voor het literatuuronderwijs. Deze kennisbasis moet gaan fungeren als zoeklicht dat de docent helpt bij de individuele begeleiding van leerlingen in het studiehuis. Dit artikel is het verslag van een oriënterend onderzoek naar zo'n kennisbasis¹.

1. Inleiding

De vernieuwingen van het literatuurexamenprogramma die het meest in het oog springen, zijn de sterke mate van individualisering en de aandacht voor het literaire ontwikkelingsproces. In bijna de helft van de eindtermen wordt gerefereerd aan de individuele lezer-leerling: hij moet boeken kiezen die aansluiten bij zijn persoonlijke voorkeur, aan de hand van zijn leeservaringen een visie op de maatschappij en zijn eigen plaats daarin ontwikkelen, de eigen leeservaring beschrijven, verdiepen en evalueren, op grond van zijn persoonlijke leeservaringen een beargumenteerd verslag uitbrengen, et cetera. De procesgerichte benadering komt tot uiting in het als handlingsdeel voorgeschreven leesdossier, waarvan het de bedoeling is dat de leerling daarin zijn literaire ontwikkeling documenteert. Uiteraard hebben deze vernieuwingen, in combinatie met de ingrijpende onderwijskundige renovatie van de bovenbouw van het havo en vwo en de vernieuwing van andere onderdelen uit het examenprogramma, enorme consequenties voor het pedagogisch-didactisch handelen van de docent (Stuurgroep Tweede Fase, 1994; Wijnen, 1995; Simons & Zuylen, 1995). Wat het literatuuronderwijs aangaat, verschuift zijn didactisch handelen van overdracht van kennis, inzichten en literaire smaak naar het bevorderen van lees- en leerervaringen die relevant zijn voor het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen. Zijn belangrijkste taak zal zijn de literaire ontwikkeling van alle leerlingen te stimuleren. Daartoe zal hij

aansluiting dienen te zoeken bij de verschillende beginsituaties van de leerlingen en hun didactisch maatwerk moeten kunnen bieden.

In paragraaf 2 bespreken we enkele problemen die deze vernieuwingen met zich meebrengen; dit resulteert in de probleemstelling. Deze leidt tot de vraagstelling en opzet van dit onderzoek in paragraaf 3. Paragraaf 4, 5 en 6 vormen de kern van deze bijdrage. Op basis van evaluatieve uitspraken van docenten zal een aanzet worden gegeven voor een kennisbasis voor het literatuuronderwijs. We sluiten het artikel af met een plan voor verder onderzoek.

2. Probleemstelling

Het onderzoek dat het Instituut voor Leerplanontwikkeling SLO in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen deed naar de stand van zaken in het studiehuis, heeft aan het licht gebracht dat veel docenten Nederlands niet weten hoe ze de literaire ontwikkeling van leerlingen kunnen begeleiden (SLO, 2000). Al eerder had Hamel (1997) onderzoek gedaan naar het leesdossier en ook zij constateerde - naast enkele praktische problemen - dat men in de praktijk niet goed raad weet met het begeleiden en beoordelen van het literaire ontwikkelingsproces. Veel docenten hebben problemen met de didactische operationalisering van het nieuwe examenprogramma voor literatuur, omdat er weinig bekend is over hoe het leesdossier in de praktijk moet worden aangepakt. Naast het gebrek aan operationele kennis doen zich nog enkele andere problemen voor die niet met de vernieuwing samenhangen, maar die meer structureel van aard zijn, namelijk de geringe motivatie van de leerlingen voor literatuur en het differentiatieprobleem.

Motivatatieprobleem

De talendocenten kampen al enkele decennia met een afnemende motivatie en belangstelling van leerlingen voor literatuur in de hogere klassen van het voortgezet onderwijs (Geljon, 1994; Janssen, 1998). Uit onderzoek van Knulst & Kraaykamp (1996) naar de vrijetijdsbesteding van jongeren in de leeftijdsgroep 12-17 jaar blijkt dat de leestijd in de afgelopen veertig jaar enorm is teruggelopen. In 1955 brachten jongens ongeveer 23% van hun vrije tijd met lezen door, in 1975 was dat gedaald tot 7% en in 1995 lazen jongens nog maar 3% van hun vrije tijd. Bij meisjes zijn deze getallen iets minder dramatisch, respectievelijk 20%, 12% en 6%. Van Schooten & Oostdam (1998) en Van Woerkom (1992) rapporteren dat leerlingen met het klimmen der leerjaren steeds minder lezen. De belangrijkste oorzaak van deze afname is dat jongeren naarmate ze ouder worden het steeds drukker krijgen (bijbaantjes) en er meer concurrerende alternatieven bijkomen om de vrije tijd mee te vullen.

Naast deze ontwikkeling doet zich een ander probleem voor, namelijk de negatieve invloed van het literatuuronderwijs op de leesattitude van veel leerlingen in de bovenbouw. Van Woerkom (1992), Boekhout & Van Hattum (1992) en Mulder & Wijffels (1992) rapporteren allen bij het merendeel van de leerlingen (ongeveer 75%) in de leeftijdsgroep 15-18 jaar een negatieve invloed van het literatuuronderwijs op de leesmotivatie. Leerlingen noemen zelf als belangrijkste oorzaak de traditionele leer-

activiteiten, zoals de omvangrijke boekenlijst en het maken van analyses en uittreksels, in combinatie met de geringe mogelijkheden voor een eigen inbreng.

Het nieuwe examenprogramma heeft enkele angelen uit het (traditionele) literatuuronderwijs gehaald. Het aantal verplicht te lezen werken is praktisch gehalveerd: op het vwo lezen de leerlingen voor Nederlands gemiddeld 25 werken en op het havo gemiddeld 15. In het nieuwe examenprogramma staan voor vwo en havo respectievelijk 12 en 8 boeken voorgeschreven. Daarnaast vereist het leesdossier de persoonlijke inbreng van de leerling en biedt het allerlei mogelijkheden om persoonlijke leeservaringen te verdiepen in het leesverslag (Witte, 1995). Deze veranderingen zouden tot een afname van de motivatieproblemen kunnen leiden. Echter, hier stuit men op het probleem dat onderwijsvernieuwingen niet direct leiden tot een andere praktijk. Het kost de 'gemiddelde' docent veel moeite om zich van de vertrouwde, traditionele leerstof en didactiek af te wenden, en aansluiting te zoeken bij een moderne literatuurdidactiek die meer oog heeft voor de jonge, zich ontwikkelende lezer. Uit het onderzoek van Janssen (1998) blijkt dat meeste docenten in hun opleiding onvoldoende zijn toegerust voor een lezersgerichte benadering. De case studies van Ravesloot (1992), Spoelstra (1994) en Timmer (1995) laten zien dat docenten - ondanks hun leerlinggerichte intenties en opvattingen - bij problemen en onzekerheid makkelijk terugvallen op de traditionele leerstof en aanpak. Wat in de retoriek van het literatuuronderwijs een diepgaande vernieuwing pretendeert, blijkt in de praktijk niet meer dan een geringe aanpassing te bewerkstelligen. Leraren vinden het erg moeilijk om hun alledaagse onderwijspraktische kennis te moeten herzien (Van de Ven, 1996). Zolang er geen uitgewerkte praktische voorbeelden zijn van een leerlinggerichte aanpak, zullen veel docenten moeite hebben met de operationalisering van het nieuwe examenprogramma.

Differentiatieprobleem

Het tweede probleem dat we hier willen bespreken, is het differentiatieprobleem. Leerlingen verschillen in veel opzichten van elkaar. Ze verschillen in achtergrond en literaire voorkeur, maar ook hun persoonlijke ontwikkeling, gedrag, motivatie en intellectueel vermogen lopen sterk uiteen (Simons, 1995; Boekaerts, 1997). Om aan deze verschillen 'recht te doen' zal de docent 'didactische maatwerk' moeten kunnen leveren oftewel differentiëren. Echter, in het voortgezet onderwijs bestaat geen differentiatiecultuur (Kremers, 1984; Janssens, 1986). Recentelijk kwam de onderwijsinspectie bij de evaluatie van de basisvorming tot dezelfde conclusie (Inspectie van het onderwijs, 1999). Het differentiëren naar niveau, tempo, leeftijd en cognitieve stijl was en is 'aartsmoeilijk' in het voortgezet onderwijs (Van Essen, 2000).

Een docent die in het literatuuronderwijs wil differentiëren heeft tal van vragen, bijvoorbeeld: Welke literaire ontwikkeling moeten de leerlingen in de bovenbouw doormaken? Hoe te bepalen hoe ver een leerling is? Welke literaire werken stimuleren de literaire ontwikkeling van een leerling? Welke verwerkingsopdrachten passen daarbij? Wat moet de begeleidende docent doen en laten om het ontwikkelingsproces van een leerling te stimuleren? Het zal een ieder duidelijk zijn dat de antwoorden op deze vragen zullen leiden naar individuele leerwegen, waarbinnen de docent dus tal van keuzemogelijkheden heeft. De verschillen tussen leerlingen, gecombineerd met de

hoeveelheid literaire werken en de tientallen verwerkingsopdrachten brengen de hoeveelheid combinatiemogelijkheden tot duizelingwekkende hoogte. Binnen dit 'oerwoud' van keuzemogelijkheden zal de docent een weg moeten zoeken. Om op een bewuste en verantwoorde wijze beslissingen te kunnen nemen, heeft hij een kennis en hulpmiddelen nodig. Dit brengt ons weer terug bij het begin van deze probleemverkenning, namelijk dat die kennis en hulpmiddelen niet voor handen zijn.

