

Allemaal *anders* denkenden

Literatuuronderwijs op maat

Onze hersenpan kan nogal verschillen van die van een ander. Maar er zit wel structuur in. In deze bijdrage een uitwerking van de gedachte dat als mensen typologisch in vier categorieën zijn onder te brengen, het ook redelijk is in literatuuronderwijs – naar type leerling – een bepaald soort opdrachten te verstrekken. Over harde werkers, artistieke typen, in zichzelf gekeerde zwevers en intellectueel zogenaamd hoogbegaafde goede presteerders. Optimale leerling-gerichtheid! En de docent kan ook nog eens naar zijn aard te werk gaan...

A.G.M. Graafsma

Het merkwaardigste wat me in onderwijskundig opzicht het vorig jaar is overkomen was het contact met een van de medewerkers van het Innovatiecentrum West- en Midden-Brabant, Jan van der Linden, tevens als docent verbonden aan de academie voor industriële vormgeving te Eindhoven. Deze medewerker toonde mij een plaatje, een bovenaanzicht van de 'hersens' in het hoofd van een mens. "Kijk," zei hij, "op deze manier kun je 'zien' hoe iemands bekwaamheden getypeerd kunnen worden." Van der Linden had dit hersen-bovenaanzicht door twee lijnen in vier kwadranten verdeeld; bij ieder kwadrant stond een aantal bekwaamheden, vaardigheden, belangstelling-gerichtheden, et cetera. "Die twee lijnen zijn natuurlijk denkbeeldig, maar als je aanneemt dat ze bestaan, dan kun je ze verschuiven, van links naar rechts, en van achteren naar voren. Met zo'n verschuiving geef ik aan dat iemand zich dan sterker in de ene soort eigenschappen, kwaliteiten en eigenheden kwalificeert

dan in de andere. Ieder mens heeft in principe wel dezelfde mogelijkheden; toch hangt het van allerlei omstandigheden af *waar* en *hoe* de ontwikkeling van een persoon plaatsvindt. Hoewel..., òf ieder dezelfde mogelijkheden heeft, dat betwijfel ik ook weer." Ik raakte geboeid door deze verdeling van onze hersenpan. Als de hersenen van mensen hun specifieke kwaliteiten hebben (en wie heeft daar niet van gehoord?); als met deze vierdeling een grove kenschets van belangstelling geaccentueerd kan worden; als niet alle hersenen op gelijke wijze ontwikkeld zijn; als, als, als... dan is dat niet alleen te gebruiken in het midden- en kleinbedrijf, maar dan is er op onderwijsgebied ook heel wat mogelijk.

Denksystemen

Om u als lezer van deze bijdrage een beetje op dreef te helpen, confronteer ik u met denksystemen van groepen mensen, vooral leerlingen, die u vanuit uw praktijk als docent zeker bekend voorkomen. Ik bedoel dan mensen die

altijd zoiets zeggen als: "Neen, niet zo vlug, daar ben ik nog niet aan toe! Eerst even de consequenties van deze gedachtengang onder ogen zien; daarna heb ik tijd voor het volgende." Deze mensen gaan in hun denken heel sequentieel te werk.

Daartegenover zijn er de mensen die zeggen: "Ja, maar ho eens even! Als wat je nu zegt waar is, dan moeten we onze aandacht ook eens richten op die en die zaken." Deze mensen zijn heel goed thuis in simultaan denken en doen. Zij doen veel dingen tegelijk, of hebben tegelijkertijd oog voor veel zaken.

Een derde groep gaat heel associatief te werk. Je 'ziet' ze als het ware denken: "Nou kunnen we – omdat dit goed gelukt is – ook dát eens proberen." Dat is hun stijl; het lijkt of ze zaken – aftastend en misschien ook wel zweverig – met elkaar combineren en abstraheren. De vierde groep betreft mensen die tegelijkertijd met het een en met het ander bezig kunnen zijn; ze zetten de waarde van het een af tegen de waarde van het ander. Er is bij hen een proces van nieuwigheden gaande waarbij het een het ander uitlokt, op voorwaarde dat die zaken direct toepasbaar en bruikbaar zijn in de praktijk.

