

Recht doen aan verschillen

Op zoek naar een praktijktheorie voor het leesdossier

Afhankelijk van de legenda kan kortom alles een kaart zijn: handpalmen, oogirissen, moedervlekken en de vertakkingen in de plooien van een opengewoeld bed.

K. Michel

Theo Witte

Wie de eindtermen van het nieuwe examenprogramma van literatuur leest, zal het opvallen dat de persoonlijke inbreng van de leerling daarin erg groot is. Gezien de sterke mate van individualisering en de verplichtstelling van het leesdossier is de nadruk in het literatuuronderwijs komen te liggen op het literaire ontwikkelingsproces van de leerlingen. Zij zullen hun activiteiten niet meer concentreren op het mondelinge examen in het laatste jaar, maar die verspreiden over twee (havo) of drie (vwo) jaar, zodat er daadwerkelijk sprake is van een ontwikkelingsproces. Leerlingen verschillen van elkaar en zullen zich verschillend ontwikkelen. Een belangrijk pedagogisch-didactisch uitgangspunt van het studiehuis is dat er recht wordt gedaan aan die verschillen en dat de leerlingen zelfstandig leren. Het leesdossier biedt hiervoor voldoende mogelijkheden. Voor de literatuurdocent betekent dit onder meer dat hij aan moet sluiten bij de beginsituatie van de leerling en lees- en leerervaringen moet programmeren die de literaire ontwikkeling stimuleren. Hij zal met andere woorden meer 'didactisch maatwerk' moeten leveren.



Docenten die willen differentiëren zitten met eindeloos veel didactische vragen, zoals: wat is de beginsituatie van de leerlingen in 4-havo en 4-vwo, welke verschillen bestaan er tussen leerlingen, welke literaire ontwikkeling kunnen zij in twee of drie jaar doormaken, kan er een fasering in die ontwikkeling worden aangebracht, hoe kom je tot een passende selectie van lees- en leertaken, welke aanpak levert de beste resultaten? Op geen van deze vragen kan op dit moment antwoord worden gegeven. De reden hiervan is dat er noch in Nederland, noch in het buitenland voldoende onderzoek is gedaan naar methoden en inhoud

die de literaire ontwikkeling van leerlingen in de leeftijd van vijftien tot negentien jaar stimuleren. In feite staat de ontwikkeling van de leesdossierdidactiek nog in de kinderschoenen.

Praktijkgericht onderzoek

In september 1999 is aan het Universitair Centrum van de Lerarenopleiding (UCLO) van de Rijksuniversiteit Groningen een onderzoeksproject gestart, dat als doel heeft antwoord te geven op bovengenoemde vragen.¹ Een principieel uitgangspunt van dit onderzoek is dat de resultaten makkelijk moeten kunnen worden overgedragen

naar de praktijk. Door docenten en leerlingen te laten praten over wat wel en wat niet werkt, kan een theorie worden ontwikkeld die door docenten zal worden herkend. De uitkomst is een leesdossierdidactiek waarin de belangrijkste variabelen – verschillende niveaus van literaire ontwikkeling, soorten leerlingen, soorten begeleiding, soorten boeken en soorten verwerkingsopdrachten – gematcht worden. Voordat een grootschalig onderzoek kon worden opgezet, is eerst op kleine schaal onderzocht of een praktijkgerichte aanpak voldoende vruchtbare resultaten oplevert. Aan drie docenten is gevraagd aan het begin van het schooljaar drie leesdossiers/leerlingen uit een 5-havoklas of 5-vwoklas te selecteren.² Het ging om dossiers die zich qua niveau duidelijk van elkaar onderscheidden (onvoldoende/matig – voldoende/ruim voldoende – goed/zeer goed). Van elk dossier hebben zij een kort evaluatieverslag geschreven. Vervolgens zijn de docenten in een interview uitgebreid ondervraagd over hun criteria en achterliggende motieven, hetgeen resulteerde in een indrukwekkende verzameling data over

literaire ontwikkeling. Deze data zijn aan een (kwalitatieve) analyse onderworpen. Het doel van deze analyse was patronen te herkennen, zodat er een bepaalde structuur en ordening in de data kon worden aangebracht. De volgende twee vragen stonden hierbij centraal: (1) welke leerlingtypen kunnen worden onderscheiden? en (2) welke begeleidingsstrategieën stimuleren de ontwikkeling van de verschillende typen? In de rest van deze bijdrage volgt een voorlopig antwoord op deze vragen.