Literatuurdidactische kennisbasis

We zoeken in feite naar een literatuurdidactische kennisbasis waarmee de docent zijn keuzes kan structureren en motiveren. Hoe moet men zich zo'n kennisbasis voorstellen? Binnen het bestek van dit artikel kan hier niet te diep op worden ingegaan, maar men kan hierbij denken aan een soort van oefeningstypologie, waarin de volgende twee dimensies worden onderscheiden. Allereerst een aantal fasen of niveaus van literaire ontwikkeling. Het zal hierbij gaan om de definitie van ongeveer zes niveaus van literaire competentie². Dit betekent dat er in het curriculum zes ijkpunten kunnen worden onderscheiden. Met behulp van deze ijkpunten moet de docent de beginsituatie en vorderingen van een leerling kunnen bepalen, als ook de doelen voor de volgende ontwikkelingsfase. De tweede dimensie van de kennisbasis is het leergedrag dat de leerling in een ontwikkelingsfase vertoont. Het gaat hierbij niet om een instrument waarmee het gedrag uitputtend kan worden geanalyseerd, maar om een instrument waarmee makkelijk enkele typen leergedrag van elkaar kunnen worden onderscheiden. Aan de hand van de twee dimensies (niveau van literaire competentie en leergedrag) zoekt de docent naar een passende 'interventie' waarmee de literaire ontwikkeling van de leerling kan worden gestimuleerd. Een interventie bestaat uit een opdracht (lezen van een literair werk met verwerkingsopdracht) en een begeleidingsstrategie. Met behulp van de kennisbasis moet de docent in staat gesteld worden literatuurdidactische diagnoses te stellen en 'recepten' te ontwikkelen, bijvoorbeeld:

- De literaire ontwikkeling van een leerling die leergedrag A vertoont en die zich in ontwikkelingsfase 2 bevindt, kan gestimuleerd worden met begeleidingsstrategie X, boeken met het kenmerk Y en opdrachten van het type Z;
- Boeken met het kenmerk P stimuleren de literaire ontwikkeling van leerlingen die zich in ontwikkelingsfase 3 bevinden;
- Begeleidingsstrategie Q heeft een averechts effect op leerlingen met leergedrag van het type C;
- Boeken van het type S en opdrachten van het type T werken pas stimulerend als de leerling zich in stadium 4 bevindt;
- et cetera.

	leergedrag type a	leergedrag type b	etc.
	begeleidingsstrategie x	begeleidingsstrategie y	etc.
niveau 0	- literaire werken met kenmerk a - verwerkingsopdrachten met kenmerk p	- literaire werken met kenmerk b - verwerkingsopdrachten met kenmerk q	etc.
niveau 1	- literaire werken met kenmerk c - verwerkingsopdrachten met kenmerk r	- literaire werken met kenmerk d - verwerkingsopdrachten met kenmerk s	etc.
etc.	etc.	etc.	etc.

Figuur 1: Schematisch voorstelling literatuurdidactische kennisbasis

3. Vraagstelling en onderzoeksopzet

Het probleem waar we hier voor staan, is hoe we antwoord kunnen vinden op de vele vragen die ten grondslag liggen aan de ontwikkeling van een literatuurdidactische kennisbasis. Helaas bieden bestaande onderzoeken weinig soelaas. Het algemene bezwaar van veel onderwijskundig onderzoek is dat het niet of weinig tegemoet komt aan de problemen die onderwijsgeveenden in de praktijk ervaren, of daar wel aan tegemoet komt, maar om allerlei redenen niet leidt tot een praktisch uitvoerbare didactiek (o.a. Nijhof, 1995; Hoogeveen & Bonset, 1998). Dat is niet een Nederlands probleem, maar helaas een gegeven van veel onderwijskundig onderzoek (Kennedy, 1997). Wij willen in elk geval met ons onderzoek bereiken dat de resultaten makkelijk overgedragen kunnen worden naar de onderwijspraktijk, in de eerste plaats naar de docent, maar ook naar de ontwikkelaars van onderwijsleermiddelen voor het literatuuronderwijs. Dit uitgangspunt stuurt ons in de richting van praktijkgericht onderzoek. Het feit dat we nog te weinig van het onderwerp afweten en niet kunnen beschikken over een bruikbare theorie, leidt tot een exploratieve aanpak:

“Exploratie is geboden in relatief onbekende situaties. (...) Enerzijds is exploratie vaak de enige mogelijkheid, anderzijds biedt exploratie voordelen, zoals een grote flexibiliteit, het dichtst bij de gegevens blijven.” (Swanborn, 1987:156)

Aangezien we streven naar een theorie die voor docenten in de praktijk toegankelijk of, beter gezegd, herkenbaar is, zullen we die theorie afleiden uit de praktijktheorie van docenten. We kiezen dus voor een inductieve benadering en zullen bij de presentatie van de kennisbasis zoveel mogelijk gebruik maken van de terminologie en pedagogisch-didactische concepten die docenten zelf gebruiken.

Om te onderzoeken of een exploratieve benadering de gewenste resultaten oplevert, is in de periode september-december 1999 een onderzoek gedaan, waarbij we ons hebben geconcentreerd op de volgende drie onderzoeksvragen:

1. Welke leerlingkenmerken onderscheiden docenten bij de evaluatie van het literaire ontwikkelingsproces?
2. Welke typen leergedrag kunnen worden onderscheiden?
3. Welke begeleidingsstrategieën sluiten aan bij de verschillende typen?

Voor dit exploratieve onderzoek maakten we gebruik van verschillende methoden van onderzoek (triangulatie). In de inleiding van het nieuwe handboek van Swanborn, dat in zijn geheel gewijd is aan evaluatieonderzoek, wordt 'methodemonisme' voor dit type onderzoek verworpen:

"de moderne praktijk in diverse sectoren [leert] dat evaluatie-onderzoek juist dan vruchtbaar is, wanneer gebruik gemaakt wordt van een pakket van benaderingen (...). Als er één les is die onderzoekers hebben moeten leren, is het dat er in verreweg de meeste situaties niet één adequate en afdoende benadering bestaat, maar dat we zo goed en zo kwaad als mogelijk, van verschillende zijden het object benaderend, tot een acceptabel resultaat kunnen komen." (Swanborn, 1999:30)

Wij kunnen ons gezien de doelstelling van ons onderzoek goed vinden in dit uitgangspunt en hebben gekozen voor verschillende perspectieven en dataverzamelmethode-n, zoals uit onderstaand schema blijkt.

	perspectief van de docent	perspectief van de leerling
documenten	tussentijds evaluatieverslag literaire ontwikkeling	persoonlijke documenten uit het leesdossier
vraaggesprek	interview naar aanleiding van het evaluatieverslag	interview over het leesgedrag en het literatuuronderwijs

Figuur 2: Overzicht van perspectieven en dataverzamelmethode-n

Voor dit onderzoek zijn vier docenten benaderd. Een belangrijke eis aan de respondent was dat hij 'expert' is op het gebied van het literatuuronderwijs en met name ervaring heeft met het leesdossier. Drie docenten hebben hun medewerking verleend, de vierde had wel toegezegd en heeft in de beginfase ook meegewerkt, maar moest door ziekte afhaken. De docenten kregen in september 1999 het verzoek drie leesdossiers/leerlingen te kiezen uit hun havo-5- of vwo-5-klas. Om er zeker van te zijn dat er voldoende variatie in de leerlingen zou ontstaan, kregen zij de instructie een - qua literaire ontwikkeling - bovengemiddeld, gemiddeld en ondergemiddeld leesdossier te selecteren en zowel jongens als meisjes in het onderzoek te betrekken. Omdat we het proces evalueren, is als evaluatiemoment de overgang van het vierde naar het vijfde jaar havo of vwo gekozen. De leerlingen hebben op dat moment één jaar aan hun leesdossier gewerkt en er zou dus een ontwikkeling zichtbaar moeten zijn.

Perspectief van de docent

We hebben besloten de docenten de leesdossiers schriftelijk te laten evalueren en hen daarover te interviewen. De belangrijkste overweging hierbij was dat een schriftelijke evaluatie de docent de gelegenheid biedt zich in de dossiers te verdiepen. Door het aantal woorden van het verslag tot een maximum van tweehonderd te beperken, dwongen we hen zich op de hoofdzaken te concentreren. Doordat de onderzoeker zich in de leesdossiers had verdiept, kon hij zich met behulp van het verslag goed op het interview voorbereiden en een interviewschema ontwerpen. Het interview was dus half-gestructureerd. De respondenten werden steeds uitgenodigd hun evaluatieve uitspraken en didactische beslissingen te motiveren en te concretiseren met voorbeelden, waarbij vooral het leesdossier van de leerlingen als referentiepunt diende.

Perspectief van de leerling

Het doel van het onderzoek is praktijktheorie te genereren die goed kan worden overgedragen aan docenten. Dit betekent dat we in de eerste plaats geïnteresseerd zijn in het perspectief van de docent. Echter, dit perspectief is eenzijdig. De gegevens krijgen meer reliëf als we ook de leerresultaten van de leerling bij het onderzoek betrekken en hen interviewen over hun leesgedrag en het literatuuronderwijs dat ze tot dan toe genoten hebben. We hebben gekozen voor het leesdossier omdat we daarin te zien krijgen wat de leerling daadwerkelijk presteert. We zijn met name geïnteresseerd in de persoonlijke onderdelen, zoals de leesautobiografie, het balansverslag en de evaluatieve passages uit de leesverslagen. Met het oog op de ontwikkeling van de literaire competentie hebben we onze aandacht gericht op de mate waarin de leerling gebruik maakt van het literair begrippenapparaat en de wijze waarop hij zijn eigen mening formuleert en onderbouwt (Andringa, 1998). Het interview biedt de mogelijkheid om wat meer informatie te krijgen over het leesgedrag van de leerling en zijn ervaringen met het literatuuronderwijs.