Kort samengevat vier groepen, te weten: 1. harde werkers, 2. artistieke typen, 3. in zichzelf gekeerde zwevers en conceptbouwers en 4. intellectueel zogenaamd hoogbegaafde goede pres-

teerders. Ik vermoed dat deze verdeling, ondanks spontaan verzet tegen hokjesgeest, u niet vreemd in de oren klinkt.

Deze grove typering van mensen kwam tot stand op basis van de hiervoor genoemde ‘lijnen’ die hersens, van bovenaf gezien, in vier parten te verdelen. De ene lijn noem ik (in navolging, zie noot 1) de lijn van het *denken*, de ander de lijn van de *creativiteit*. Of die lijnen werkelijk bestaan, is even niet belangrijk. Het gaat om een begripsbepaling. Op basis hiervan schets ik dan nu de vier categorieën met hun specifieke kwalificaties. Maar eerst vertel ik waarom ik u met deze gedachtenspinsels lastig val.

Gieles: Elke leerling zijn leermethode

Tijdens mijn werken aan de zogenaamde ‘brede inzetbaarheid’ als docent heb ik een cursus ‘Leerlingenbegeleiding’ van het KPC in Den Bosch gevolgd. De cursus werd gegeven door Piet Gieles. Wie deze cursus gevolgd heeft, weet dat Gieles de zogenaamde ‘Havlot’-methode aanprijst, een studeermethode die zeer bruikbaar is, maar die in de praktijk niet voor iedere leerling even eenvoudig is aan te leren. Hier volgen een aantal opmerkingen naar aanleiding daarvan.

1. Gieles legt in deze cursus regelmatig het accent op het recht van elke leerling dat hij zijn eigen leermethode mag, zelfs moet gebruiken, om zo goed mogelijke prestaties te leveren.
2. Gieles maakt duidelijk dat de manier van voor de klas staan van de docent bewerkt dat een leerling leerstof tot zich neemt zoals de betreffende docent deze wenst over te dragen.
3. Combineer deze twee gegevenheden en constateer dat een leerling voor hetzelfde vak bij de ene docent beter leert en presteert dan bij de

ander, en dat ondanks dat beide bedoelde docenten als uitermate geschikt bekend staan.

4. Vraag je nu dan in alle eerlijkheid af of de aanpak van de ene docent en die van de andere docent misschien niet in wezen de diepste oorzaak kan zijn van het beter of slechter leren en presteren van een leerling.
5. Zou het mogelijk zijn dat het recht op de eigen studiemethodiek van een leerling bewerkt dat hij in de

klas bij docent X beter presteert dan in de klas bij docent Y, omdat de methode van X het beste aansluit bij de eigen studiemethodiek van een leerling? Ik heb de neiging om deze vraag met ‘ja’ te beantwoorden. En vanuit dat ‘ja’ wil ik de vier categorieën met specifieke kwalificaties aanduiden, gebaseerd op de lijn van *denken* en die van *creativiteit* en gericht naar de ‘eigen’ studievoorkeur.

Categorie 1: Proberen gaat boven studeren

- Ik zoek de oplossing van een probleem en constateer dat dít ‘probleem’ net zo’n ‘probleem’ is als dát.
- Ik kan daardoor voor de oplossing van dít probleem met dit/deze argument(en) bewijzen dat ‘dit’ klopt en/of ‘dat’ fout is.
- Ik moet nu eenmaal de oplossing vinden, ik zal dus al mijn kennis en ervaring moeten gebruiken om die oplossing te vinden.
- Ik zet alles wat ik ten aanzien van dit probleem weet in logische volgorde; dan houd ik het overzichtelijk en kan ik er goed met m’n verstand bij; het is concreet en als ik alles logisch afwerk, komt de oplossing vanzelf.

Categorie 2: Oefening baart kunst

- Ik richt mijn aandacht op dít probleem en probeer dan na te gaan waarmee dít probleem zoal te maken heeft.
- Ik probeer dít probleem in een bepaald beeld te vangen, dan zie ik gemakkelijker welke andere problemen met het onderhavige probleem verband houden.
- Ik maak voor mezelf duidelijk wat de typische kenmerken zijn van deze en soortgelijke problemen.
- Uit eigen ervaringen put ik kennis van vroeger zodat ik weet hoe ik soortgelijke problemen opgelost heb; ik maak me ervan bewust wat toen goed ging en wat nu verbeterd kan worden.
- Ik weet dan dat ik voor het probleem nu een oplossing heb, maar ik ben me ervan bewust dat het niet per se dé oplossing is; andere oplossingen zijn evenzeer mogelijk.

