

27
september

een
CONFERENTIE
verslag
-van-

Het Schoolvak
NEDERLANDS

68

I **EDER LEERT** *Lies Fonderie* op zijn eigen manier; over verschillen in leerstijlen

Er is in een aantal lokalen Nederlands de laatste jaren wel het een en ander veranderd. De rijtjes banken zijn verdwenen, de tafels staan nu in groepjes van drie of vier; de leraar bevindt zich niet meer het grootste gedeelte van het uur voor het bord, maar zit gehurkt bij een aantal jongens en meisjes die zijn hulp nodig hadden; leerlingen maken niet meer braaf dictaat, maar gaan zelf in de schoolbibliotheek of zelfs buiten de school, in het echte leven, hun informatie verzamelen; er worden niet meer oefeningen in saaië schriften gemaakt, maar werkstukken vol kleurige illustraties.

Dit alles vraagt veel tijd van de leraar, vooral omdat er niet meer met boeken gewerkt kan worden, daar het gaat om de behoefte om materiaal van dat moment, om de onmiddellijke confrontatie van de leerling met de inhoud van een thema, waarbij aan een ieder een eigen ervaring gegund wordt.

En laten er nu toch weer leerlingen zijn die van de docent verlangen dat deze uitlegt hoe alles in elkaar zit, die vragen om oefeningen met een duidelijke structuur! Die dat prettiger en effectiever vinden, die het gevoel hebben dat er nu met hun leerstijl erg weinig rekening wordt gehouden (al zullen ze dat anders formuleren).

Natuurlijk vormt wat hierboven staat in allerlei opzichten een nogal

overtrokken beeld, vooral bedoeld als inleiding op een artikeltje over differentiatie. Differentiatie naar leerstijlen ditmaal. Want dat is in ieder geval wel een feit: dat we binnen het schoolvak Nederlands de laatste jaren veel hebben nagedacht over manieren van differentiëren.(1) En niet alleen nagedacht. Ook in de praktijk proberen we aan te sluiten bij verschillen in tempo, niveau, beginsituatie en belangstelling; daartoe gedwongen óf door een verandering in de onderwijsvisie (van meer selecterend naar meer accepterend), óf doordat we geconfronteerd worden met een grote verscheidenheid aan culturele achtergronden en ervaringen, ook binnen een zogenaamd homogene klas. Er verschijnen dan ook steeds meer (moeder)taalmethoden die basis- en verrijkingsstof bevatten of die een aantal keuze-opdrachten bieden. En op scholen waar men ervan uitgaat, dat verschillen tussen leerlingen niet alleen geaccepteerd moeten worden, maar ook benut, wordt ook voorzichtig met thema's en projecten gewerkt.

En toch moet de vraag gesteld worden, of we er, zelfs bij deze laatste werkwijze, niet teveel vanuit gaan dat de manier waarop mensen zich zaken eigen maken, voor iedereen hetzelfde is.

Aan de andere kant zetten steeds meer leraren, leerlingen en ouders hun vraagtekens juist achter dat thematisch en projektmatig werken. Het is allemaal heel leuk en gezellig, maar wordt er eigenlijk nog wat geleerd?

In dit artikel wil ik wijzen op mogelijkheden om bij het vak Nederlands ervaringen van leerlingen te koppelen aan formele kennis en om rekening te houden met verschillen in de wijze waarop die koppeling plaatsvindt. Met andere woorden: ik zoek naar een manier om ook bij Nederlands iets te 'leren', er daarbij aan denkend dat leerlingen verschillen in de wijze waarop zij zich de leerstof verwerven.

Onmiddellijk voel ik de behoefte om bovenstaande weer af te zwakken. Enerzijds omdat er over leerstijlen veel theorieën bestaan die alle een ander aspect van leren benadrukken, zodat een systematische ordening nog niet bestaat. Anderzijds omdat mijn ervaring in het bewuster en kritischer omgaan met leerstijlen nog beperkt is. In dat kader moet dus wat volgt, gelezen worden.