De verslagen en interviews resulteerden in een enigszins geordende verzameling van uitspraken die aan een kwalitatieve analyse werden onderworpen. Het doel van deze analyse was patronen te herkennen, zodat er een bepaalde structuur en ordening in de data kon worden aangebracht (Baarda e.a., 1997). Voor deze analyse is gebruik gemaakt van een onderzoeksmethode die bekend staat als fenomenografie (Hycner, 1985; Marton, 1990; Vermunt, 1992; Cohen & Manion, 1994), maar die door Baarda e.a. (1997) 'labeling' genoemd wordt. Volgens een vaste procedure worden de uitspraken gereduceerd, geordend en herordend totdat er een stabiel categoriesysteem ontstaat, waardoor relevante begrippen kunnen worden onderscheiden.

4. Leerlingkenmerken

Bij de eerste onderzoeksvraag gaat het erom de kenmerken te achterhalen die docenten kennelijk relevant vinden voor de literaire ontwikkeling. De fenomenografische analyse van de schriftelijke evaluaties van en interviews met de docenten, leverde drie hoofd-

categorieën van variabelen op, namelijk persoonlijke kenmerken, vakspecifiek leergedrag en algemeen leergedrag.

Persoonlijke kenmerken

Dit zijn kenmerken die min of meer gegeven zijn en niet of nauwelijks door het literatuuronderwijs kunnen worden veranderd. De kenmerken die docenten vaak noemen hangen samen met *geslacht, milieufactoren, intelligentie, sociaal-emotionele ontwikkeling* en *belangstelling*.

Vakspecifiek leergedrag

Dit betreft de leerlingkenmerken die nauw samenhangen met het vak(onderdeel) literatuur. Een belangrijke (sub)categorie hierin is het *leesgedrag*. Een kenmerk dat veel aandacht krijgt, is de mate waarin de leerling *bereid* is om voor school literaire boeken te lezen. Uiteraard werd ook de *leesvoorkeur* van een leerling vaak genoemd: de ene leerling is geïnteresseerd in relaties en de ander leest bijvoorbeeld graag over de oorlog. Opvallend zijn de uitspraken over het *keuzegedrag* van de leerling. Sommige leerlingen kiezen bewust en actief, vragen bijvoorbeeld de docent om advies of leggen hem keuzes voor; andere leerlingen zijn juist onverschillig en passief bij hun boekkeuze, en kiezen blindelings op het kenmerk *dun*'. Daarnaast onderkennen docenten bij sommige leerlingen specifieke *leesproblemen*, zoals dyslexie of een zeer traag leestempo. De tweede (sub)categorie binnen de categorie 'vakspecifiek leergedrag', betreft de kenmerken die nauw samenhangen met de specifieke *taken* die leerlingen voor het leesdossier moeten uitvoeren. De mate waarin de leerling *open staat voor het vreemde*, dus bereid is om de wereld te verkennen die ver verwijderd is van de eigen leefwereld en waarden en normen, is in de ogen van de docenten een belangrijk kenmerk. Evenals bij het leesgedrag zijn ook hier het *keuzegedrag* (bij de verwerkingsopdrachten) en de *taakbereidheid* relevante kenmerken. Ook hier zien we dat leerlingen heel actief en weloverwogen keuzes maken, maar ook dat sommige leerlingen onverschillig of (heel) gemakzuchtig zijn in de keuze van de opdracht waarmee ze hun leeservaring kunnen verdiepen. Het is evident dat sommige leerlingen zeer gemotiveerd zijn om de taken uit te voeren en andere leerlingen niet. Het wekt geen verbazing dat in deze categorie vaak wordt gerefereerd aan activiteiten die het nieuwe literatuurexamenprogramma vereisen. Bijvoorbeeld de mate waarin de leerling in staat is *het gelezene in verband te brengen met de eigen persoonlijke ervaringen en/of met de persoonlijke visie op de maatschappij*. Ook de mate waarin de leerling *een eerste reactie* kan geven en in staat is *een persoonlijk standpunt in te nemen en die te onderbouwen* is een belangrijk aandachtspunt van de docenten. Voorzover leerlingen bezig zijn geweest met zich te verdiepen in de achtergronden van een werk, is ook de mate waarin de leerling *achtergrondinformatie kan verzamelen en verwerken* een relevant criterium. Tot slot hebben de drie docenten bij alle leerlingen aandacht voor de mate waarin die kan *reflecteren op de eigen smaak(ontwikkeling)*.

Algemeen leergedrag

De laatste categorie van leerlingkenmerken kunnen worden ondergebracht onder het kopje 'algemeen leergedrag'. Het betreft hier kenmerken die niet direct lijken samen

te gaan met het vak literatuur, maar die vermoedelijk ook bij andere vakken zichtbaar zullen zijn. Bijvoorbeeld *discipline*. Denk hierbij aan de mate waarin de leerling zijn werkstukken op tijd inlevert, gemaakte afspraken nakomt en zich houdt aan de opdracht en voorschriften. Een ander kenmerk is de mate waarin de leerling aandacht heeft voor de *verzorging* van zijn werk. Niet alleen wat betreft de uiterlijke verzorging van het leesdossier en de opdrachten (netheid, vormgeving e.d.), maar ook het eigen taalgebruik. Het *streefniveau* is ook een bijzonder relevant kenmerk. Er zijn leerlingen die altijd hun best doen en daarbij streven naar een zo hoog mogelijk niveau. Er zijn ook leerlingen die meer calculerend te werk gaan en die het niet zoveel kan schelen of ze een hoge of een lage waardering zullen krijgen. Tot slot is de mate van *zelfstandigheid* een relevant kenmerk. Er zijn leerlingen die bij iedere stap in het oog moeten worden gehouden, die geen vragen stellen, ook niet als ze zijn vastgelopen, en er zijn leerlingen die zelfstandig en autonoom willen handelen en die hun eigen leerproces willen en kunnen uitstippelen.

We hebben gezien dat we de leerlingen op drie variabelen kunnen onderscheiden, namelijk persoonlijke, vakspecifieke en algemene leerlingkenmerken. Op basis van deze kenmerken zou van iedere leerling een persoonlijk profiel kunnen worden samengesteld. Echter, zo'n profiel is voor de docent geen geschikt hulpmiddel omdat het binnen de context van de onderwijspraktijk veel te gedetailleerd is. Een docent begeleidt in het studiehuis vaak meer dan tweehonderd leerlingen en heeft dus behoefte aan een hulpmiddel dat de leerling veel globaler beschrijft, zodat hij op grond van enkele waarnemingen het gedrag van leerlingen kan herkennen.

5. Typen leergedrag

Een handig hulpmiddel is een typologie. Om tot een typologie te kunnen komen analyseren we de evaluatieve uitspraken van de docenten op een dieper niveau, zodat er twee dimensies overblijven. De analyse is gericht op de uitspraken binnen de categorieën vakspecifiek en algemeen leergedrag. De persoonlijke kenmerken spelen immers geen rol bij de waardering van het leergedrag. Er wordt door docenten wel aan gerefereerd als ze het gedrag van een leerling proberen te verklaren, maar de persoonlijke kenmerken kunnen (en mogen) geen deel uitmaken van het waarderings-systeem en de onderwijsdoelstellingen. Eenvoudig gezegd: een leerling wordt door de docenten niet beoordeeld op geslacht of milieufactoren, maar op zijn of haar leergedrag en leerprestaties in de klas.

Bij de didactische evaluatie van het leergedrag van de leerlingen zijn de docenten primair gericht op wat de leerling wil en (aan)kan. Alle uitspraken zijn terug te voeren tot deze twee criteria. Dit betekent dat we het gedrag van de leerlingen kunnen plaatsen in een veld dat bestaat uit twee dimensies, namelijk: de mate van gemotiveerdheid en de mate van bekwaamheid om literaire teksten te lezen en de taken voor het leesdossier uit te voeren. Als we deze dimensies in een kruistabel plaatsen, dan ontstaat er een typologie waarin vier (basis)typen kunnen worden onderscheiden.

- Type A: De leerling die bereid is de leertaken voor het literatuuronderwijs uit te voeren en dat in het algemeen ook goed kan, is in de ogen van de docent een 'ideale leerling';
- Type B: De leerling die in principe heel goed in staat is de leertaken uit te voeren, maar dat alleen doet als het echt moet (bijvoorbeeld i.v.m. het overgangsrapport) of als het een aantrekkelijke opdracht is, kunnen we typeren als 'slimme luihak';
- Type C: Er zijn ook leerlingen die heel erg graag willen, maar die ondanks hun grote inzet moeite hebben met het bereiken van het vereiste niveau. Deze leerlingen typeren we als 'zwoeger';
- Type D: Het vierde type is voor de docent erg moeilijk te begeleiden. De leerling kan eigenlijk niet voldoen aan de eisen die het literatuuronderwijs aan hem stelt, en is bovendien niet (meer) gemotiveerd er iets aan te doen. Voor de docent is dit de 'lastige leerling'.