Categorie 3: Vergeet de woorden en vindt de ware betekenis

- Een oplossing zoeken voor een probleem is nooit een alleenstaand gebeuren; ik moet dus weten met welke processen ik in dezen te maken heb.
- Als ik daarmee bezig ben, dan ben ik na verloop van tijd in staat in abstracto te formuleren wat de oplossing is voor dit en soortgelijke problemen.
- De oplossing van een probleem is geen op zichzelf staande zaak; in feite tracht ik direct of indirect verwant nieuwe probleemstellingen aan te bieden of nieuwe relaties te ontrafelen.
- In feite tracht ik bij het oplossen van een probleem door te dringen tot de kern van de zaak en de ware betekenis van het probleem te doorgronden.

Categorie 4: Lezen is als kijken door het venster van de ziel

- Ik probeer het grote probleem op te delen in deelproblemen en tracht zo de prioriteitsvolgorde te bepalen.
- Ook deelproblemen tracht ik te segmenteren, zodat ik al scheidend, de oplossingen ervoor kan formuleren.
- Het kleinste probleem oplossend, werk ik dan naar grotere zodat ik uiteindelijk de oplossing van het hele probleem kan noemen.
- Ik maak daarvoor ook gebruik van de kennis van anderen, en die integreer ik in wat ik al weet om zo de beste oplossing te vinden.

Specialist of generalist?

De grote vraag is nu: herkent u – als u uw leerlingen zou moeten categoriseren – deze typologieën? Ik vermoed dat het antwoord op die vraag ver- of gebonden moet worden aan het soort docent dat u bent. Dat klinkt stigmatiserend, maar het is niet een uit de lucht gegrepen grootheid. We kunnen namelijk een eerste, grove tweedeling maken door de ene groep docenten ‘de specialisten’ te noemen en de andere groep ‘de generalisten’. Als u dan uzelf beschouwt, kunt u zich dan voor uw vak classificeren? Geeft u zichzelf een **S** of een **G**? Noteert u voor uzelf de letter van uw keuze om straks – bij nadere invulling – iets te constateren van ‘het klopt’ of ‘het klopt niet’.

Maar goed, specialist of generalist, er zijn docenten die heel goed kunnen uitleggen, ze vertalen als het ware de vakkennis die ze moeten overdragen. Het zijn echte *instructeurs*. Ze werken met argumenten en maken aan leerlingen hun argumenten duidelijk. (‘Je weet wel, in de vorige les heb ik jullie gewezen op... en nu kom ik daar op terug en dan zie je... etc.’).

Een tweede groep docenten zou ik de *trainers* willen noemen. Het zijn docenten die inspelen op de beleving van leerlingen. Ze werken het liefst met foto’s, met illustraties en ander aanschouwelijk lesmateriaal. (‘Als je nou kijkt naar dit plaatje, dan zie je als het ware..., en let dan eens op hoe... etc.’)

De derde groep docenten draagt wel de leerstof aan, maar probeert de leerlingen te laten spreken, te laten ontdekken. Het zijn een soort *consultants* die al converserend en discussiërend de leerling tot een AH-Erlebnis weten te brengen. (‘Je hebt nu dit gezien en zoëven heb ik je dat laten zien, en nou vraag ik je: kun je een combinatie vinden die de beide vorige elementen bevat en die toch nog een stapje verder gaat... et cetera).

De vierde groep is de groep die het liefst les geeft op de VWO-afdeling. Deze docenten zijn een beetje universiteit-gebonden, het zijn *wetenschappers*. Ze wijzen op pas verschenen boeken en publicaties, en maken hun lesinhoud relevant voor de leerlingen door naar het verrichte onderzoek te verwijzen. (‘Wat ik nou zeg, is niet zo maar iets. Je kunt er uitgebreid over lezen in de wetenschappelijke tijdschriften, en straks, als je op de universiteit zit, dan zul je merken... etc.’).