Al enige keren is het woord *leerstijl* gevallen. Onder *leerstijl* wordt in dit artikel verstaan: iemands karakteristieke manier van leren en probleem-oplossen. Het woord *karakteristiek* is aan deze omschrijving toegevoegd om aan te duiden dat veranderen van leerstijl niet eenvoudig is. (Dit in tegenstelling tot het

veranderen van leerstrategie, van de wijze waarop iemand een afgebakende leer-taak aanpakt; dat is iets, wat we, gezien veel van de lessen studievaardigheden, wél mogelijk achten.) Over leerstijlen zijn dus nogal wat theorieën. Op twee daarvan ga ik nu nader in.

In zijn boek Hoe wij denken, leren en vergeten (2) wijst Vester erop, dat mensen niet allen op dezelfde wijze informatie opnemen, doordat de toegangskanalen tot de hersenen niet voor ieder gelijk zijn. Sommige verwerven kennis het beste als zij beelden zien, anderen als ze luisteren. Er zijn mensen die het meeste leren door te praten over het onderwerp en er zijn mensen bij wie tasten, proeven of ruiken de beste leerweg is. Vester gaat ervan uit dat deze verschillen al in de eerste levensmaanden ontstaan. Dat dus al heel vroeg wordt bepaald of we *visueel, auditief, verbaal of haptisch* zijn ingesteld.

Het is wellicht zinvol om ons te realiseren hoeveel schooluren ook visuele, verbale of haptische leerlingen luisterend moeten doorbrengen. Als we rekening willen houden met verschillen, zal dat dus ook mede betekenen dat we zoeken naar werkvormen, waarbij leerlingen ook kijkend informatie kunnen opnemen en waarbij ze over verschijnselen en ervaringen met elkaar kunnen spreken. Hier-voor zijn binnen het vak Nederlands natuurlijk veel mogelijkheden. Tastend, voelend of ruikend met taal bezig zijn vraagt meer vindingrijkheid en creativiteit. (Zelf herinner ik me nog altijd van mijn Montessori-school de taaldozen met de bijvoeglijke naamwoorden, waarbij je begrippen als zout, zoet groot of ruw moest proeven en voelen.)

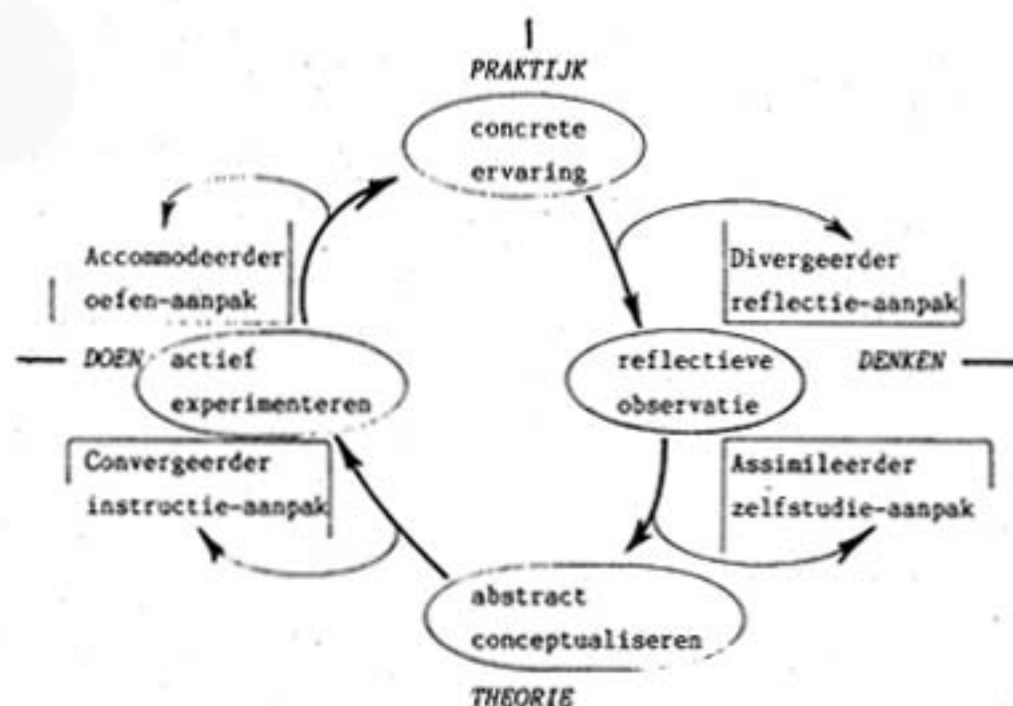
Bij de Amerikaanse psycholoog Kolb (3) gaat het niet om het toegangskanaal tot de hersenen, maar om het instapmoment in het leerproces. Hij legt de nadruk op twee zaken die voor het leren belangrijk zijn:

- 1e. Een leerproces is een cyclisch proces en bestaat uit vier fasen, die alle doorlopen moeten worden als je nieuwe informatie wilt verwerken en nieuwe inzichten wilt opdoen. In zo'n volledig leerproces worden ervaringen aan theorieën, en doen aan denken gekoppeld.
- 2e. Niet alle mensen hebben hetzelfde opstapmoment in dat leerproces. Zij verschillen in de wijze waarop zij de vier fasen het liefst doorlopen. Op deze wijze kan je onderscheid maken tussen:
 - Divergeerders*, die goed een concrete situatie vanuit verschillende gezichtspunten kunnen bekijken.
 - Assimileerders*, die goed onsamenhangende zaken tot een samenhangende verklaring kunnen verwerken.

Convergeerders, die goed zijn in het oplossen van problemen door logisch af te leiden.

Accomodeerders, die goed zijn in het actief uitvoeren van opdrachten, plannen en experimenten.

De theorie van Kolb is schematisch als volgt weer te geven:



Voor het lesgeven betekent dit:

- Als het echt gaat om het verwerven van nieuwe inzichten, moet je ervoor zorgen dat alle vier de fasen worden doorlopen. Pas dan is het leerproces volledig. Misschien kunnen we met dit cyclische model ook wat genuanceerder reageren op de controverse tussen de idealen van het ervaringsleren en de opvattingen van de back-to-basics-aanhangers: ervaringsleren kwam vaak niet verder dan de concrete ervaring en de reflectie daarop. Traditioneel onderwijs bleef vaak steken in abstracte theorieën en gestructureerde oefeningen. In beide gevallen werd de cirkel dus niet rond gemaakt.
- Docenten kunnen bij een nieuw onderwerp of een nieuw onderdeel verschillende aanpakken hanteren, die aansluiten bij de vier leerstijlen van hun leerlingen:
 - De *instructie-aanpak*. De docent reikt de belangrijkste informatie aan en geeft daarna gestructureerde oefeningen. Vervolgens krijgen de leerlingen meer open opdrachten (groepswork, video bekijken of andere observatiemethoden). Tenslotte bespreken zij hun ervaringen daarbij na.

- b. *De oefen-aanpak.* De docent biedt (allerlei) losse oefeningen aan die met het onderwerp in verband staan. Direct daarna wordt het onderwerp op een meer open wijze aan de orde gesteld en in verband gebracht met het eigen leven en de maatschappij, waardoor de betrokkenheid groter wordt. De ervaringen hiermee worden besproken en in een meer abstract kader geplaatst.
- c. *De reflectie-aanpak.* De docent laat de leerlingen een bepaalde situatie meemaken of bekijken. De ervaringen worden besproken en geordend. De docent verbindt formele kennis met de ervaringen. Tenslotte wordt de stof verwerkt aan de hand van opdrachten.
- d. *De zelfstudie-opdracht.* De docent biedt de leerlingen materiaal aan, waarin ze wat rondsnuffelen en waarover ze zich een mening vormen. Samen met de leerlingen haalt de docent daar de kernpunten uit (=de formele kennis). Aan de hand van opdrachten wordt er met die kennis geoefend. Tenslotte maken de leerlingen een meer levensechte situatie mee, waarin het verworven inzicht en het onderwerp centraal staan.