GEMOTIVEERD			
O N B E K W A A M	Type C wil de leertaak graag uitvoeren, maar is daartoe niet in staat	Type A wil de leertaak graag uitvoeren en is daartoe in staat	
	<i>zwoeger</i>	<i>ideale leerling</i>	B E K W
	Type D is niet in staat de leertaak uit te voeren en wil het ook niet	Type B is in staat de leertaak uit te voeren, maar wil het niet	A A M
	<i>lastige leerling</i>	<i>slimme luihak</i>	
ONGEMOTIVEERD			

Figuur 3: Typologie leergedrag (aanzet)

Bij deze typologie plaatsen we twee kanttekeningen. De typologie heeft betrekking op het gedrag dat leerlingen vertonen bij het literatuuronderwijs. Dit gedrag is per definitie situatiegebonden. Het is dus niet gezegd dat de 'slimme luihak' zich op dezelfde wijze zal gedragen bij andere vakken of onder andere omstandigheden bij het literatuuronderwijs. We komen bij de bespreking van de begeleidingsstrategieën hier op terug. De tweede kanttekening is dat de typologie een enorme versimpeling is van de werkelijkheid. Binnen een bepaald type zijn vele varianten denkbaar; met andere woorden de ene 'zwoeger' is de andere 'zwoeger' niet. Bovendien is het heel wel denkbaar dat wanneer we meer data verzamelen van meer leerlingen en docenten we tot een verfijndere typologie zullen komen.

De kracht en het doel van de typologie is de docent een hulpmiddel in handen te geven waarmee hij (a) het gedrag van leerlingen kan evalueren en (b) de richting voor

zijn didactisch handelen kan bepalen. In verband met deze doelstelling is het interessant om na te gaan of we aan de hand van deze typologie het leergedrag van de negen leerlingen kunnen beschrijven. Dit blijkt heel goed mogelijk te zijn: zes van de negen leerlingen kunnen heel makkelijk met één van de vier basistypen worden geïdentificeerd. Bij drie leerlingen is sprake van een mengvorm, waarbij overigens wel een bepaald type dominant blijkt te zijn. Hieronder portretteren we de vier typen vanuit het perspectief van de docent en de leerling zelf. Na de beschrijving van deze leerlingen, beschrijven we heel beknopt de vijf andere leerlingen.

5.1 Type A: de ideale leerling

De ideale leerling leest graag, is in literatuur geïnteresseerd en werkt meestal graag aan de opdrachten voor het leesdossier. Dit type streeft er niet alleen naar alles zo goed mogelijk te doen, maar slaagt daar doorgaans ook in. A is een meisje van 16 jaar en zit op het vwo.

Docentperspectief

Vakspecifiek leergedrag. Na de vraag 'Waar ben je ontevreden over?' volgt een lange stilte. De docent kan niet anders dan vaststellen dat zij in alle opzichten tevreden is over A. Een ideale leerling dus. A houdt van lezen en kiest welbewust en actief de boeken voor haar leeslijst. Zij ontwikkelt zich volgens haar docent goed: 'De overgang van SF en jeugdboeken naar boeken met een diepere achtergrond maakte ze probleemloos.' A heeft veel belangstelling voor de psychologische roman. *Hersenschimmen* van Bernlef en vooral *Een hart van steen* van Renate Dorrestein behoren tot haar favoriete boeken. Opvallend is dat ze graag leeservaringen met de docent uit wil wisselen. Ook over A's leesdossier is de docent goed te spreken. 'Ze verzamelt veel achtergrondinformatie en leest dat ook! Anderen stoppen het alleen maar in een mapje (...). Dat vind ik een vorm van verdiepen, dat je naar de achtergronden kijkt.' A probeert het werk een plaats te geven in haar eigen leefwereld: 'Boeken verbreden haar horizon en bieden haar de mogelijkheid om kennis te maken met mensen die in een andere leefomgeving verkeren'. Haar nieuwsgierigheid heeft scherpe grenzen. De wat 'ruigere' boeken (met veel geweld, seks, drugs, etc.) wil ze niet lezen.

Algemeen leergedrag. Het algemene leergedrag wordt door de docent nauwelijks ter sprake gebracht. Er lijkt ook geen reden toe, want alles verloopt soepel en het werk is doorgaans van een goede kwaliteit. Ze kan goed zelfstandig werken, is ijverig en gedisciplineerd.

Leerlingperspectief

Vakspecifiek leergedrag. In haar balansverslag geeft A duidelijk te kennen dat ze liever leest dan tv kijkt. In het interview licht ze deze uitspraak toe: 'In een boek kun je je fantasie de vrije loop laten gaan, op de televisie staat alles vast, je hoeft er niet echt bij na te denken. In een boek leer je de personen volgens mij ook beter kennen, je kunt je beter in ze inleven. Op de televisie zie je de personen zoals de regisseur ze ziet.' Deze toelichting geeft precies weer waar A behoefte aan heeft. Het is voor haar erg belang-

rijk dat ze zich in kan leven. In haar persoonlijke leesverslagen keert dit steeds terug, bijvoorbeeld: 'Hierdoor kwam je te weten hoe een Joods iemand geleefd had' (*Het Achterhuis*) of 'Nu weet ik hoe oorlog voor de bevolking kan zijn en hoe een klein jongetje over de oorlog denkt' (*Wierrook en tranen*). Ze heeft geen belangstelling voor historische romans en evenmin voor de fantasiewereld van Anton Koolhaas. Dit soort boeken vindt ze niet 'realistisch' genoeg. Bij één boek (*Hersenschimmen*) uit ze haar bewondering voor de verteltechniek: 'Het zit technisch goed in elkaar.' Maar in haar analyse negeert ze de verteltechnische procédés en gaat ze diep in op het verschijnsel dementie. Ook in haar spontane reacties is ze gericht op de inhoud en niet op de vorm. *Algemeen leergedrag*. Het leesdossier van A is zeer goed verzorgd. Alle onderdelen zitten erin en uit haar persoonlijke logboeken blijkt hoe consciëntieus en gedisciplineerd ze te werk gaat. Ze wil het graag goed doen en wil daar ook wel de waardering voor hebben in de vorm van hoge cijfers. Opvallend zijn de tabbladen in haar leesdossier. Van elk boek heeft ze de omslag gescand om toch nog iets 'tastbaars' van het boek in het verslag te kunnen verwerken.

5.2 Type B: de slimme lulak

De slimme lulak is een leerling met een gebruiksaanwijzing. Het ontbreekt hem aan motivatie, maar als hij op een bepaalde manier wordt benaderd of opdrachten krijgt die hem interesseren, dan blijkt hij heel goed en betrekkelijk makkelijk aan de gestelde eisen te kunnen voldoen. B is een mannelijke havo-leerling van 18 jaar.

Docentperspectief

Vakspecifiek leergedrag. 'B heeft voor het afgelopen jaar op literair/cultureel niveau al een flinke ontwikkeling doorgemaakt, los van de lessen en leesmaterialen die hij op school gekregen heeft.' B leest graag literatuur, maar hij toont volgens de docent weinig belangstelling voor het literatuuronderwijs en trekt zich niet zoveel aan van de studiewijzer en het programma voor toetsing en afsluiting (PTA): 'Hij laat het gewoon lopen als hij denkt: "Ach, die leraren van Nederlands, die willen weer eens wat."' Bij proefwerken en tentamens merkt de docent dat hij er goed in zit, 'maar dat zal hij in de klas nooit laten merken: hij wil absoluut niet voor studie versleten worden!'

Algemeen leergedrag. De problemen van B liggen op het gebied van het algemene leergedrag, met name de mate van gedisciplineerdheid spelen hem parten. 'Kortom,' zo sluit de docent het evaluatieverslag van B af, 'B is een talent dat zichzelf soms in de weg zit.' In onderwijsleergesprekken toont hij zich niet erg toeschietelijk. Hij is niet gevoelig voor instructies en adviezen van de docent en licht ook makkelijk de hand met afspraken. Van de andere kant merkt de docent dat B 'de proefwerken en schoolonderzoeken niet laat lopen'. B neemt dus zelf de verantwoordelijkheid voor het leerproces.

Leerlingperspectief

Vakspecifiek leergedrag. 'Lezen is voor mij een tijdverdrijf, behalve dan voor school.' Deze zin uit de leesautobiografie typeert B. In principe leest hij graag, maar op voor-

waarde dat hij zelf mag kiezen. Hij kan makkelijk enkele titels noemen die zijn voorkeur hebben. *Het* en *Insomnia* van Stephen King, *De Celestijnse belofte* van James Redfield en *Duin* van Frank Herbert behoren tot zijn favoriete boeken. Later in het vierde jaar komt daar Tolkiens *In de ban van de ring* bij. Hij houdt niet van andere genres, hetgeen ook blijkt uit zijn afkeer van de boeken die hij (nog) voor Nederlands moet lezen: 'Ik vind het absoluut niet leuk dat we boeken moeten lezen voor Nederlands, want dat betekent dat het boek van een Nederlandse schrijver moet zijn, en geen een schrijft goede boeken (vind ik).' In de loop van het jaar krijgt hij wel waardering voor *De kleine blonde dood* van Boudewijn Büch en voor *Het verrotte leven van Floortje Bloem* van Yvonne Keuls. Uit het interview blijkt dat hij uit een milieu komt met een goed gevulde boekenkast. Zijn ouders lezen veel, maar hebben een andere smaak. Hij praat niet met zijn ouders, docenten of andere volwassenen over zijn leeservaringen. Dat doet hij wel met zijn vrienden, van wie hij ook vaak 'gouden tips' krijgt. Om aan goede boeken te komen heeft hij de docent dus niet nodig. Op de vraag waarom hij graag leest, antwoordt hij dat 'het lezen van boeken een fantastische vorm is van kennis vergaren' en dat hij het heerlijk vindt om zich in een boek 'helemaal te kunnen verdrinken.' Voorwaarde is wel dat het een spannend boek is of een boek waarin je je makkelijk kunt herkennen. Hij heeft een hekel aan boeken met veel beschrijvingen, omdat die vaak de verhaallijn onderbreken. De kwaliteit van de opdrachten en leesverslagen is heel wisselend. Verwerkingsopdrachten van het type 'hoe zou je zelf gereageerd hebben' inspireren hem niet. Dat geldt niet voor de boekbesprekingen, die zijn - zeker voor een havo-leerling - van een hoog niveau. B maakt veel gebruik van het letterkundig begrippenapparaat en past dat ook goed toe. De analyses zijn helder en maken een authentieke indruk. Hij heeft een goed oog voor de literaire stijl ontwikkeld, doorziet verhaaltechnische procédés en is in staat betekenis te geven aan symbolen en andere stijlmiddelen. Soms betreft hij de thematiek of motieven op zijn eigen leefwereld. Zijn oordelen zijn meervoudig en goed onderbouwd, waardoor ook de nuancerings niet ontbreekt. Bijvoorbeeld naar aanleiding van *Steen der Hulp* van Hans Warren. 'De ruimtes worden veelvuldig beschreven en aan de manier waarop kan je duidelijk merken dat Hans Warren tevens dichter is: zijn natuurbeschrijvingen zijn doorspekt met langdradig poëtisch taalgebruik. (...) Met de spanning is hij heel goed omgegaan. Hij hanteert vooruitwijzingen naar de ontknoping in de flashbacks, wat spanningsverhogend werkt.' In het interview geeft B aan dat hij veel leert van het interpreteren van literaire teksten. Hij vindt het belangrijk om zich het begrippenapparaat eigen te maken. Aangezien hij zelf poëzie schrijft, heeft hij vooral veel plezier in de analyse en interpretatie van poëzie.