Een leerlingentypologie

Aangezien een docent in het studiehuis ergens tussen de honderd en tweehonderd leerlingen begeleidt, heeft hij behoefte aan een theorie waarmee hij makkelijk enkele typen van elkaar kan onderscheiden. Dit onderscheid is nodig om adequaat in te kunnen spelen op de verschillen. De criteria waar de drie docenten hun evaluatie hoofdzakelijk op baseerden, konden worden herleid tot twee dimensies, namelijk ‘wel/niet gemotiveerd’ en ‘wel/niet bekwaam’. Als docenten het literaire ontwikkelings-

proces van hun leerlingen evalueren, dan zijn ze kennelijk gefocust op wat een leerling wil en (aan)kan. Dat is geen verrassende uitkomst, maar voor het onderzoeksdoel wel een duidelijke, omdat we daarmee in feite uitkomen op slechts vier prototypen, zoals uit de onderstaande figuur blijkt. De vier typen kunnen respectievelijk getypeerd worden als de ‘zwoeger’, ‘ideale leerling’, ‘slimme luiak’ en ‘lastige leerling.’ Zes leerlingen konden heel makkelijk met één van de vier typen worden geïdentificeerd. Bij drie leerlingen was sprake van een mengvorm waarbij één type domineerde. Hieronder volgt een portret van de vier prototypen. De geciteerde uitspraken zijn afkomstig van de begeleidende docent.

Type A: de zwoeger

‘A is een ijverige leerling, waarvan ik voortdurend het gevoel heb dat hij het niet begrijpt.’ Met deze uitspraak is de zwoeger getypeerd. A leest omdat dat van hem wordt verwacht en laat zich bij zijn boekkeuze graag door de docent of anderen adviseren. Een dik boek vormt daarbij geen beletsel. Hoewel de docent eraan twijfelt of A na het examen nog door zal gaan met lezen, is het leesgedrag op school geen probleem. De studiehouding is evenmin een probleem. Alles wordt zonder commentaar precies volgens de studiewijzer en instructies uitgevoerd. Als A onzeker is, wendt hij zich makkelijk tot de docent voor hulp. De tips worden vervolgens ‘slaafs’ opgevolgd. Zijn leesdossier ziet er goed verzorgd uit. De problemen van dit type liggen voornamelijk op het cognitieve vlak. De docent constateert dat A niet kan reflecteren: ‘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 tekst te reageren:

Figuur 1 Aanzet tot een leerlingentypologie

WEL GEMOTIVEERD	
type A wil de leertaken graag uitvoeren, maar is daartoe niet in staat <i>zwoeger</i>	type B wil de leertaken graag uitvoeren en is daartoe in staat <i>ideale leerling</i>
type D is niet in staat de leertaken uit te voeren en wil het ook niet <i>lastige leerling</i>	type C is in staat de leertaken uit te voeren, maar wil het niet <i>slimme luiak</i>
NIET GEMOTIVEERD	

NIET BEKWAAM

WEL BEKWAAM

‘Hij heeft een heel eenvoudige kijk op de wereld. Hij is nogal plat.’ Ook het taalgebruik is zwak. Er is een goede reden om te twijfelen aan de authenticiteit van sommige analyses en interpretaties. Bovendien heeft A de neiging sociaal wenselijke antwoorden te geven. A’s leerconcept is beperkt tot de opvatting ‘Kennis moet je opschrijven en uit je hoofd leren.’ Bij de toets sprokkelt hij zijn puntjes bij elkaar bij de beantwoording van de gesloten vragen. De open vragen leveren hem vaak problemen op.

Type B: de ideale leerling

Na de vraag van de interviewer: ‘Waar ben je ontevreden over?’, volgt een lange stilte. De docent kan niet anders dan vaststellen dat hij in alle opzichten tevreden is over B. Een ideale leerling dus. B heeft altijd van lezen gehouden en leest minstens één boek per week. ‘Als zij een boek voor haar leesdossier kiest, kiest ze uit meer dan één.’ Ze heeft duidelijke verwachtingen van een boek en wil alleen maar boeken in haar leesdossier opnemen, die ze de moeite waard vindt. Ze heeft een sterke afkeer van de wat ‘ruigere’ boeken – seks, drugs en rock ‘n roll. Er is duidelijk sprake van een literaire ontwikkeling: ‘De overgang van SF en jeugdboeken naar boeken met een diepere achtergrond maakte ze probleemloos.’ B verdiept zich goed in de literatuur: ‘Ze verzamelt veel achtergrondinformatie en leest die ook! Anderen stoppen het alleen maar in een mapje. (...) Ze geeft ook kritisch commentaar op recensies en uittreksels en waarschuwt haar medeleerlingen voor onbetrouwbare ‘sites’ op het internet.’ B heeft de sterke drang het literaire werk steeds een plaats te geven in haar eigen leefwereld. Ze heeft weinig belangstelling voor de vormaspecten of de literair-historische context en is ook niet geïnteresseerd in historische romans

of de fantasieverhalen van Anton Koolhaas. Haar studiehouding is goed. Ze werkt zelfstandig en neemt zelf de verantwoordelijkheid voor het leerproces.