Een misverstand dat nu wellicht kan ontstaan, is, dat je de lessen zo zou moeten inrichten, dat iedere leerling steeds volgens eigen leerstijl kan werken. Wat lesorganisatie en werkbelasting voor de docent betreft, is dat natuurlijk onmogelijk. En behalve dat: het is ook niet noodzakelijk. Als onderwijs tenminste betekent dat er nieuwe ervaringen moeten worden opgedaan. Leerlingen zullen zo kennismaken met een andere manier van werken dan ze vanuit zichzelf misschien gewend zijn. Ze kunnen elkaar bovendien helpen en ontdekken dat er ook wat dit betreft verschillen zijn tussen mensen. Wél noodzakelijk is, dat wij bewuster omgaan met die verschillende aanpakken; dat we meer oog krijgen voor problemen van leerlingen die moeite hebben met een bepaalde manier van werken; dat we kritischer kijken naar onze eigen manier van lesgeven; dat we het instapmoment afwisselen, zodat we niet steeds alleen maar aansluiten bij de leerlingen die een instructie-aanpak prefereren en die luisterend het beste informatie opnemen, maar we ook andere leerlingen met een andere leerstijl tot hun recht laten komen. Dit laatste is wellicht het belangrijkste.

Hoe kun je dit alles nu in de praktijk uitwerken? In hele grote stappen komt dat hierop neer:

1. Bij een nieuw onderdeel, thema of project moeten we eerst zo nauwkeurig mogelijk formuleren wat de leerlingen moeten weten en kunnen.
2. Vervolgens inventariseren we werkvormen en activiteiten die met het onderwerp in verband gebracht kunnen worden, waarbij we de indeling van Vester niet uit het oog moeten verliezen.

3. Al deze verschillende manieren van werken proberen we in de verschillende fasen van Kolb te plaatsen.
4. Tenslotte bepalen we een instapmoment (of misschien meerdere instapmomenten als het gaat om een onderdeel waar leerlingen zelfstandig aan kunnen werken) en bouwen we over het onderwerp en met behulp van (een deel van) de verschillende werkvormen een les of lessenserie op. (Wat dit laatste betreft: het model van Kolb is zowel basis voor één enkele les, als voor een hele serie lessen waarbij leerlingen uiteraard langer in een bepaalde fase verblijven.)

Tot slot een enkel voorbeeld om dit verhaal wat te illustreren. Om te beginnen een voorbeeld van een *instructie-aanpak*. Aan het eind van een eerste leerjaar werkten de leerlingen aan een vrij open thema *Spelletjes*, waarin de hoofdvraag was of er eigenlijk nog wel huiskamerspelletjes werden gespeeld. Op een bepaald moment wilden de leerlingen ook een brief aan een speelgoedfabrikant schrijven. Ik gaf daarom een les over het schrijven van zakelijke brieven. Aan de hand van opdrachten uit verschillende taalmethodes (omdat we ook naar niveau differentiëren) oefenden de leerlingen daarmee. De concrete ervaring was het schrijven van de echte brief, het adresseren en verzenden. De reflectie bestond uit een klasgesprek over de ervaringen: Wat was er nog moeilijk? Kan je het een volgende keer zelfstandig? Maar ook: waarom schrijven we eigenlijk zo'n brief, had het niet sneller telefonisch kunnen gebeuren? (Dit laatste bedachten de leerlingen achteraf. Maar...hoe doe je zoiets? Naar wie moet je dan vragen? En zie: een nieuwe cyclus is gestart!)