Algemeen leergedrag. Opmerkelijk is het stille protest dat naar voren komt in de stelselmatige vermelding van het precieze aantal woorden bij de opdrachten uit het lesmateriaal. De boekbesprekingen zijn daarentegen zeer uitgebreid en goed verzorgd. Deze bieden hem kennelijk een uitdaging die zo groot is dat hij hier ook weer zijn eigen gang gaat en strikt genomen veel meer doet dan de studiewijzer of docent van hem vraagt. Opvallend is het verzorgde taalgebruik.

5.3 Type C: de zwoeger

'C is een ijverige leerling, waarvan ik voortdurend het gevoel heb dat hij het niet begrijpt' Met deze uitspraak is het gedrag van de zwoeger getypeerd. Er zijn meer leerlingen die hard werken, maar het wezenskenmerk van een zwoeger is dat hij de leertaken niet of nauwelijks aan. Hij is dus genooddaakt om zijn uiterste best te doen. C is een jongen van 17 jaar en zit op het havo.

Docentperspectief

Vakspecifiek leergedrag. C is gemotiveerd om voor school boeken te lezen. Hoewel hij de instructies in het lesmateriaal en de aanwijzingen van de docent goed opvolgt, heeft de uitwerking van de opdrachten naar het oordeel van de docent een laag niveau: 'Hij is degelijk en betrouwbaar en ziet niet op tegen een beetje werk. (...) Hij is goed in het verzamelen van informatie, maar kan die niet verwerken, laat staan evalueren. (...) Zijn reflecties zijn van het niveau "Ik vond het makkelijk" of "Ik vond het moeilijk". Verder komt hij niet.' Hij vindt het ook moeilijk om persoonlijk op een boek te reageren of een tekst in een maatschappelijke context te plaatsen. 'Hij heeft een heel eenvoudige kijk op de wereld. Hij is nogal plat.' Wanneer de interviewer de docent confronteert met enkele 'diepzinnige' citaten uit het leesdossier van C dan trekt de docent de authenticiteit ervan onmiddellijk in twijfel.

Algemeen leergedrag. De docent geeft telkens aan dat je niet te veel van C mag verwachten en dat je erg met C uit moet kijken omdat hij een sterke neiging heeft sociaal wenselijke antwoorden te geven. 'Hij heeft een heel beperkt [cognitief; t.w.] repertoire: Als je ergens kennis tegenkomt, dan moet je dat opschrijven en uit je hoofd leren. Punt! Dan is het klaar.' C is niet echt in cultuur en literatuur geïnteresseerd. Bij toetsen scoort hij op de reproductievragen. Als hij zelf een opdracht mag kiezen, geeft hij de voorkeur aan 'schools functionele' opdrachten. Dat zijn de opdrachten waar de eigen inbreng gering is.

Leerlingperspectief

C sluit zijn leesautobiografie af met een dankwoord aan zijn leraren van de basisschool: 'Ik ben mijn leraren van de basisschool zeer dankbaar voor het feit dat ze me ooit hebben leren lezen. Stel je voor dat je dat niet kon!' Hij betreurt het dat hij in het voortgezet onderwijs niet meer aan lezen toekomt: 'Ik heb me voorgenomen meer te gaan lezen thuis, want de laatste jaren viel dit helemaal weg bij mij. Dit komt vooral doordat ik het druk kreeg met leerwerk en huiswerk voor school.' Nu de druk om te gaan lezen vanuit school is opgevoerd, leest C de boeken die hij moet lezen met plezier. Bij zijn boekkeuze maakt hij gebruik van de tips van de docent en de ervaringen van enkele 'kameraden'. Verder oriënteert hij zich met behulp van een top-100 uit *Diepzee*. Het boek dat de meeste indruk op hem heeft gemaakt is *Oorlogswinter* van Jan Terlouw. Sinds de leraar van de basisschool hem hieruit heeft voorgelezen, staat dit boek bij hem op de eerste plaats. C heeft een voorkeur voor oorlogsboeken: 'Het meest houd ik van oorlogsboeken, waarbij je meestal in de hoofdpersoon kruipt en achter zijn gedachten komt. Voorwaarde is dan ook dat het meestal vaart inziet en heel spannend is.' Daarnaast vindt hij het prettig als boeken hem in aanraking brengen met iets

nieuws, zoals homoseksualiteit in *Twee vrouwen* (Mulisch) en *Steen der wijzen* (Warren), en immigratie in *De adelaar* (Abdollah). De dikte van een boek vormt voor hem geen beletsel.

Het leesdossier van C is goed verzorgd, maar is inhoudelijk en qua taalgebruik nogal zwak. Zijn samenvattingen en analyses zijn helemaal of gedeeltelijk overgeschreven en de authentieke onderdelen van een leesverslag zijn vaak tautologisch en redundant. De beoordelingen zijn enkelvoudig en worden met weinig argumenten onderbouwd. Hoewel C wel de begrippen hanteert die hij moet hanteren, is het gebruik ervan zwak, bijvoorbeeld bij Oorlogswinter: 'De tijdsstructuur is goed gekozen het verhaal speelt om de Tweede Wereldoorlog heen en dat maakt het spannend tot aan het eind' en 'De karakterbeschrijvingen werden ook perfect weergegeven daardoor kon je goed achter de gedachten van de verschillende personen kruipen.' C neigt naar het geven van sociaal wenselijke antwoorden, bijvoorbeeld 'Dankzij de analyse is mij wel meer op gaan vallen.' en 'Door deze ontwikkeling heb ik mijn smaak ontwikkeld.' Deze beweringen komen uit de lucht vallen en worden niet onderbouwd. C streeft naar een ruime voldoende, maar is ook tevreden met een voldoende.

5.4 Type D: de lastige leerling

Dit type is voor de docent bijzonder lastig. Enerzijds ontbreekt het de leerling aan motivatie en anderzijds zijn de prestaties van een dusdanig laag niveau dat ook aan het leervermogen getwijfeld mag worden. Beide kwaliteiten versterken elkaar in negatieve zin. D is een jongen van 18 jaar. Na het mavo is hij doorgestroomd naar 4 havo, maar hij is blijven zitten.

Docentperspectief

Vakspecifiek leergedrag. Een lastige leerling is geen lezer en doet ook niet zijn best om naar boeken te zoeken die hem enige voldoening zouden kunnen geven. Hij zal zich niet laten voorlichten door de docent of zijn keuze met hem bespreken: 'D zegt niks, hij zal nooit een vraag stellen.' Daarbij komt dat hij zich bij zijn boekkeuze niet aan de voorschriften houdt en gehinderd wordt door een laag leestempo. Volgens zijn docent is zijn lijst 'een allegaartje met als enige lijn: dunne boekjes' en zij twijfelt eraan of D alle boeken wel gelezen zal hebben. De leesverslagen zijn 'minimaal en oppervlakkig uitgewerkt'. Wanneer D recensies bij een boek moet zoeken, kan hij er maar één vinden. Uit de verwerking van die recensie blijkt voorts dat volgens zijn docent 'begrip en diepgang' ontbreken. In de opdracht staat dat belangwekkende passages uit die recensie moeten worden aangestreept. Dit brengt D ertoe één zin te onderstrepen en te concluderen dat hij en de recensent het helemaal met elkaar eens zijn. De aansporingen van de docent om dieper te graven leveren niets op: 'Ik heb wel tegen hem gezegd: "Je moet meer dingen uitwerken, meer erop ingaan." Maar dat kan die jongen op een gegeven moment niet. Dus dan kom je ook aan die grens.'

Algemeen leergedrag. Een belangrijk kenmerk van de 'lastige leerling' is dat hij op een te laag niveau presteert, maar zich daarbij heeft neergelegd. Het streefniveau van D is laag. Hij geeft geen gehoor aan de (klassikale) aanwijzingen en adviezen van de docent

en houdt zich niet aan de instructies en gemaakte afspraken. 'Als hij aan mijn aandacht kan ontsnappen, dan doet hij dat. (...) Zijn planning klopt nooit.' Het vermogen van D om zelfstandig allerlei leertaken uit te voeren, lijkt erg beperkt en zijn docent voelt zich gedwongen belangrijke leerfuncties als plannen van hem over te nemen, om te voorkomen dat hij opnieuw zal stranden.

