

ruimte om actief iets anders te leren

een verlengde schooldag met 'huiswerkvrij' onderwijs

EFFECTIEF

Robert-Jan Simons

Als leerlingen meer tijd op school moeten doorbrengen dan gebruikelijk, wat kunnen zij in die extra tijd dan het beste doen? Meer van hetzelfde of juist andere activiteiten? Met andere woorden: dient de extra tijd die beschikbaar komt in het kader van de verlengde schooldag gevuld worden met de gebruikelijke schoolactiviteiten of zijn er betere alternatieven? Uit een analyse van enkele onderwijspsychologische kwesties blijkt dat er vooral andere dingen gedaan moeten worden. Huiswerkvrij onderwijs, een vorm van schooldagverlenging, kan daarbij een stimulans zijn (zie Simons & Zuylen, 1989).

Leren is pas effectief als leerlingen zelf actief zijn (Wittrock, 1979). Shuell (1988) vat een reeks van onderzoeksresultaten treffend samen in vier steekwoorden: effectief leren is *actief, cumulatief, constructief en doelgericht*. 'Actief' betekent dat de lerende zich inspant en activiteiten onderneemt. Vooral de aard van de activiteiten is daarbij van belang. Dat blijkt in de volgende drie kenmerken van Shuell. *Cumulatief*, zodat het leren voortbouwt op het eerder geleerde. De kunst van leren is gebruik maken van wat je al weet. *Constructief*, zodat leerlingen betekenissen kunnen vormen of ontdekken. Het gaat veel meer om het construeren van betekenis dan om het opnemen van informatie. *Doelgericht*, zodat leerlingen weten waar ze naar toe werken en waarom ze iets leren.

Veel leerprocessen in onderwijssituaties voldoen echter maar zeer ten dele aan deze kenmerken. Leerlingen zijn grote delen van de dag passief in plaats van actief. Een veel gehoorde klacht is verder dat zij geen gebruik maken van wat zij al weten en elke leersituatie weer blanco tegemoet treden. Ook bestaan veel onderwijssituatie eerder uit informatie-overdracht dan uit constructieve leerprocessen door leerlingen zelf. Tenslotte is ook de mate van doelgerichtheid in onderwijssituatie vaak ver te zoeken.

De belangrijkste opdracht voor het onderwijs in de jaren 90 is, uit te vinden hoe hierin verandering kan worden gebracht. Hoe kunnen we onderwijs- en huiswerksituaties zo organiseren dat leerlingen actiever, cumulatiever, constructiever en doelgericht gaan leren dan nu vaak het geval is.

De tijd

In verschillende onderwijspsychologische theorieën speelt de tijd een belangrijke rol. Het bekendst is wellicht de theorie

van Bloom, die het omgaan met verschillen in de tijd die leerlingen nodig hebben om leerstof onder de knie te krijgen tot het kernprobleem van het onderwijs uitriep. Doordat de langzaamste leerlingen steeds te weinig tijd hebben om de leerstof goed onder de knie te krijgen, lopen zij steeds grotere achterstand op. In elke volgende fase hebben zij extra tijd nodig omdat zij de voorgaande leerstof, waarop vaak een beroep wordt gedaan, nog niet goed genoeg beheersen. De verschillen in benodigde tijd worden daardoor steeds groter. Om dit probleem op te lossen ontwierp Bloom een onderwijsstrategie (*learning for mastery*), die er op gericht is alle leerlingen zoveel tijd te geven dat zij pas naar een volgend deel leerstof kunnen overgaan wanneer zij *'mastery'*, volledige beheersing hebben bereikt.

Uit allerlei onderzoek is verder naar voren gekomen dat de hoeveelheid tijd die leerlingen aan schooltaken besteden een van de beste voorspellers is van schoolprestaties. Het gaat daarbij echter niet om de bruto-, maar om de *nettotijd*: de tijd die leerlingen daadwerkelijk aan de betreffende schooltaken besteden, *'time on task'* genoemd. De tijd die gebruikt wordt voor organisatie, orde, discipline, wachten op andere leerlingen en dergelijke, is niet-productief en moet natuurlijk niet worden meegerekend.