Het volgende is een voorbeeld van een *reflectie-aanpak* in een bovenbouw-klas. Voordat we (thematisch) met onderdelen uit de historische letterkunde beginnen, willen we graag dat de leerlingen zich realiseren wat het lezen van een oude tekst betekent. We doen dat volgens een reflectie-aanpak, waarbij we vrij lang stilstaan bij de concrete ervaring. De leerlingen laten eerst in een rollenspel zien hoe mensen in 1986 reageren en zich gedragen bij een onbeantwoorde liefde. Vervolgens lezen we een brief van Hooft, waarin hij aan het twaalfjarig dochtertje van de weduwe die hij liefheeft, vraagt om een goed woordje voor hem te doen bij haar moeder. In een klasgesprek zetten we de verschillen tussen de inhoud van die brief en het gedrag van mensen nu op een rijtje en inventariseren we wat deze brief moeilijk te lezen en te begrijpen maakt. Daarna volgt een klassikale les over het lezen van historische teksten: met welke problemen komen we dan in aanraking? (Andere woorden, andere spelling,

andere literaire normen, andere waarden en vanzelfsprekendheden.) Tenslotte moeten de leerlingen een aantal van deze vorm- en inhoudkenmerken in andere teksten herkennen.

Uit een tweede klas een voorbeeld van een *zelfstudie-aanpak*. In deze klas wordt vooral door de jongens veel gepraat over stoere seksuele verrichtingen. De meisjes verzamelen gedichten over De Liefde in hun agenda's. We willen -mede daarom -een aantal lessen besteden aan het onderwerp *Verliefdheid en sexualiteit*. De leerlingen krijgen om te beginnen twee teksten om zelf door te lezen. In de ene staat wat er met je gebeurt als je verliefd wordt. De andere is een seksuele voorlichtingstekst. Vervolgens inventariseren we de verschillen tussen beide teksten en verzamelen we woorden en begrippen die volgens de leerlingen horen bij sexualiteit en verliefdheid. Conclusie: er worden veel meer seksuele woorden genoemd. Docent en klas zoeken naar mogelijke verklaringen. Waarom is het zoveel moeilijker om over verliefdheid te praten? Nu krijgen de leerlingen de opdracht om in kleine groepjes collages te maken waarop het verschil tussen sex en liefde duidelijk wordt. Het thema wordt afgesloten met een paar rollenspelen over dit onderwerp, waar iedere leerling bij betrokken wordt.

Tenslotte wijs ik erop, dat in Levende Talen van september 1985 een aardig voorbeeld staat rond het thema *Redeneerfouten*, waarin de vier instap-mogelijkheden worden gedemonstreerd. (4)

Bij deze voorbeelden laat ik het. Mijn ervaring is, dat nogal wat docenten Nederlands vindingrijk zijn en gewend te werken met verschillende werkvormen en met lesinhouden die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Rekening houden met de verschillen in leerstijlen betekent dan: nog wat verder gaan op die weg door nóg bewuster om te gaan met leerstof en werkwijze.

Lies Fonderi

Noten:

1. Zie *levende Talen* nr.389,390 en 391 (1984).
2. Zie Vester 1976.
3. Zie Kolb 1974 en van Helden en Geljon 1985.
4. Zie van Helden en Geljon 1985.

Literatuur

Dekker, H., Didactische werkvormen. Culemborg 1980.

Helden, H. van, en C.Geljon, Leerstijldifferentiatie in het moedertaalonderwijs.
In: Levende Talen nr.403 (1985), p.413-423.

Hoogeveen, P. en J.Winkels, Het didactische werkvormenboek. Nijmegen, 1982.

Kolb, D.A. e.a., Organizational psychology: a book of readings. New Jersey, 1974.

Vester, F., Hoe wij denken, leren en vergeten; uit het Duits vertaald door
J.C.van der Steen. Baarn, 1976.

Wijnberg, M. e.a., Werkvormen, wat wil je ermee, wat kun je ermee? Amsterdam,
Anne Frank Stichting, 1980.