Heeft u uw **S** of uw **G** nog bij de hand en heeft u zich herkend in een van de vier groepen, niet precies maar toch zo’n beetje, dan zal de instructeur en de wetenschapper zichzelf herkennen als ‘Specialist’ en de trainer en de consultant als ‘Generalist’. Het vervelende bij een classificatie als deze is dat men (‘Wie is ‘men’ eigenlijk?’) geneigd is daaraan een bepaalde volgorde van belangrijkheid toe te kennen, alsof het ene type beter zou zijn dan het andere. Natuurlijk voelt u zich *lekker* in de groep waarin u zichzelf hebt kunnen classificeren, maar om daaraan nu meteen de kwalificatie *beter* te verbinden lijkt me te veel van het goede. Bovendien gaat het in dit artikel primair om de leerling. Misschien dat nog wat verbindingslijnen tussen de categorieën van docenten nieuwe perspectieven openen.

Verbindingslijnen tussen de categorieën

De trainer en de instructeur zullen hun proefwerken maken op basis van waarden en normen die ze intrinsiek in de stof verankerd achten en waaraan ze ook aandacht besteed hebben bij hun instructie. De consultant en de wetenschapper zullen proefwerken samenstellen waarin waarden en normen veeleer af te leiden zijn uit wat wel in de stof aanwezig is, maar daaruit en daarmee wel afgeleid moet worden. Een andere lijn is deze: de trainer en

de consultant zullen hun leerlingen vooral wijzen op de noodzaak van erarend leren, terwijl de instructeur- en wetenschap-docent veel meer stude-rend leren zullen stipuleren.

Een derde lijn is die waarin instructeur en trainer zich voor de over te dragen leerstof vooral richten naar de actualiteit van het moment. De wetenschapper zal daarvoor wijzen op hoe men in de loop der tijd juist op deze manier zijn kennis heeft vergaard; de consultant daarentegen zal trachten de leerling de leerstof op een nieuwe en eigen manier te laten zien.

Zo zijn er nog wel wat lijnen te schetsen die duidelijk maken dat men *niet* kan zeggen dat dit bepaalde type docent het beste is. Ik hoop u echter wel duidelijk gemaakt te hebben dat de perceptie door een leerling van een bepaalde hoeveelheid leerstof docent-bepaald is en dat een leerling (afhankelijk van de parallellie tussen zijn leerstijl en die van zijn docent) beter of minder goed scoort. (En denk dan eens aan ieders proefwerk-‘stijl’!)

Daar komt nog bij dat onderwijsmethodes proberen een zo groot mogelijk afzetgebied te verkrijgen; derhalve trachten deze tegemoet te komen aan de wensen van zowel de wetenschapper als de consultant, de trainer en de instructeur. Elk van hen peurt daaruit datgene wat het best in zijn straatje past. Ik vraag me af of dat wel juist is. Ik heb daar zo mijn vermoedens bij. Het kan namelijk ook anders.

Hofstede gaf zijn beroemde boek de titel *Allemaal andersdenkenden* (Amsterdam, 1992, 2e druk). Daarin wijst hij op de cultuurverschillen die er tussen volkeren bestaan; ik wijs op de verschillen in leerstijlen van mensen en de implicaties daarvan naar het onderwijs. Als leerlingen recht hebben op hun eigen leerstijl, dan hebben ze ook recht op hun eigen methode, op hun eigen docent. Allemaal *anders* denken-

den, drie woorden!
Uiteraard heb ik geen idee hoe men – rekening houdend met het voorgaande – dit voor alle vakken moet toepassen. Ik ben door mijn eigen vak (Nederlands) en door mijn eigen manier van docent-zijn (generalist/consultant) beperkt. Vanuit mijn vakkennis zou ik kunnen zeggen: “Laat maar zitten, die hele handel, veel te ingewikkeld, veel te kostbaar!” Maar juist door mijn manier van docent zijn, voel ik me genoodzaakt dit artikel te schrijven.

Dezelfde leerstof tweemaal gegeven
Ik beperk me nu tot mijn specifieke belangstelling: het literatuuronderwijs in de tweede fase. Van de andere vakken weet ik te weinig. Met twee voorbeelden wil ik u laten zien dat dezelfde leerstof op een verschillende manier kan worden benaderd. Het betreft een voorbeeld uit de hiervoor genoemde *categorie 1* en een uit *categorie 3*. Als leerstof heb ik gekozen: de ballade. De taken die nu volgen horen in een lessenreeks aan het begin van de vierde klas. Ze zijn er op gericht leerlingen hun eigen leerstijl te laten ontdekken.