Het gaat er waarschijnlijk niet alleen om dat en hoe lang leerlingen taakgericht bezig zijn, maar ook *wat* zij in die tijd precies doen: sommige leeractiviteiten leiden, zo wordt in de onderwijspsychologie verondersteld (bijvoorbeeld Simons, 1988), tot betere leerresultaten dan andere. Sleutelbegrippen hierbij zijn, als gezegd, activiteit, cumulativiteit, constructiviteit en doelgerichtheid.

Er zijn met andere woorden tenminste drie aspecten te onderscheiden aan de tijdsbesteding door leerlingen: de totale hoeveelheid tijd die zij besteden, de tijd die zij



Laakhage MAVO, Den Haag

taakgericht bezig zijn en de aard van de leeractiviteiten waarmee zij de tijd vullen.

'Nee'

Een belangrijk gedeelte van de tijd die leerlingen op school doorbrengen, zijn zij tamelijk passief: zij luisteren naar uitleg, zij voeren, met een weinig actieve houding, opdrachten uit. Zij geven korte antwoorden (*ja, nee, Parijs*). Slechts een klein gedeelte van hun tijd zijn leerlingen zelf actief aan het leren.

Er wordt nogal eens verondersteld dat leerlingen bij het maken van huiswerk zelf actief zijn en echt leren. Deze veronderstelling blijkt echter veelal onjuist. Veel huiswerk wordt 'maakwerk', waar leerlingen niet te veel bij hoeven na te denken. Ze maken en leren het huiswerk niet (meer). Ze gebruiken hun huiswerkijd zeer inefficiënt en besteden meer tijd aan balen en op gang komen dan aan het eigenlijke werk. Veel leerlingen laten het huiswerk in belangrijke mate door hun ouders maken en leren. Veel leerlingen worden door hun ouders of verzorgers onvoldoende goed geholpen bij het huiswerk en of onvoldoende gemotiveerd om door te zetten.

Een andere veronderstelling is dat huiswerkopdrachten als een belangrijk nevendoeel of zelfs als hoofddoel hebben leerlingen te leren zelfstandig te werken en

leren. Ook dit gaat vaak niet op (zie Simons, 1988). Het grootste deel van het huiswerk is mechanisch en eentonig, leerboek-gebonden. Het is meestal het afmaken of verder oefenen van taken waaraan in de klas al was begonnen, korte-termijnopdrachten voor de volgende les, vaak schriftelijk karakter. Het is voor alle leerlingen hetzelfde en er is weinig afstemming op de individuele mogelijkheden en wensen van de leerlingen. Over het algemeen moeten ze het huiswerk alléén verrichten.

Het huiswerk is een perifeer bestanddeel van het onderwijsleerproces en van de lesvoorbereiding van de docent. Tegen de tijd dat de bel gaat geeft die nog even snel het huiswerk op, zonder goede aanwijzingen te geven over de aanpak ervan. Veel docenten geven weinig aandacht aan het huiswerk in de klas. De meesten beperken zich tot controleren of het gemaakt en geleerd is en zeggen niets over de wijze waarop de leerling het heeft gedaan.

Verder is er sprake van sociale ongelijkheid. Sommige leerlingen krijgen thuis veel ondersteuning en stimulering bij het leren en maken van het huiswerk en anderen weinig of niet. In hoeverre dit gebeurt onttrekt zich over het algemeen aan de waarneming van de docent en de school. Tenslotte lijkt het waarschijnlijk dat huiswerkproblemen een ongunstige invloed hebben op de

motivatie om te leren. De klachten van leerlingen over school richten in belangrijke mate op het huiswerk.

Schoolsucces

Er zijn dus nogal wat problemen met huiswerk (zie Simons & Zuylen, 1989). Het is om twee redenen belangrijk voor deze problemen andere oplossingen te zoeken dan het eenvoudigweg afschaffen van het huiswerk.