Type C: de slimme lui lak

De prestaties van dit type wisselen sterk. Het ontbreekt hem aan motivatie, maar als het erop aankomt of wanneer het hem interesseert, dan blijkt hij (heel) goed en betrekkelijk makkelijk aan de gestelde eisen te kunnen voldoen. C heeft zich in literair opzicht al behoorlijk goed ontwikkeld. Hij leest graag en heeft een uitgesproken literaire voorkeur. Uit zijn gedrag in de klas valt niet af te leiden dat hij in literatuur geïnteresseerd is. De docent vindt dat hij zijn smaak goed (verder) ontwikkelt en ook goed reflecteert en analyseert: ‘Zijn analyses en interpretaties zijn authentiek en van een uitzonderlijk hoog niveau. Het is duidelijk dat hij daar veel plezier in heeft. Op de toetsen wil hij hoog scoren en dat lukt hem doorgaans ook. De problemen liggen vooral bij zijn studiehouding. Hij is niet gevoelig voor instructies en adviezen van de docent en trekt zich evenmin iets aan van het lesmateriaal en de studiewijzer. Hij laat het gewoon lopen als hij denkt: “Ach, die leraren van Nederlands, die willen weer eens wat.”’

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 vermogen getwijfeld mag worden. Beide kwaliteiten versterken elkaar in negatieve zin. Er zijn maar weinig positieve punten te noemen. Volgens de docent is zijn lijst ‘een allegaartje met als enige lijn dunne boekjes.’ Bovendien is hij een bijzonder trage lezer. De docent

twijfelt er dan ook aan of D alle boeken wel gelezen heeft. D zoekt niet actief naar een boek dat bij hem past en zal zich niet laten adviseren: ‘D zegt niks, hij zal nooit een vraag stellen.’ De uitwerkingen van de opdrachten zijn minimaal en oppervlakkig. Wanneer D recensies bij een boek moet zoeken, kan hij er niet meer dan één vinden. Hij onderstreept één uitspraak en concludeert dat hij en de recensent het volstrekt met elkaar eens zijn. Einde opdracht. Ook de aansporingen van de docent brengen hem niet verder. Het moeilijke van een lastige leerling is dat hij zich bij het negatieve resultaat heeft neergelegd. Hij geeft geen gehoor aan de (klassikale) aanwijzingen en adviezen van de docent en houdt zich meestal niet aan de instructies, inleverdata en andere voorschriften. Zijn vermogen om zonder hulp de leertaken uit te voeren, is zeer beperkt.

Discussie

De typologie, waarvan dit een eerste aanzet is, biedt een veelbelovend perspectief voor het onderzoeksdoel. Bij presentaties tijdens workshops blijkt dat literatuurdocenten de verschillende typen duidelijk herkennen. Hoewel dit slechts oppervlakkige peilingen zijn, zijn het wel positieve signalen van de doelgroep die tot optimisme stemmen over de (externe) validiteit van deze vier prototypen. Typologieën hebben echter ook enkele grote bezwaren. Het eerste bezwaar is de stereotypering. Een leerling kan zich ten aanzien van een makkelijke opdracht gedragen als een ‘slimme lui lak’ terwijl hij voor een moeilijke taak het gedrag van de ‘zwoeger’ kan vertonen. Het tweede bezwaar is dat een typologie statisch is, terwijl een belangrijke doelstelling van het literatuuronderwijs juist literaire ontwikkeling is. Dit brengt ons tot het inzicht dat deze typologie wel de gewenste

orde schept, maar helaas ook ongewenste bijwerkingen heeft.