Categorie 1: Proberen gaat boven studeren

Kenmerken van de ballade (theorie)
(De docent reikt ‘zijn’ verhaal over de ballade uit; daarin aandacht voor ouderdom, de internationale spreiding ervan, de variëteit in thema en de vaak muzikale vormgeving.)

Eigen werk (praktijk 1)

1. Geef op basis van de algemene inleiding en wat de docent je verteld heeft, in je leesdossier een definitie van een ballade. Maak daarvoor eventueel gebruik van een woordenboek of een letterkundeboek. Vergeet niet dat daarbij ook in het kort de elementen *lyriek*, *epiek* en

- dramatiek* aan de orde dienen te komen.
2. Geef een lijst van kenmerken van de ballade. Stel voor jezelf vast wat jij de belangrijkste kenmerken vindt en maak op deze manier een soort checklist.
 3. Als je vindt dat je bepaalde kenmerken moet toevoegen aan wat hierboven staat, doe dat dan.
 4. Geef een lijst van thema’s. Maak op basis van de inhoud van de liedjes die je kent van moderne zangeressen en zangers je lijst completer. Breid zo nodig de lijst met thema’s uit.
 5. Bepaal of je rap, country en western songs, hard rock en dergelijke ook tot de ballade-cultuur moet rekenen. Wat bijvoorbeeld wel en wat niet?

Eigen werk (praktijk 2)
Bij deze taak zit een aantal teksten. Ze zijn allemaal in het Nederlands, maar sommige hebben daarnaast ook nog de tekst van de taal waarin ze oorspronkelijk geschreven zijn. Om je wakker te houden zijn er ook teksten opgenomen die geen ballade zijn. Wat je moet doen is het volgende:

6. Lees één van de teksten.
7. Bepaal welke kenmerken van jouw checklist aanwezig zijn. Schrijf die op. Dus kenmerk én toelichting!
8. Neem een volgende tekst en doe hetzelfde.
9. Werk zo alle teksten door.
10. Determineer de ‘foute’ teksten.
11. Zoek in een letterkundeboek of in een encyclopedie, het liefst *Moderne encyclopedie der wereldliteratuur*, de namen Anna Bijns of Anthonis de Roovere op. Lees wat bij het betreffende hoofdstuk of lemma geschreven staat; maak daarvan aantekeningen in je leesdossier.

Eigen werk (praktijk 3)
Je hebt in deze taak theorie gehad. Die heb je zelf aangevuld, zelfs met voorbeelden. Je hebt van de gegeven teksten de juiste aangewezen als ballade. Je hebt iets gelezen over twee beroemde ballade-dichters. Mogelijk heb je bij de namen van andere schrijvers van ballades ook de encyclopedie geraadpleegd. Er mag nu in ieder geval verondersteld worden dat je iets weet van de ballade in het algemeen.

12. Schrijf in minstens 150 woorden op waarom je de ballade belangrijk vindt voor de literatuur. Ga na of wat je vindt een mening is of een feit. Illustreer je beschouwing met (actuele) voorbeelden. Gebruik als titel: ‘De ballade, een beschouwing’.
 13. Heb je een goede keus gemaakt door de vragen en opdrachten van *Categorie 1* te maken? Gebruik als titel voor dit deel, het woord: ‘Evaluatie’.
- Ga daarbij het volgende na:
14. Breng onder woorden wat je van deze taak hebt geleerd. Geef ook aan of je het werken aan deze taak belangrijk vond. Wat zijn daarvoor je argumenten? Geef een oordeel over de manier waarop je aan deze taak hebt gewerkt. Was het gemakkelijk of moeilijk? Hoe was je inzet? Hoe kwam dat? Met wie zou je over je manier van werken aan deze taak willen spreken? Waarom? Vergelijk jouw werk met het werk van anderen die ook gekozen hebben voor deze taak. Vergelijk jullie arbeid met elkaar.
 15. Ga na of je in de *Evaluatie* mogelijk nog iets moet toevoegen.
 16. Bereid gezamenlijk een presentatie voor in de vorm van een gezamenlijke spreekbeurt. Neem in die spreekbeurt ook een ballade op. Je mag er ook zelf een schrijven.

Nota Bene: Voor de lessenreeks reserveer ik zes lesuren. In de laatste les vindt de presentatie en nabespreking plaats. Leerlingen moeten mijns inziens ook de werkmethode van anderen, minstens globaal, leren kennen.