Ten eerste is uit onderzoek gebleken dat de hoeveelheid huiswerk die wordt opgegeven een goede voorspeller is van schoolsucces (zie Croonen & Zuylen, 1988). De gesignaleerde problemen wijzen erop dat scholen en docenten het middel huiswerk vaak niet optimaal inzetten en niet voor doelen waar het toch ook voor bedoeld is, leren zelfstandig te werken bijvoorbeeld. Desondanks leidt huiswerk voor tenminste een deel van de leerlingen tot betere schoolprestaties.

Het opgeven van huiswerk en de hoeveelheid die wordt opgegeven, doen er wel degelijk toe. Hoewel er dus allerlei problemen zijn met de wijze waarop met huiswerk wordt omgegaan, kan er niet zo maar van worden afgezien: dat zou de schoolprestaties verlagen. Overigens maakt het ook wat uit hoe docenten met dit middel omgaan. De wijze waarop docenten er op terugkomen,

blijkt bijvoorbeeld verschil uit te maken voor schoolprestaties.

De tweede reden hangt hier nauw mee samen. Huiswerkopdrachten zorgen voor een uitbreiding van de hoeveelheid tijd die leerlingen kunnen besteden aan de leerstof, de *time on task*. Die is een belangrijke bepalende factor voor schoolsucces.

Er zijn verschillende oplossingen voor de huiswerkproblemen denkbaar. Zo wordt er geëxperimenteerd met een speciale *huiswerkeraanpakplanner*, de HAP (zie Lodder, 1992). Die heeft onder andere tot doel de communicatie over huiswerk tussen docenten onderling, tussen leerlingen en docenten, tussen ouders en docenten en tussen ouders en leerlingen te verbeteren. Ook draagt de HAP bij aan een geïntegreerde 'leren leren'-aanpak. In speciaal daarvoor gemaakte bladen schrijven de leerlingen op wat zij precies moeten leren en maken, hoe zij het moeten aanpakken, hoe er getoetst zal worden en waarom het belangrijk is. Ook moeten zij schatten hoeveel tijd zijzelf en de docent denken dat nodig is voor het verrichten van de betreffende huiswerktaak. Thuis moeten de leerlingen bijhouden hoeveel tijd zij er daadwerkelijk aan besteden. Ook moeten zij problemen en vragen over het huiswerk in de HAP noteren. Docenten moeten met de HAP veel uitgebreider dan zij gewend zijn informatie geven aan de leerlingen over allerlei aspecten van huiswerk: *hoe, wat, waarom, wijze van toetsing, tijd, enzovoort*.

Veel scholen bezinnen zich momenteel op de vraag wat zij precies met het middel huiswerk willen bereiken en hoe dit het beste kan (Van der Sanden, 1989). In dit kader maken ze meestal betere schoolgebonden afspraken over de hoeveelheid huiswerk, de wijze van feedback geven, de functie ervan, de begeleiding, enzovoorts.

Een derde oplossing voor huiswerkproblemen ingrijpender: het (t)huiswerkvrij onderwijs (zie Simons & Zuylen, 1989; Zuylen, Prinsen & Verbeeten, 1990). In essentie is dit een voorbeeld van een verlengde schooldag. Leerlingen maken en leren niet meer thuis, maar in plaats daarvan wordt de schoolsituatie zo ingericht dat er daar gelegenheid is te doen wat anders thuis moest gebeuren.

Zelfstandig

In tegenstelling tot initiatieven met huiswerkclassen op school, in het buurthuis of in een commercieel huiswerkinstituut,

worden hierbij huiswerkachtige taken verricht onder leiding en begeleiding van de eigen vakdocent. Het huiswerk wordt afgeschafte en in de vakles geïntegreerd, waarbij extra aandacht wordt besteed aan het zelfstandig leren werken en leren leren. Dit kan nu immers niet meer gerealiseerd worden via het huiswerk. Ook al gebeurde dat met huiswerk niet erg adequaat, bij afschaffing ervan en de discussies daarover wordt meestal het pedagogisch doel, zelfstandig leren werken en leren leren, van stal gehaald.

De experimenten met (t)huiswerkvrij onderwijs (zie Creemers & Zuylen, 1988; Simons & Zuylen, 1989; Zuylen & Prinsen & Verbeeten, 1990) hebben tot nu toe goede leerresultaten te zien gegeven. De beste verklaring hiervoor is dit komt door de maatregelen die vanwege het afschaffen van het huiswerk worden getroffen. Als er geen huiswerk meer wordt opgegeven, moeten de leerlingen op school wel meer zelf actief zijn.