Leerlingperspectief

Vakspecifiek leergedrag. Het leesdossier van D weerspiegelt de bevindingen van de docent. In zijn leesautobiografie laat D duidelijk blijken dat hij niet van lezen houdt en ook geen enkele positieve verwachting koestert. Op de vraag of hij wel eens een boek koopt, antwoordt hij: 'Af en toe koop ik een tijdschrift want gewoon boeken lezen in mijn vrije tijd vind ik niet veel aan en dat zal nog wel een tijdje zo blijven.' Hij heeft geen uitgesproken voorkeur voor een bepaald soort boek: 'Als het maar een beetje snel leest, dan vind ik het wel best omdat ik toch geen lezer ben.' D verkeert in de veronderstelling dat dunne boekjes 'snel lezen' en het zal een jaar duren voordat hij er achter komt dat dunne boekjes die garantie niet bieden: 'De boeken die ik dit jaar [D is blijven zitten; t.w.] ga lezen zullen dikkerder boeken zijn omdat ik vorig jaar dunne boeken las die erg saai zijn en lezen dus niet snel wat een dikker boek wel doet.' noteert hij in zijn balansverslag. Wederom gebruikt hij een kwantitatief criterium. Slechts één keer gebruikt hij een kwalitatief criterium, namelijk dat een boek 'een beetje spannend moet zijn'. Elke persoonlijke reactie op de gelezen boeken eindigt met de opmerking 'Het taalgebruik was makkelijk en het boekje was ook makkelijk te begrijpen.' Een eigen verwerking van de boeken ontbreekt structureel. D gaat de confrontatie met het werk en de leerstof uit de weg en komt niet tot een reflectie op de inhoud. De vijf vragen die hij formuleert voor een (fictief) interview met de schrijver Jacques Toes zijn van het type 'Waarom schrijft u boeken?' en duiden niet op een verwerking van de inhoud. De antwoorden op analysevragen zijn zwak, bijvoorbeeld: 'Realistisch was het boek wel want het kan echt gebeurd zijn.' Het eigen oordeel blijft beperkt tot een enkelvoudig waardeoordeel als 'heel mooi' of 'saai' zonder verdere toelichting.

Algemeen leergedrag. Ontduiken en in zekere zin ook calculeren zijn voor D belangrijke (overlevings)strategieën. D streeft geen hoge cijfers na en is geneigd om met het minimum genoeg te nemen. De volgende passage uit de leesautobiografie illustreert dit: 'In de eindexamenklas [D heeft eerst mavo gedaan; t.w.] moest ik in totaal 22 boeken lezen. (...) Van de 4 boeken van Frans heb ik er geen één gelezen omdat ik er geen zin in had en dat was erg moeilijk en bovendien kreeg je toch een 4 als je een boek niet gelezen had en daar nam ik toen genoeg mee. (...) Omdat ik geen zin had om [voor Nederlands; t.w.] nog 9 boeken te lezen had ik maar 6 uittreksels gelezen en 3 boeken.' Het leesdossier van D is matig verzorgd en maakt een minimale indruk. Zijn taalgebruik is zwak. Typerend voor D is wellicht dat hij als enige weigerde aan het interview mee te werken. Ook na enig aandringen bleef hij (stug) herhalen dat hij niets in een interview zag.

5.5 De andere leerlingen: K, L, M, J en E

Twee van de vijf overige leerlingen kunnen met één van de vier typen worden geïdentificeerd, namelijk L (slimme lulak) en K (ideale leerling). De andere drie zijn mengvormen, waarin de kenmerken van een bepaald type domineren.

K (havo, meisje, 17 jaar) is een ideale leerling. Ze vertoont sterke overeenkomsten met het hiervoor beschreven type A. Ook zij is een 'leesbeest' en geïnteresseerd in het onbekende 'maar het moet wel aansluiten bij haar beleavingswereld en bij haar normen en waarden.' K houdt niet van SF en fantasieboeken. Ze heeft een uitgesproken voorkeur voor realistische boeken: 'Ze wil het kunnen begrijpen. Kartonnen dozen van Tom Lanoye heeft ze drie keer gelezen omdat ze het wilde bevatten.' De boeken die ze op wil nemen in haar leesdossier en de verwerkingsopdrachten, kiest ze heel zorgvuldig uit. Haar persoonlijke reacties laten zien dat ze betrokken is bij wat ze leest en in staat is om een afgewogen (meervoudig) oordeel te geven.

J (havo, meisje, 17 jaar) en M (havo, meisje, 15 jaar) neigen eveneens naar het ideale type, maar wijken er in een enkel opzicht duidelijk van af. J las voordat ze in 4-havo kwam zelden een boek. Doordat ze enkele passende leesadviezen kreeg van haar docent is ze gemotiveerd geraakt. Bovendien slaagt ze erin de verwerkingsopdrachten goed te maken. Als ze de verkeerde leesadviezen krijgt, kan ze volgens haar docent makkelijk gedemotiveerd raken. Er is duidelijk sprake van een literaire ontwikkeling, ook in haar taalgebruik is een duidelijke vooruitgang te bespeuren. De docent heeft er plezier dat ze J aan het lezen heeft gekregen. J vindt het fijn om te merken dat haar docent iets in haar ziet. Ze haalt bevrediging uit de wat moeilijkere opdrachten, zoals de analyse van motieven, maar heeft daarbij wel aanwijzingen nodig over wat er precies van haar wordt verwacht. J heeft geen hoog streefniveau.

M is ook overwegend een ideale leerling. Ze leest graag maar wil zich niet zo laten kennen. De docent ervaart haar als 'kleurloos'. Ze laat zien dat ze een persoonlijke smaak ontwikkelt en kan naar het oordeel van de docent de literaire teksten goed bestuderen, analyseren en beoordelen. Ook is ze in staat zich met behulp van achtergrondliteratuur goed in een werk te verdiepen. Haar beperking is dat ze zich persoonlijk erg op de vlakte houdt. Ze is beter in tekstbestuderende opdrachten dan in tekst-ervarende. M is qua sociaal-emotionele ontwikkeling betrekkelijk jong.

L (vwo, jongen, 17 jaar) is te typeren als een slimme lulak. 'L is een geboren lezer, maar dat zal hij niet toegeven.' Hij begrijpt de boeken goed, verwoordt heel makkelijk zijn mening en gebruikt de taal daar heel goed bij. Doordat hij volgens zijn docent minstens zo goed wil zijn als zijn zus, heeft hij een hoog streefniveau: 'Hij wil minstens een acht.' Maar hij houdt niet van het 'schoolse' leven en zet zich ertegen af. Hij vindt het vervelend om verslagen te moeten maken en houdt ook niet van verplicht lezen. Hij reageert vaak met een enigszins mopperige, vermoeide ondertoon, 'Ik moet al zoveel...'

E (vwo, jongen, 16 jaar) is een 'jonge' jongen die zich het liefst met techniek bezighoudt en niet goed raad weet met een psychologische roman. Daarvoor is hij volgens de docent nog te jong. Desondanks is hij bereid voor school boeken te lezen omdat het nu eenmaal hoort en lezen goed is, vindt hijzelf, voor zijn algemene ontwikkeling. Zijn dossier en de opdrachten zijn netjes verzorgd. Opvallend is de

zorgvuldige planning. Hij volgt de instructies op en geeft bij ieder boek zijn mening, maar het niveau van de argumentatie is laag. Deze kenmerken komen overeen met die van het type B, de zwoeger. Een wezenlijk verschil is dat E niet bereid is tot het uiterste te gaan. In dat opzicht neigt hij enigszins naar het gedrag van de slimme luiak. E kan vermoedelijk in potentie meer, maar hij is vooral (nog) te jong om zich in de volwassenenliteratuur te verdiepen.

5.6 Conclusie

Hoewel we op basis van deze kleine aantallen geen generaliserende uitspraken kunnen doen, is duidelijk dat de fenomenografische onderzoeksmethode tot duidelijke resultaten heeft geleid. De literaire ontwikkeling van leerlingen kan aan de hand van de twee dimensies gemotiveerd-ongemotiveerd en bekwaam-onbekwaam worden getypeerd. De docenten refereren bij de motivatie van hun beslissingen en evaluatieve uitspraken aan verschillende informatiebronnen, namelijk de leesdossiers, individuele gesprekken met de leerling, het gedrag van de leerling in de klas en gesprekken met derden over de leerling, zoals de mentor, andere collega's of ouders. Hiermee is aangegeven dat de evaluatieve blik van deze docenten 'holistisch' is. Dat biedt enige garantie voor wat betreft de interne validiteit van het onderzoek (Baarda e.a, 1995). Bij presentaties van de typologie tijdens workshops e.d. blijkt dat literatuurdocenten de verschillende typen duidelijk herkennen. Hoewel dit slechts oppervlakkige peilingen zijn, zijn dit wel positieve signalen van de doelgroep die ons optimistisch stemmen over de externe validiteit van de twee dimensies en de vier prototypen.