De gezamenlijke bespreking van taak in *Categorie 1* is erg belangrijk. Als je keuze goed was, heb je er blijk van gegeven over een redelijk zelfbeeld te beschikken en kun je een volgende taak op de juiste manier kiezen. Je vindt deze taken steeds onder het kopje: *Vergeet de woorden, vind de ware betekenis*.

Categorie 3: Proberen gaat boven studeren

De ballade

(De docent daagt zijn leerlingen uit te onderzoeken of de ballade nou werkelijk zo belangrijk is als hij (de docent) aangeeft dat deze is. Zij willen het toch altijd beter weten; laat ze zich dan maar eens bewijzen. De laatste stelling van de docent zou kunnen zijn: *De ballade draagt het begin van alle literatuur in zich*).

Eigen werk (praktijk 1)

De inleiding en de stelling waarop deze uitloopt, is bewust provocerend. Het is aan jou om deze stelling te bekritisseren. Je gemotiveerde kritiek noteer je uiteraard in je leesdossier. Ga als volgt te werk:

1. Noteer in je leesdossier onder het kopje *De ballade* wat je als definitie van dit begrip kunt vinden in letterkundeboeken, de *Moderne encyclopedie der wereldliteratuur*, het *Lexicon van literaire termen*, en/of soortgelijke boekwerken. Verzamel eerst je gegevens; noteer dan je definitie. Vergeet de elementen *epiek*, *lyriek* en *dramatiek* hierbij niet! Die zijn wezenlijk.

2. In een letterkundeboek of in de *Moderne encyclopedie der wereldliteratuur* vind je de namen van Anna Bijns en Anthonis de Roovere. Lees wat onder het betreffende hoofdstuk of lemma over deze mensen geschreven staat en maak daarvan aantekeningen in je leesdossier.
3. Als je dat gedaan hebt, noteer je de genoemde stelling *De ballade ontsluit de toegang tot de totaliteit van de literatuur*. Ga dan je voor jezelf na welke andere literaire mogelijkheden zeker zo belangrijk zijn als de ballade. Denk aan een roman, een epos, een novelle, een gedichtencyclus, een drama, een wat-al-niet. Je bent daar volkomen vrij in, maar het gaat erom dat jij onder woorden brengt waarom jouw keuze (en niet de ballade) zo belangrijk is. Noteer ook dat in je leesdossier.
4. Lees vervolgens de bij deze taak gevoegde ballades. Het is een beperkt aantal. Er zijn er dus wel degelijk meer. Zoek in letterkundeboeken naar ‘betere’ representanten van deze liedvorm. Maak een verdeling in de verschaft ballades en die welke jij toevoegt. Bepaal dan een volgorde in deze ballades. Noteer eerst je norm; dus stel vast of je uitgaat van ‘mooi’, ‘lengte’, ‘ouderdom’ of van iets anders.

Eigen werk (praktijk 2)

Een verhaal of een verhalend lied is er nooit zomaar. Een dichter heeft er beslist een bedoeling mee; dat geldt ook voor de bij deze taak verstrekte ballades. Die verhalen zijn een illustratie van iets waarvoor hij eigenlijk de aandacht wil vragen. Dat heet het *thema* van dat lied. Er zijn allerlei thema’s. Hier volgen er een aantal:

- de vergankelijkheid van het bestaan;
- de onmogelijkheid van een duurzame liefdesrelatie;
- de tegenstelling tussen ouders en kinderen;
- de bekoring van op reis gaan;
- de eenzaamheid van de mens;
- het homo-zijn in een heterogene wereld;
- de emancipatie van de vrouw;
- de tegenstelling tussen rijk en arm.

Er zijn er nog veel meer te noemen. Iedereen die iets wil vertellen en dat in verhaalvorm doet, kiest ervoor zijn bedoeling op een speciale manier duidelijk te maken. Vergelijk het maar met een mooie foto. De ‘fotograaf’ vond voor deze foto zijn manier van kijken, belichten en wat-al-niet, het beste om zijn bedoeling duidelijk te maken. Als je nu iemand vraagt te vertellen waarvan die foto een illustratie is, krijg je een persoonlijke uitleg. Die interpretatie zal misschien niet helemaal hetzelfde zijn als die van de fotograaf, maar het zal er toch wel min of meer in de buurt van komen. Datzelfde geldt ook voor verhalen en liederen. Misschien doe je er daarom goed aan – als jij een verhaal vertelt – je af te vragen wat daarvan nu eigenlijk de diepere bedoeling is. Wat wil jij dan illustreren? Wat is jouw ‘thema’?

