

No free lunch

Schoolboeken worden gratis. Op 17 oktober 2006 heeft de Tweede Kamer een motie aangenomen die er toe moet leiden dat ouders niet meer voor het boekenpakket van hun kinderen in het voortgezet onderwijs hoeven te betalen. Hiervoor trekt de overheid 290 miljoen per jaar uit oftewel 308 euro per leerling.

In het plan van aanpak ter uitvoering van die motie valt te lezen dat het ministerie van Onderwijs deze maatregel vooral ziet als lastenverlichting voor ouders. In de Algemene Beschouwingen van afgelopen september bleek dat de burger een koopkrachtdaling tegemoet kan zien. Kritiek hierop door oppositiepartijen werd meermaals gepareerd met de mededeling dat de regering wel degelijk haar best doet om wat 'zoet uit te delen' door onder andere de schoolboeken gratis te maken.

Maar hoe gratis is gratis eigenlijk? Econoom en Nobelprijswinnaar Milton Friedman (1912–2006) zei het al: 'There is no such thing as a free lunch.' Schoolboeken kosten geld en iets wat geld kost, is per definitie niet gratis. De lastenverlichting voor de burger wordt betaald uit het budget van het ministerie van Onderwijs. Terwijl Wouter Bos zijn knip angstvallig gesloten houdt, moet Ronald Plasterk zijn geld uitgeven aan inkomenspolitiek. Tegelijkertijd krijgt hij van Bos de opdracht om 1,1 miljard euro structureel vrij te maken uit datzelfde onderwijsbudget om iets aan het lerarentekort te doen.

Echter niet alleen de overheid betaalt mee aan de 'gratis' schoolboeken. Via een omweg worden ook de ouders te pakken genomen: de tegemoetkoming schoolkosten voor scholieren gaat met 80 miljoen euro omlaag. De redenering is eenvoudig: 'De Wet tegemoetkoming onderwijsbijdrage en schoolkosten (WTOS) is een inkomensafhankelijke tegemoetkoming in de ouderbijdrage en de schoolkosten, daaronder begrepen schoolboeken. Als scholieren gratis boeken krijgen, kan die tegemoetkoming omlaag,' aldus het ministerie. En zo betalen de minst draagkrachtigen het meeste mee aan de nieuwe maatregel en profiteren ze het minst. Een sigaar uit eigen doos dus.

Verder kun je je nog afvragen in hoeverre die 308 euro per leerling per jaar toereikend is. De VO-raad heeft al becijferd dat een boekenpakket gemiddeld 367 euro kost. De belangenvereniging van de educatieve uitgeverijen (GEU) schat de jaarlijkse kosten op 350 tot 400 miljoen euro. En ook van de schoolleiders verwacht 53% niet uit te komen met de 290 miljoen die de overheid wil vrijmaken.

Er schuilt nog een gevaar in de plannen van het kabinet. De nieuwe financiering geeft scholen veel vrijheid bij de aanschaf van leermiddelen. Het budget voor boeken is namelijk niet geoordeeld en wordt toegevoegd aan de totale lumpsum. Scholen krijgen dus in principe de mogelijkheid om een deel van het geld aan andere zaken uit te geven. Zo zal bijvoorbeeld in de eerste jaren al 46,5 miljoen euro opgaan aan 'invoeringskosten'; het opzetten van een bureaucratie rondom 'gratis' schoolboeken is blijkbaar een kostbare zaak. Maar ook marktpartijen storten zich al vol overgave op deze nieuwe ontwikkelingen. Op internet bieden zich al allerlei consultants aan om besturen te helpen het proces rondom de invoering 'te stroomlijnen'. Zij adverteren met wollig en leeg taalgebruik waar de gemiddelde onderwijsmanager van gaat watertanden: 'strategische afwegingen, overzicht houden op de bedrijfskolom, inventarisatie van het speelveld, juiste educatieve knowhow, draagvlak creëren, communicatieplannen opstellen'. Het blijft dus nog maar de vraag hoeveel van die 308 euro per leerling er daadwerkelijk overblijft voor het aanschaffen van boeken.