6. Begeleidingsstrategieën

We hebben ons in dit onderzoek ook bezig gehouden met de vraag op welke wijze de verschillende typen het best kunnen worden begeleid. Elk type vereist een andere begeleidingsstrategie. Leerlingen die niet gemotiveerd zijn, moeten anders worden benaderd dan leerlingen die dat wel zijn. Dit geldt uiteraard ook voor de mate waarin de leerling in staat is de taken uit te voeren. Een leerling die doorgaans veel moeite heeft met het uitvoeren van bepaalde lees- en leertaken, moet anders worden aangestuurd dan een leerling die dergelijke taken heel makkelijk aankan. Globaal gezien kan de docent zijn begeleidingsrol op twee wijzen vervullen, namelijk relatiegeoriënteerd of taakgeoriënteerd (Vonk, 1989). Het leiderschapsgedrag dient niet alleen functioneel te zijn met betrekking tot de te verrichten taak, maar dat gedrag dient er tevens op gericht te zijn de leerlingen te brengen tot een toenemende mate van zelfstandigheid met betrekking tot de (succesvolle) uitvoering van dergelijke taken. Een theorie die uitgaat van zowel relatiegericht als taakgericht gedrag van de (bege)leider is ontwikkeld door Hersey & Blanchard (1982). Deze theorie gaat ervan uit dat de leider zich aanpast aan het ontwikkelingsstadium van het individu op zijn weg naar zelfstandigheid. Dit komt overeen met de begeleidingstaak van de docent in de concrete lessituatie. Enerzijds heeft de docent de pedagogische taak de leerling te begeleiden op

weg naar zelfstandigheid en anderzijds moet de docent de leerling begeleiden bij diens verwerving van bepaalde, in ons geval literaire bekwaamheden.

Hersey en Blanchard onderscheiden vier ontwikkelingsstadia, die gebaseerd zijn op de dimensies willen/niet willen en kunnen/niet kunnen. Zie daar de overeenkomst met onze indeling.

- Eerste stadium: *lage zelfstandigheid*. De leerlingen zijn onwillig en niet in staat om de taak uit te voeren (vgl. type D: lastige leerling);
- Tweede stadium: *lage tot middelmatige zelfstandigheid*. De leerlingen zijn best bereid om een bepaalde taak uit te voeren, maar ze kunnen het niet (vgl. type C: zwoeger);
- Derde stadium: *middelmatige tot hoge zelfstandigheid*. De leerlingen zijn zeer goed in staat om de taak uit te voeren, maar ze willen niet (vgl. type B: slimme lulak);
- Vierde stadium: *hoge mate van zelfstandigheid*. De leerlingen willen graag de taak uitvoeren en kunnen dat ook (vgl. type A: ideale leerling).

Deze vier ontwikkelingsstadia moet men zien in relatie tot de uitvoering van een bepaalde taak. Een leerling kan zich ten aanzien van de ene taak in stadium vier bevinden, terwijl hij zich voor een andere taak nog in het eerste stadium bevindt. Als bijvoorbeeld de 'slimme lulak' taken krijgt die hem interesseren en minder schools wordt benaderd, dan zal hij meer gemotiveerd raken en meer het gedrag gaan vertonen van de 'ideale leerling'. Omgekeerd, als de 'ideale leerling' taken krijgt die hem niet uitdagen en bovendien van de docent weinig aandacht krijgt, dan is de kans groot dat deze leerling steeds meer het gedrag gaat vertonen van de 'slimme lulak'. Als de 'ideale leerling' een te moeilijke taak moet maken, is de kans groot dat hij het gedrag gaat vertonen van de 'zwoeger'. Wanneer succes uitblijft en de moeilijke taken aanhouden kan de leerling uiteindelijk gefrustreerd raken en vervallen tot het gedrag van de 'lastige leerling'. Kortom, zoals we in onze eerste kanttekening bij de typologie al aangaven, het gedrag dat de leerling vertoont is dus vooral situatiegebonden en veel minder persoonsgebonden. Het lijkt dus vruchtbaar om de typering van het leergedrag te verbinden aan de uit te voeren taken. Het gaat dan om de vraag in welke mate de leerling 'rijp' is voor bepaalde lees- en leertaken en welke begeleidingsstrategie daarbij past. Het doel is dat alle leerlingen het gedrag gaan vertonen dat bij het type van de 'ideale leerling' hoort.

Bij de vier ontwikkelingsstadia passen volgens Hersey en Blanchard bepaalde vormen van effectief leiderschap. Aan de manier waarop de leidinggever invloed wil uitoefenen onderscheiden zij twee aspecten, namelijk het taakgerichte en het relatiegerichte aspect. Onder het taakgerichte aspect verstaan zij de mate waarin de leider aangeeft wat er moet gebeuren, hoe dat moet gebeuren en wanneer. Bij het relatiegerichte aspect gaat het om de persoonlijke ondersteuning die gericht is op de motivatie. Afhankelijk van de situatie zal een bepaalde combinatie van beide aspecten tot een effectiever resultaat leiden dan een andere combinatie. Hersey en Blanchard onderscheiden vier leiderschapstijlen, die aansluiten bij de vier ontwikkelingsstadia:

- Stijl 1: *directief gedrag*, sterk taak- en zwak relatiegericht leiderschap bij lage zelfstandigheid;
- Stijl 2: *aanbevelen*, zowel taak- als relatiegericht leiderschap bij lage tot middelmatige zelfstandigheid;
- Stijl 3: *participeren*, zwak taak- en sterk relatiegericht leiderschap bij middelmatige tot hoge zelfstandigheid;
- Stijl 4: *delegeren*, zwak taak- en zwak relatiegericht leiderschap bij hoge zelfstandigheid.

Aan de drie docenten uit ons onderzoek is gevraagd welke begeleidingsstrategieën volgens hen effectief zijn met het oog op de verdere ontwikkeling. Het is interessant om na te gaan in hoeverre deze strategieën overeenkomen met de vier leiderschapstijlen van Hersey en Blanchard. We beginnen met leerling D - de lastige leerling. Deze leerling verkeert in het stadium van een lage zelfstandigheid. De docent heeft duidelijke eisen aan de leerling gesteld, hem gestructureerde instructies gegeven over wat hij wanneer moet doen en erop toegezien dat hij het volgens afspraak uitvoert. Met deze strategie is enig succes geboekt want de leerling heeft in elk geval alle boeken gelezen en de opdrachten gemaakt. Het jaar ervoor deed hij dat niet. De docent heeft hem toen geen speciale aandacht gegeven. Met een directieve begeleidingsstrategie is een stap gezet in de richting van het tweede ontwikkelingsstadium. Leerling C - de zwoeger - vertoont het gedrag dat hoort bij het tweede ontwikkelingsstadium. Het is de kunst van de begeleider deze leerling gemotiveerd te houden en hem tevens verder te helpen. De docent geeft C weinig commentaar op zijn opdrachten omdat hij bang is dat dat een ontmoedigend effect zal hebben. Hij denkt dat C zich verder kan ontwikkelen door boeken te lezen met een transparante structuur en een herkenbare problematiek. De verwerkingsopdracht zou moeten leiden tot een verdieping van die problematiek, maar volgens de docent kan C dat alleen als de opdracht duidelijk gestructureerd is en uit tamelijk gesloten vragen bestaat. De docent verwacht dat deze begeleidingsstrategie C's ontwikkeling verder zal stimuleren. Leerling B - de slimme lulak - is een leerling met een gebruiksaanwijzing. Deze leerling vertoont het gedrag dat hoort bij het derde ontwikkelingsstadium. Opvallend is zijn aversie tegen de tamelijk schoolse taken uit het lesmateriaal die tamelijk weinig cognitieve inspanning vragen en zijn enthousiasme bij analysetaken die veel meer van hem vragen. Hij raakt gefrustreerd van de opdrachten die directief zijn en hem weinig mogelijkheden bieden voor een eigen inbreng. Om B te motiveren moet je volgens de docent hem uitdagen en met hem onderhandelen over de opdrachten. Hierbij is het belangrijk dat je hem alternatieve mogelijkheden biedt waaruit hij zelf mag kiezen. B wil als een volwassene worden behandeld. Het blijft echter wel zaak om afspraken te maken over inleverdata e.d. en erop toe te zien dat de leerling zich aan zijn woord houdt. Tot slot leerling A - de ideale leerling. A is het prototype van een leerling met een grote mate van zelfstandigheid. Zij voelt zich verantwoordelijk voor de uitvoering van de taken die haar zijn opgedragen en krijgt van de docent alle ruimte om het geheel op haar eigen wijze te doen. De docent heeft er het volste vertrouwen in dat het allemaal wel goed komt. Een mogelijke valkuil is dat de leerling te weinig wordt uitgedaagd of te weinig aandacht van de docent krijgt, waar-

door de motivatie op den duur kan gaan verslappen. Een logisch gevolg daarvan zou kunnen zijn dat de leerling terugvalt in het derde ontwikkelingsstadium.

Ook hier is het niet mogelijk om op basis van dit kleine onderzoek vergaande conclusies te trekken over effectieve begeleidingsstrategieën. Maar, aangezien de drie docenten in hun begeleidingsvoornemens naadloos aansluiten bij de vier stijlen van Hersey en Blanchard en daarbij (onbewust) oog hebben voor de taakgerichte en relatiegerichte begeleidingsrol, denken wij dat we hiermee een theorie op het spoor zijn waarmee de docent richting kan geven aan het ontwikkelingsproces van de leerling.

7. Tot besluit

Met dit onderzoek hebben we de eerste aanzet gegeven voor een literatuurdidactische kennisbasis voor het leesdossier. Uit de analyses mogen we concluderen dat de data uit de praktijk in potentie rijk genoeg zijn en de fenomenografische analysemethode een vruchtbare aanpak is gebleken. Daarnaast bleek de confrontatie met de begeleidingstheorie van Hersey en Blanchard van belang te zijn, omdat die ons tot het inzicht bracht dat een leerlingentypologie zoals die is uitgewerkt in paragraaf 4 voor ons doel niet geschikt is. Onze typologie bleek te sterk gebonden te zijn aan de persoon van de leerling en anticipeerde onvoldoende op de taak. Het lijkt vruchtbaarder de typologie te baseren op de mate waarin een leerling 'rijp' is (of door de docent geacht wordt rijp te zijn) voor de zelfstandige uitvoering van een bepaalde lees- en leertaak. Gezien de vermoedelijk grote validiteit van de dimensies ongemotiveerd-gemotiveerd en onbekwaam-bekwaam (oftewel wel-niet willen en wel-niet kunnen) is het zinvol deze voorlopig te behouden. Temeer daar deze dimensies ook het uitgangspunt vormen voor het bepalen van de begeleidingsstrategie van de docent. Dit brengt ons ertoe de kennisbasis uit paragraaf twee te herzien en voor een deel alvast in te vullen (zie Figuur 4).