Huiswerkvrije scholen realiseren dit met het model Kennis, Integratie, Toepassing. Dit KIT-model schrijft voor dat docenten niet meer dan 20 minuten per les doceren en dat leerlingen minimaal een derde deel van de lestijd zelf actief aan het werken of leren zijn. Vergelijken met de hierboven geschetste situatie neemt daardoor de effectieve, actieve leertijd van de leerlingen drastisch toe. Bovendien zijn de docenten hierbij meer betrokken bij het eigenlijke leren en werken door de leerlingen. Zij zien veel beter of leerlingen verkeerd of inefficiënt bezig zijn, zij kunnen beter en eerder corrigerend optreden en een betere feedback geven.

Moeten alle scholen dan maar (t)huiswerkvrij worden? Dat lijkt mij niet. (T)huiswerkvrij onderwijs is niet even geschikt voor alle schooltypen en leerlingen en niet even geschikt voor alle fasen van het onderwijs. Het komt naar mijn mening het best tot zijn recht in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, eerder in LBO-, MAVO- en HAVO-klassen dan in het VWO. (T)huiswerkvrij onderwijs lijkt vooral een oplossing voor leerlingen die thuis niet goed begeleid kunnen (of willen) worden, die het huiswerk vaak toch niet leren en maken, die niet goed zelfstandig en geconcentreerd kunnen werken, die nu te weinig tijd aan het huiswerk besteden of er inefficiënt mee omgaan, die ongemotiveerd zijn of door huiswerk hun motivatie verliezen. Het is, zó blijkt uit de ervaringen op diverse scholen,

vooral ook een methode die als overgangsmaatregel gebruikt kan worden (zie Zuylen & Prinsen & Verbeeten, 1990), bijvoorbeeld in de brugklas. In deze periode kan dan een gerichte 'leren leren'-aanpak plaatsvinden, die vervolgens weer wordt afgebouwd in latere jaren, bijvoorbeeld via een geleidelijke invoering van huiswerk en een intensieve studievoordigheidsbegeleiding in de overgangsfase.

(T)huiswerkvrij onderwijs is niet eenvoudig te realiseren vanwege de grote inspanning die vooral in de invoeringsfase door het docentencorps geleverd moet worden. Er zijn veel veranderingen in de didactiek nodig, die een groot beroep doen op de voorbereidingstijd van docenten. Er is ook nogal wat overleg nodig tussen de docenten onderling.

Er zijn ook nog onvoldoende goede oplossingen voor de taakbelasting van docenten, ook op langere termijn, om het (t)huiswerk vrije onderwijs als algemene maatregel nu al te bepleiten. Hoe het ook zij, de extra uren die leerlingen op school onder (bege)leiding van de vakdocent moeten doorbrengen, hebben consequenties voor de tijd die docenten op school moeten zijn. Deze extra tijd kunnen docenten slechts in beperkte mate compenseren door correctie- en voorbereidingswerk meer op school te verrichten.

Uit de experimenten met (t)huiswerkvrij onderwijs zou geleerd moeten worden dat het belangrijk is de effectieve, actieve leertijd van de leerlingen te vergroten, en dat docenten meer betrokken moeten worden bij het begeleiden van het actieve leren door leerlingen. De leerkrachten moeten, met andere woorden, voor een deel veranderen van informatieverstrekker in leerprocesbegeleider.