Hoewel er de laatste tijd veel over dit onderwerp is geschreven en gedebatteerd, is het opvallend dat één aspect van de 'gratis' schoolboeken onderbelicht is gebleven: het didactisch-kwalitatieve aspect. Welke gevolgen zal het hebben als scholen niet voldoende geld krijgen of vrijmaken om een goed en volledig boekenpakket te kunnen samenstellen? De schoolmanagers hebben hier al een antwoord op: 71% geeft in een onderzoek van de GEU aan dat zij op hun school zelf methodes gaan ontwikkelen. Hierbij vergeten zij voor het gemak even dat het ontwikkelen van kwalitatief hoogwaardig lesmateriaal een vak apart is. Een goede docent is zeker niet per definitie een goede ontwikkelaar. Zelf een les in elkaar zetten lukt wel, een lessenserie wordt al moeilijker, maar een doorlopend en samenhangend curriculum ontwikkelen met al het bijbehorende materiaal is ondoenlijk voor de individuele docent. Bovendien heeft hij er de tijd niet voor. Er moeten ook nog 26 lessen per week gegeven worden en ontwikkeltijd laten uitroosteren kan niet: het tekort aan mensen voor de klas is al groot genoeg.

Schoolboeken worden gratis, maar hoeveel zal het ons uiteindelijk gaan kosten? ■

Johan Graus, hoofdredacteur

Klas 4a-1 van Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen (schooljaar 2006-2007).
Foto: Paulien Sigmans



LEERLINGEN ONDERZOEKEN LEZEN

Onderzoek in de les Nederlands

Afgelopen najaar startte het project 'Onderzoekend leren en uiteenzetting schrijven' aan het Instituut voor de lerarenopleiding van de UvA. In de eerste fase van dit project ontwierpen tien ontwerpgroepen lessenseries bestemd voor vwo 5-leerlingen. In die lessen doen leerlingen eerst onderzoek naar een onderwerp uit de neerlandistiek en vervolgens leren zij hoe zij hun ontdekkingen kunnen opschrijven in de vorm van een uiteenzetting. Een ontwerpgroep maakte lessen rondom het literatuurwetenschappelijke thema 'Het verschil tussen verplicht lezen en lezen in de vrije tijd'. Paulien Sigmans en Marleen Kieft doen verslag van de bevindingen.

Paulien Sigmans & Marleen Kieft

Ruim een jaar geleden werden via de mailinglist van de vakcommunity Nederlands docenten geworven voor het ontwerpen van lessen rondom onderzoekend leren bij het schoolvak Nederlands. Onderzoekend leren is vooral bekend uit de meer exacte vakken, maar in dit project is het de bedoeling om deze didactiek te ontwikkelen voor het schoolvak Nederlands. Het gaat dan niet om onderzoekend leren op zichzelf, maar om de koppeling

met schrijfdidactiek: het leren schrijven van een uiteenzetting. Het genre uiteenzetting kozen we natuurlijk niet voor niets: het is een van de drie tekstgenres uit de eindtermen van de tweede fase maar het blijft in veel schoolboeken wat onderbelicht. Het idee is dus: leerlingen krijgen over een onderwerp uit de neerlandistiek data voorgeschoteld, gaan gedurende enkele lessen aan de slag met die data om de (gegeven) onderzoeksvraag te beantwoorden en schrijven daarna een uiteenzetting over hun ontdekkingen.

Om deze lessen te gaan ontwerpen werden ontwerpteams gevormd, bestaande uit een aantal docenten en een vakwetenschapper. Een van de vakwetenschappers was Dick Schram, hoogleraar literatuurwetenschap aan de Vrije Universiteit (Amsterdam). Hij had zelf een onderzoek gedaan naar de verschillen tussen verplicht lezen en lezen in de vrije tijd bij leerlingen in de tweede fase. De onderzoeksgegevens die hij had verzameld voor zijn onderzoek, mochten we gebruiken als data in een lessenserie in dit project.