5. Noteer de thema’s zoals jij die gelezen hebt in de verschillende ballades. Ga ook na of de door jouzelf gekozen ballade(s) een ander thema(’s) heeft (hebben) of dat dit (deze) toch is(zijn) terug te vinden in de aangeboden ballades.
6. Schrijf op of de door jou gekozen andere literaire vorm (zie opdracht 2) dezelfde thema’s bevat of andere (en waarom die dan ‘beter’ zouden zijn).

Eigen werk (praktijk 3)

Je schrijft nu een korte beschouwing bij deze taak. Doe dat als volgt:

7. Schrijf in je leesdossier onder de titel *De ballade, een beschouwing* in minstens 150 woorden een voorlopige afsluiting van wat jij van de ballade vindt in verhouding tot jouw favoriete literaire werk. Gebruik zo nodig voorbeelden.
8. Schrijf zelf een ballade.
9. Je moet ook je eigen werken aan deze taak evalueren. Ga dus na of je de goede keuze gemaakt hebt door te kiezen voor deze *Categorie 3*. Doe dat onder het kopje *Evaluatie*. Breng onder woorden wat je geleerd hebt. Geef aan of je het werken aan deze taak belangrijk vond. Schrijf je argumenten daartoe op. Geef een oordeel over je manier van werken. Hoe was je inzet? Hoe kwam dat? Met wie zou je over je werk aan deze taak willen spreken? Waarom? Vergelijk vervolgens jouw werk met het werk van anderen die ook gekozen hebben voor deze taak. Vergelijk jullie arbeid met elkaar.
10. Ga na of je in de *Evaluatie* mogelijk nog iets moet toevoegen.
11. Bereid samen met anderen die deze taak gemaakt hebben een presentatie voor. Laat elk van jullie op zijn of haar manier aangeven waarom de eigen benaderingswijze voor toegang tot de totaliteit van de literatuur zo belangrijk en beter was. Laat elk eventueel teksten, tekeningen of afbeeldingen gebruiken om 'het gelijk' van het eigen standpunt te beargumenteren.

De gezamenlijke bespreking van deze taak van categorie 3 is erg belangrijk. Immers, als je keuze goed was, heb je er blijk van gegeven over een redelijk zelfbeeld te beschikken en kun je een volgende taak op de juiste manier kiezen. Je vindt deze soort taken steeds

onder het kopje *Vergeet de woorden, vind de ware betekenis*.

Ten slotte

Tot zover twee voorbeelden van dezelfde leerstof met een volledig andere benadering. De presentatie vormt de afronding van de taak en is erop gericht dat alle leerlingen kennis nemen van de verschillende manieren van leerstofverwerking.

Ik sluit af met een verhaaltje, afkomstig van dezelfde medewerker aan het Innovatiecentrum van West- en Midden-Brabant uit zijn middelbare schooltijd. De persoon in kwestie had de grootste moeite met wiskunde. De geschreven taal waarin de opgaven bij hem 'binnen' kwamen, vormde voor hem een vreselijke barrière; het regende onvoldoendes, en niet alleen voor wiskunde. Bij de start van een nieuw schooljaar kreeg hij een wiskundedocent die zijn dyslexie onderkende als rem voor wiskundig begrip. Daarom nam de betreffende docent hem mee naar buiten en liet hem aan de hand van herkenbare zaken als gebouwen, bomen en speelplaatsen *zien* wat er van hem verwacht werd. En toen begon bij hem de dageraad te gloren. Stelt u zich maar voor: een speelplaats geplaveid met vierkante tegels; daarop in kleurkrijt een rechthoekige driehoek, elke zijde in een bepaalde kleur; dan op elke zijde een vierkant in de kleur van die zijde; en daar verschijnt zichtbaar $a^2 + b^2 = c^2$ als een fluitje van een cent. Eureka! Je zou er toch van in je blootje gaan rondlopen! ■

Alphons G.M. Graafsma gaf les aan verschillende typen scholen: pedagogische academies, middelbare scholen, leergangen. Hij was werkzaam in Nederland, Suriname, Curaçao.