Deze resultaten bieden een veelbelovend perspectief voor de ontwikkeling van een leesdossierdidactiek op een empirische basis. Ze kunnen goed als vertrekpunt dienen voor verder onderzoek dat op grotere schaal zal plaatsvinden in de periode 2000-2002. In het vervolgonderzoek moeten de resultaten van dit onderzoek verder worden uitgediept. Daarnaast zal er een verbreding plaats moeten vinden naar de onderdelen die nu nog niet zijn belicht, namelijk de ontwikkelingsniveaus en de relevante kenmerken van literaire werken en verwerkingsopdrachten.

Taakrijpheid	lage zelfstandigheid willen - kunnen -	lage tot middelmatige zelfstandigheid willen + kunnen -	middelmatige tot hoge zelfstandigheid willen - kunnen +	hoge zelfstandigheid willen + kunnen +
Begeleidingsstrategie	zwak relatiegericht sterk taakgericht	sterk relatiegericht sterk taakgericht	sterk relatiegericht zwak taakgericht	zwak relatiegericht zwak taakgericht
Niveau 0	literaire werken met kenmerk a	literaire werken met kenmerk b	etc.	etc.
Niveau 1	literaire werken met kenmerk c verwerkingsopdrachten met kenmerk p	literaire werken met kenmerk d verwerkingsopdrachten met kenmerk s	etc.	etc.
etc.	etc.	etc.	etc.	etc.

Figuur 4: Schematische voorstelling literatuurdidactische kennisbasis (herziening Figuur 1)

Het vervolgonderzoek bestaat uit de evaluatie van het literaire ontwikkelingsproces van vijftien havo- en vijftien vwo-leerlingen verspreid over zes scholen. Bij deze evaluatie zijn zowel de docenten (zes) als de leerlingen (dertig) betrokken. Doordat de nadruk is komen te liggen op het proces, en het literatuurprogramma op havo en vwo meerjarig is, is gekozen voor een tweejarig project. De docent selecteert vijf leerlingen uit een havo-4- of vwo-4-klas die verschillende niveaus van literaire ontwikkeling representeren (van heel goed tot slecht). Bij de selectie van leerlingen zal worden gezorgd voor een gelijke verdeling tussen jongens en meisjes en zullen ook allochtone leerlingen worden vertegenwoordigd. Om het literaire ontwikkelingsproces van de vijf leerlingen twee jaar lang nauwgezet te kunnen volgen, is het noodzakelijk dat alle stappen door de begeleider worden vastgelegd en het proces enkele keren wordt geëvalueerd en geanalyseerd. Een belangrijk uitgangspunt van dit onderzoek is dat de docent 'onderzoekend handelt' en zijn begeleidingsactiviteiten concentreert op 'de zone van de naaste ontwikkeling'. De docenten zullen bij iedere stap worden gestimuleerd te reflecteren over het ontwikkelingsproces van hun leerlingen, bijvoorbeeld: Hoe ver is deze leerling nu? Hoe weet je dat? Waarom denk je dat dit boek voor deze leerling op dit moment geschikt is? Welke opdracht past daar goed bij? Wat zal de leerling ervan leren? Enzovoort. Het onderzoek zal uiteraard niet beperkt blijven tot het perspectief van de docent, maar ook de leerling erin betrekken. Gedurende het proces zal worden nagegaan wat de effecten zijn van de interventies op de literaire ontwikkeling en motivatie van de leerling. Doordat de cyclus zich acht maal (de leerlingen moeten voor hun leesdossier vier boeken per jaar lezen) per leerling zal herhalen, kan er inzicht verkregen worden in het literaire ontwikkelingsproces van de leerlingen en welke

leeractiviteiten en interventies van de begeleidende docent die ontwikkeling bevorderen dan wel belemmeren.

Wordt vervolgd!

Noten

1. Dit onderzoek wordt ondersteund met een subsidie van de Stichting Lezen.
2. De keuze van zes niveaus is arbitrair. In deze fase van het onderzoek kan nog niet worden vastgesteld hoeveel niveaus er zullen worden onderscheiden. Daarvoor is meer onderzoek nodig. Om de kennisbasis voor de docent hanteerbaar te maken, zullen dat er zes à acht zijn.

Bibliografie

- Andringa, E. (1998). Leerling en personage - een wereld van verschil? Ontwikkelingen in het begrijpen van literaire personages. In: D. Schram & G. Geljon (red.), *Grensverleggend literatuuronderwijs. Literaire en kunstzinnige vorming in de tweede fase*. Zutphen: Thieme, 109-134.
- Baarda, D., M. de Goede & J. Teunissen (1997). *Kwalitatief onderzoek. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese.
- Boekaerts, M. (1997). Zelf-regulerend leren bevorderen met behulp van het zes-blokkenmodel. *Studiehuisreeks* 18, 32-57.
- Boekaerts, M. & P. Simons (1993). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & van de Vegt.
- Boekhout, L. & M. van Hattum (1992). Een onderzoek naar de problematiek rond de overgang van jeugd- naar volwassenliteratuur. *Spiegel* 10, 1, 107-118.
- Cohen, L. & L. Manion (1994). *Research methods in education*. Fourth edition. London and New York: Routledge
- Essen, A. van (2000). Van de dingen die blijven en voorbijgaan. Millenium-lezing. *Levende Talen Tijdschrift* 1, 2, 30-39.
- Hersey, P. & K. Blanchard (1982). *Management of organizational behavior*. New Yersey: Englewood Cliffs.
- Geljon, C. (1994). *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Ghesquière, R. (1993). *Leesbeesten en kijkcijfers. Onderzoek naar het leesgedrag van Vlaamse jongeren tussen 9 en 15 jaar*. Averbode: Altiora.
- Hamel, J. (1997). *Het leesdossier bij literatuur. Een onderzoek naar problemen en oplossingen in de praktijk*. Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO, nr. 26. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M. & H. Bonset (1999). *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Hycner, R. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies* 8, 279-303.
- Inspectie van het onderwijs (1999). *Werk aan de basis; evaluatie van de basisvorming na vijf jaar*. Den Haag: Sdu.

- Janssen, T. (1998) *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Dissertatie RUU. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Janssens, F. (1986). *De evaluatiepraktijken van leerkrachten*. Academisch proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Knulst, W. & G. Kraaykamp (1996). *Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kremers, E. (1984). Evalueren van leerresultaten door leerkrachten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën* 61, 496-508
- Marton, F. (1986). Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought* 21, 28-49.
- Mulder, J. & M. Wijffels (1992). *Literatuur en persoonlijke ontwikkeling*. Amsterdam: VU.
- Nijhof, W. (1995). De realisering van het curriculum. In: J. Lowyck en N. Verloop (red.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ravesloot, C. (1992). Literatuuronderwijs op het Röllingcollege. Een onderzoek naar thematisch lezen in de bovenbouw van het atheneum. *Spiegel* 10, 1, 19-33.
- Schooten, E. van & R. Oostdam (1997). Fictie-onderwijs in de basisvorming: attitudes van docenten en vormgeving van het onderwijs. *Spiegel* 15, 1, p.31-67.
- Simons, P. (1995). Leerlingenkenmerken. In: J. Lowyck & N. Verloop (red.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 15-42.
- Simons, R. & J. Zuylen (1995). Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren. In: R. Simons & J. Zuylen (red.), *De didactiek van leren leren. Studiehuisreeks nr.4*. Tilburg: MesoConsult, 7-20.
- Spoolstra, W. (1994). Eenheid in verscheidenheid. De invoering van het leesdossier. *Moer* 3, 99-108.
- Stuurgroep Tweede Fase (1994). *De Tweede Fase vernieuwt. Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs deel 2*. Den Haag: Stuurgroep Tweede Fase.
- Swanborn, P. (1987). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Nieuwe editie*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Swanborn, P. (1999). *Evalueren. Het ontwerpen, begeleiden en evalueren van interventies: een methodische basis voor evaluatie-onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Tellegen, S. & L. Coppejans (1992). *Verbeeldend lezen*. Den Haag: NBLC.
- Ven, P.H. van de (1996). *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Dissertatie UU. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verbeek, J. (1996). *Nederlands. Voorlichtingsbrochure havo/vwo*. Enschede: SLO.
- Verloop, N. & F. van der Schoot (1995). Didactische evaluatie. In: J. Lowyck & N. Verloop (red.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 249-284.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in hoger onderwijs: naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Vonk, J. (1989). *Beginnend Leraarschap. Het professionele ontwikkelingsproces van beginnende docenten nader bekeken*. Amsterdam: VU uitgeverij.
- Wijnen, W. (1995). Van school naar studiehuis. In: M. Boekaerts, e.a. (red.), *Het Studiehuis. Studiehuisreeks nr. 1*. Tilburg: MesoConsult, 7-14.
- Witte, T. (1995). Van de nood een deugd. Perspectieven voor vakoverstijgend literatuuronderwijs in de Tweede Fase. *Levende Talen* 499, 191-198.
- Woerkom, M. van (1992). De leesautobiografie als spiegel van de leescarrière. In: M. van Woerkom & W. de Moor (red.), *Neem en lees. Literaire competentie, het doel van literatuuronderwijs*. Den Haag: NBLC, 182-197.