Het ontwerpen

Als richtlijn bij het ontwerpen golden de zogenaamde ontwerpregels (zie kader). Ons streven is dat in elk van de lessenseries *Onderzoekend leren* de leerlingen een ontdekking doen, een soort ‘aha!-gevoel’ ervaren. Die ontdekking doen leerlingen aan de hand van authentieke, toegankelijk gemaakte data, ter beschikking gesteld door vakwetenschappers. Het idee is vervolgens dat leerlingen niet in het diepe worden gegooid maar dat ze naar een ontdekking worden geleid door middel van onderzoeksvragen. Die onderzoeksvragen worden zo goed mogelijk ingekaderd, zodat leerlingen intrinsiek worden gemotiveerd om antwoord op de vragen te vinden. Ten slotte worden er differentiatiemogelijkheden aangeboden, zodat leerlingen die zich extra in de materie willen verdiepen, die mogelijkheid ook hebben.

ONTWERPREGELS

1. Leerlingen doen een ontdekking.
2. De dataset is authentiek, overzichtelijk en toegankelijk.
3. Onderzoeksoopdrachten helpen leerlingen geleid ontdekken.
4. De onderzoeksvraag wordt ingekaderd en gemotiveerd.
5. Er zijn differentiatiemogelijkheden.

Het onderzoek van Dick Schram

In de congresbundel *Lezen in de lengte en in de breedte* (2007) doet Dick Schram verslag van zijn eigen onderzoek naar de verschillen tussen verplicht lezen en lezen in de vrije tijd. Hij maakte een vragenlijst die werd ingevuld door 111 leerlingen uit havo 4 en vwo 4 en 5.

Uit de analyses van deze vragenlijsten bleek dat er een groot verschil bestaat in de beleving van het verplichte lezen en het lezen in de vrije tijd, in die zin dat

het lezen in de vrije tijd een sterkere emotionele beleving inhoudt. Verder bleek, zoals in veel leesonderzoek, dat er een verschil is tussen jongens en meisjes: meisjes lezen de boeken voor school met meer plezier, weten beter welke boeken ze willen lezen voor school en hebben over het algemeen minder problemen met verplicht lezen dan jongens. Uit het onderzoek van Dick Schram bleek dat er een duidelijk verschil is in de waardering van lezen tussen jongens en meisjes in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Voor leerlingen die bezig zijn met de lessenserie ‘Verplicht lezen versus voor de lol lezen’ zijn dat soort bevindingen natuurlijk een interessante ontdekking. Maar nog interessanter wordt het als zij iets kunnen ontdekken wat geheel nieuw en nog niet eerder onderzocht is. Daarom hebben we de dataset uitgebreid door zelf enquêtes af te nemen in enkele klassen om te achterhalen of er eenzelfde verschil in waardering waar te nemen is tussen leerlingen die gekozen hebben voor een maatschappijprofiel, en leerlingen die gekozen hebben voor een natuurprofiel.

We stelden een vragenlijst samen op basis van de bestaande enquête van Dick Schram en we kozen acht stellingen uit die we 150 leerlingen uit havo en vwo 4 en 5 hebben voorgelegd. De leerlingen konden op een vijfpuntsschaal aangeven of ze het meer of minder eens waren met de volgende stellingen:

1. Boeken die ik voor school moet lezen, lees ik met plezier.
2. Ik weet altijd goed welke boeken ik wil lezen voor school.
3. Als ik niet voor school boeken zou moeten lezen, zou ik helemaal geen boeken meer lezen.
4. Wanneer je een boek moet analyseren, bederf je het leesplezier.
5. Ik weet altijd goed welke boeken ik wil lezen in mijn vrije tijd.
6. Door de lessen literatuur ben ik de boeken die ik voor mezelf lees, anders gaan lezen.
7. Ik vind het prima dat ik verplicht boeken moet lezen.
8. Sinds ik in de vierde klas zit, lees ik met minder plezier boeken in de vrije tijd.

Uit de resultaten bleek, dat er alleen bij stelling 6 een significant verschil tussen de gemiddelde scores van de groep leerlingen met een M-profiel en de groep leerlingen met een N-profiel was. Leerlingen met een N-profiel waren het méér eens met de stelling dat ze door de lessen literatuur anders zijn gaan lezen dan leerlingen met een M-profiel. Op de overige stellingen waren er geen significante verschillen.