Begeleidingsstrategieën

Wat moet de begeleider doen en laten om de ontwikkeling van de leerling te stimuleren? Uit de analyse van de evaluatieve uitspraken van de docent is duidelijk naar voren gekomen dat de dimensies 'wel-niet gemotiveerd' en 'wel-niet bekwaam' relevante criteria zijn. De organisatiepsychologen Hersey en Blanchard ontwikkelden een begeleidingstheorie waarin zij vier ontwikkelingsstadia van zelfstandigheid onderscheidden.³ Zij maakten daarbij eveneens gebruik van de dimensies 'wel-niet willen' en 'wel-niet kunnen'. Hun typologie vertoont sterke overeenkomsten met de leerlingentypologie, met dit verschil dat Hersey en Blanchard niet de persoon als object namen, maar de mate van diens zelfstandigheid in relatie tot de uit te voeren taak. In het eerste ontwikkelingsstadium is sprake van een lage zelfstandigheid (vergelijk met type D), in het tweede stadium van een lage tot middelmatige zelfstandigheid (type A), in het derde stadium van middelmatige tot hoge zelfstandigheid (type C) en in het vierde stadium van een hoge mate van zelfstandigheid (type A). Het voordeel van hun theorie is dat het een ontwikkelingsmodel is. Bovendien sluit het perfect aan bij de pedagogische taak, namelijk leerlingen op te voeden tot zelfstandigheid. Deze ontwikkelingsstadia hebben niet de negatieve bijwerkingen van de leerlingentypologie en sluiten beter aan bij de uitgangspunten van dit onderzoek. Bij de vier ontwikkelingsstadia passen volgens Hersey en Blanchard bepaalde vormen van leiderschap. Afhankelijk van de situatie zal een bepaalde combinatie van taak- en relatiegericht leiderschap tot een effectiever resultaat leiden dan een andere combinatie.

Hersey en Blanchard onderscheiden vier leiderschapsstijlen, die aansluiten bij de vier ontwikkelingsstadia. Deze stijlen worden hier gekoppeld aan de leerlingen A, B, C en D.

- 1 Leerling D verkeert in het laagste stadium van zelfstandigheid. Zijn ontwikkeling is gebaat bij een directe begeleidingsstrategie (sterk taak- en zwak relatiegericht), bijvoorbeeld: sterk gestructureerde instructies, duidelijke producteisen, duidelijke en haalbare planningsafspraken en controle of afspraken worden nagekomen. Een valkuil is dit type te snel op te geven.
- 2 Leerling A zit in het stadium van lage tot middelmatige zelfstandigheid. Zijn ontwikkeling kan worden gestimuleerd door een adviserende begeleidingsstrategie (sterk relatie- en sterk taakgericht), bijvoorbeeld: tamelijk gesloten taken en werkingsopdrachten, boeken met een transparante structuur en herkenbare thematiek. Daarnaast een beroep doen op hun welwillendheid en voorkomen dat ze ontmoedigd raken door afbrekend commentaar.
- 3 Leerling C zit in het stadium van middelmatige tot hoge zelfstandigheid. Om dit type te laten evolueren tot het hoogste stadium is participeren een effectieve strategie (zwak taak- en sterk relatiegericht). Bijvoorbeeld door middel van overleg en goed te luisteren, en door uitdagende opdrachten. De leerling moet het gevoel krijgen dat hij zelf invloed heeft op zijn leerproces. De docent moet hem wel in het oog blijven houden.
- 4 Leerling B zit in het stadium van hoge zelfstandigheid. Een logische begeleidingsstrategie is delegeren (zwak taak- en zwak relatiegericht). Deze leerling heeft weinig aanwijzingen en ondersteuning nodig. Het gevaar is echter dat deze leerling te

weinig uitdagingen krijgt en door de docent wordt 'verwaarloosd', hetgeen kan leiden tot een terugval naar het derde stadium.

Wordt vervolgd

In de periode 2000-2003 wordt het onderzoek op een grotere schaal voortgezet. Op zes scholen wordt gedurende twee jaar nauwgezet de literaire ontwikkeling gevolgd van vijftien havo- en vijftien vwo-leerlingen. Het doel van dit onderzoek is (1) een verdere verfijning en uitbreiding van de vier ontwikkelingsstadia in combinatie met de vier begeleidingsstrategieën en (2) de ontwikkeling van een soort oefenings-typologie met behulp waarvan de docent de lees- en leertaken kan afstemmen op het niveau en de mogelijkheden van de leerling, zodat die zich verder ontwikkelt zonder een hekel te krijgen aan literatuur. Recht doen aan verschillen, daar ligt de belangrijkste uitdaging van dit onderzoek. █

Noten

- 1 Het onderzoek wordt begeleid door prof.dr. Arthur van Essen (RuG), prof.dr. Dick Schram (VU) en prof.dr. Gert Rijlaarsdam (UvA) en is mede mogelijk gemaakt door een subsidie van Stichting Lezen.
- 2 Met dank voor de bereidwillige en deskundige medewerking van Geppie Bootsma (Wessel Gansfort College Groningen), Monique Metzemaekers (Hogeland College Warffum) en Tom Oud (Scholengemeenschap Winkler Prins Veendam).
- 3 P. Hersey & K. Blanchard, *Management of organizational behavior*. New Jersey: Englewood Cliffs, 1982. Zie ook J. Vonk, *Beginnend leraarschap. Het professionele ontwikkelingsproces van beginnende docenten nader bekeken*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1989.