Bij de les

Scholen kunnen deze twee doelen, meer actieve leertijd en meer begeleiding van het actieve leren, op verschillende manieren realiseren. Momenteel vindt vanuit de vakgroep onderwijskunde van de Katholieke Universiteit Nijmegen onderzoek plaats naar de effectiviteit van een tweetal innovatieprojecten. Eén manier is beschreven in het boekje *De betere les* van Zuylen (1991), waarin de KIT-strategie is uitgewerkt. Daarbij geven de docenten de leerlingen meer gelegenheid de leerstof te integreren in hun persoonlijk kennisbezit en toe te passen door daarover te discussiëren met elkaar of met de docent. Doordat de



Taalspeelgroep, Tiel

informatie-overdracht door de docent wordt beperkt tot maximaal 20 minuten, ontstaat meer tijd voor begeleiding van het actieve, zelfstandige leren door leerlingen individueel of in kleine groepen. Ook worden de drie typen leerdoelen Kennis, Integratie en Toepassing, anders verdeeld over leersituaties binnen en buiten de klas. Een ander goed voorbeeld is ook het project *Alle leerlingen bij de les* van het APS. Hierin

leren docenten hoe zij als schoolteam alle leerlingen actief kunnen laten leren (zie Ebbens, 1991). De begeleiding leert docenten dat zij niet hun lesgedrag en de leerstof moeten structureren, maar de *leeractiviteiten* van leerlingen. Het gevoel van controle dat docenten nodig hebben, kan ontleend worden aan een duidelijke structuring van de leeractiviteiten van de leerlingen. De begeleidingsstrategie richt zich op: afwisseling

van lesfasen; structureren van de inoefening; controle via samenwerking of onderwijsleergesprek of de essentie van de instructie is overgekomen; controle op de instructie bij het zelfstandig werken; begeleiding van het zelf werken door leerlingen; controle op de instructie en de begeleiding bij het samenwerken tussen leerlingen. Zo kunnen specifieke leervaardigheden geoefend worden, krijgen leerkrachten een goed overzicht van de (voor)kennis van de leerlingen en kunnen gestructureerde organisatievormen van het leren opgezet worden.

De extra tijd die beschikbaar komt in het kader van de verlengde schooldag zou vooral aan andere activiteiten besteed moeten worden. Het zou niet goed zijn wanneer in de extra tijd nog meer informatieverstrekking zou plaatsvinden. Het zou ook niet goed zijn als in deze tijd op een 'huiswerkachtige' manier gewerkt wordt. In plaats daarvan is het belangrijk om in de extra tijd ruimte in te bouwen voor actief leren, verwerken en toepassen door leerlingen onder leiding en begeleiding van de eigen vakdocent. Deze tijd is verder uitermate geschikt voor activiteiten gericht op het zelfstandig leren werken en leren leren.

Literatuur

Creemers, A.J.W. & J.G.G. Zuylen (1988): Organiseren van (t)huiswerkvrij onderwijs; in L.F.W. de Klerk & P.R.J. Simons & J.G.G. Zuylen (red.): *Huiswerkbeleid*; Heerlen (Mesoconsult).

Croonen, G.A.M. & J.G.G. Zuylen (1988): Literatuur over huiswerk; in L.F.W. de Klerk & P.R.J. Simons & J.G.G. Zuylen (red.): *Huiswerkbeleid*; Heerlen (Mesoconsult).

Ebbens, S. (1991): *Alle leerlingen bij de les*; Amsterdam (Algemeen Pedagogisch Studiecentrum).

Lodder, M.C.D. (in druk 1992): De huiswerkaanpakplan-ner; in *Uitleg*.

Sanden, J.M.M. van der (red.) (1989): *Huiswerk en huiswerkbeleid*; Lisse (Swets & Zeitlinger).

Shuell, T.J. (1988): The role of the student in learning from instruction; in *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.

Simons, P.R.J. (1988): Leren doen ze zelf; in L.F.W. de Klerk & P.R.J. Simons & J.G.G. Zuylen (red.): *Huiswerkbeleid*; Heerlen (MesoConsult).

Simons, P.R.J. & J.G.G. Zuylen (red.) (1989): *Handboek huiswerkdidactiek en geïntegreerd studievaardigheidsonderwijs*; Heerlen (MesoConsult).

Witrock, M.C. (1979): Learning as a generative process; in: *Educational Psychologist* 11, 87-95.

Zuylen, J.G.G. (1991): *De betere les: leren en leren leren in en buiten de klas*; Tilburg (MesoConsult).

Zuylen, J.G.G. & T. Prinsen & H. Verbeeten (red.) (1990): *(T)huiswerkvrij onderwijs*; Heerlen (MesoConsult).