‘Waarom moet ik voor Nederlands een rekenmachine meenemen?’

Lessenserie

Hoewel de nieuwe dataset dus maar weinig significante resultaten opleverde, waren de verworven gegevens goed bruikbaar als dataset in de lessenserie. Leerlingen vergeleken in de drie lessen onderzoekend leren de resultaten van bestaand wetenschappelijk onderzoek (door ons weergegeven in tabellen en histogrammen) met de data uit het nieuwe aanvullende onderzoek. Daarnaast moesten zij ook zelf alle enquêtes en vragenlijsten invullen om de scores van hun eigen groepje te vergelijken met de scores van grotere groepen leerlingen. Zie hiernaast een voorbeeld van enkele opdrachten uit de lessenserie.

In april en mei hebben we de lessen voor het eerst uitgeprobeerd in twee klassen op de Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen. Tijdens deze pilot-study bleek dat bij het hanteren van al die tabellen en histogrammen de grootste moeilijkheid zat. Leerlingen moesten niet alleen gegevens van onderzoeken bekijken, ze moesten de ruwe gegevens omrekenen in gemiddeldes en percentages om over bepaalde stellingen algemene uitspraken te kunnen doen. ‘Maar dit is meer wiskunde dan Nederlands’ en ‘Waarom moet ik voor Nederlands een rekenmachine meenemen?’ waren zinsneden die leerlingen veelvuldig uitten. Bovendien kreeg het rekenwerk van de leerlingen de volledige aandacht omdat dat de meeste tijd kostte, terwijl zij de analytische en interpretatieve opdrachten, waarin conclusies getrokken moesten worden, slechts oppervlakkig uitvoerden.

Het vele rekenwerk ging weliswaar gepaard met het nodige gesteun en gekreun, de leerlingen werden wél fanatiek. Daardoor was het minder nodig bezig te zijn met ordehandhaving en werd de docentenrol nog meer coachend dan in reguliere lessen al mogelijk is. Zodra tijdens de lessenserie de overstap gemaakt werd van het onderzoek doen naar het schrijven van de uiteenzetting, leken de leerlingen opgelucht. Ze waren weer – voor het vak Nederlands – op bekend terrein. Toch was het voor de meeste leerlingen lastig om deelonderwerpen te bepalen, om een omzetting te realiseren van onderzoeksresultaten naar een informatieve tekst. Op dat moment begon er iets te broeien in de klas. Leerlingen gingen druk terugbladeren naar de onderzoeksgegevens en kwamen erachter dat ze bepaalde conclusies te snel,

ONDERZOEKSTAPPEN

... DEEL 1: VRAGENLIJST

STAP 1

Vul zelf de vragenlijsten in die Dick Schram gebruikte in zijn onderzoek (zie bijlage 1). Er is een leeservaringlijst over verplicht lezen voor school (deel A) en een leeservaringlijst over lezen in je vrije tijd (deel B).

STAP 2

Bereken van jullie groepje de gemiddelde score op iedere uitspraak, voor zowel verplicht als voor vrije tijd lezen. Gebruik hiervoor de volgende scores: 1 = helemaal mee eens en 5 = helemaal niet mee eens. Maak een overzichtelijke tabel van de gemiddelde scores.

STAP 3

Bestaan er in jullie groepje duidelijke verschillen in leeservaring tussen lezen voor de lol en verplicht lezen? Het is niet de bedoeling dat jullie een uitvoerige discussie aangaan, maar dat jullie objectief de conclusies noteren die jullie kunnen trekken uit de gemiddelde scores.

STAP 4

Je hebt nu onderzoeksgegevens van slechts een klein aantal leerlingen (afhankelijk van de grootte van jullie groepje: $N = 3$ of $N = 4$ (zo heet dat in wetenschappelijke termen, N staat voor ‘number’)). Op grond van zo’n klein aantal kun je moeilijk algemeen geldende conclusies trekken over het leesgedrag van jongeren. Dick Schram heeft daarom veel meer leerlingen ondervraagd: $N = 111$.

te vluchtig of te oppervlakkig getrokken hadden. Ze moesten hun bevindingen bijstellen en konden daarna beginnen met schrijven. Kortom, het schrijven van de tekst hielp de leerlingen bij het interpreteren en begrijpen van hun onderzoeksresultaten.

Resultaten

De uiteenzettingen stemden zeer tot tevredenheid door hun hoge mate van authenticiteit. In vergelijking met het gangbare schrijven van een tekst op basis van aange-reikte of verworven documentatie viel op dat leerlingen nu minder clichés hanteerden en minder gebruikmaakten van het bekende knip- en plakwerk, zoals te zien is in de inleiding van Lotte (zie het kader op de volgende bladzijde). Leerlingen hebben samen of individueel teksten samengesteld, nagedacht over de opbouw van de tekst en dat alles zonder internet te gebruiken en zonder zinnen letterlijk over te nemen.

Uiteraard wordt de lessenserie na deze pilotstudy nog aangepast. Leerlingen hebben veelvuldig laten mer-

‘Stel je voor, op een zondagmiddag zit je buiten in de tuin. Je broer zit naast je, hij leest een boek voor school. Hij somt wat argumenten op waarom hij het toch zo ontzettend vervelend vindt dat hij dat boek moet lezen; tijdverspilling, hij leert er niets van, hij heeft wel wat beters te doen... enzo-voorts. Je hebt uiteraard enorm veel medelijden met hem. Aan je andere kant zit je zus. Zij vertelt je net hoe spannend haar boek wel niet is en dat je het ook echt nog moet lezen. Zie hier het verschil in leesgedrag tussen mensen. Het leesgedrag van mensen verschilt vaak heel veel. Er is een onderzoek gedaan naar het leesgedrag van jongens en meisjes en leerlingen van een N-profiel en van een M-profiel. Een enquête is ingevuld door honderdvijftig leerlingen.’

De inleiding van de uiteenzetting van Lotte.

Leerlingen hanteerden nu minder clichés en maakten minder gebruik van het bekende knip- en plakwerk

ken, dat zij naar hun idee te veel tijd moesten besteden aan het rekenwerk. In de aangepaste versie zullen we om die reden meer ruwe gegevens al verwerkt aanbieden. Op die manier kunnen de leerlingen zich beter concentreren op het interpreteren van gemiddeldes en percentages om goede en betere conclusies te kunnen trekken. Verder denken we na over hoe we meer variatie kunnen aanbren- gen in de opdrachten. Zo

hopen we uiteindelijk te bereiken dat leerlingen door deze lessenserie goede uiteenzettingen leren schrijven, onderzoeksvaardigheden verwerven (met het oog op hun vervolgopleiding niet onverstandig) en daarnaast ook kennis opdoen over onderwerpen uit de neerlandistiek.

Het mooie is in elk geval dat het mes aan twee kanten snijdt: leerlingen leveren teksten af waarover ze echt hebben moeten nadenken, en docenten zien hun leerlingen bezig met écht onderzoek uit hun eigen vakgebied. ■

LITERATUUR

Schram, D., & Raukema, A.-M. (Eds.). (2007). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: Eburon Academic Publishers.

Meer informatie: Paulien Sigmans, <p.sigmans@uva.nl>. Paulien Sigmans is docent Nederlands aan het Citadel College te Nijmegen en werkt mee aan het project *Onderzoekend leren en uiteenzetting schrijven*. Marleen Kieft werkt als onderzoeker aan het Instituut voor de Lerarenopleiding (Universiteit van Amsterdam) en startte het genoemde project op.

VAKONDERSTEUNEND LEREN

In dit artikel onderzoekt John Daniëls de mogelijkheden om anderstalige bronnen in te zetten bij vakken als geschiedenis en aardrijkskunde. Als taaldocenten op deze manier met hun collega's van andere vakken kunnen samenwerken, dan ontstaat een vorm van vakondersteunend leren.

John Daniëls

Nu documenten uit de hele wereld via het internet beschikbaar zijn, kunnen deze in een andere taal dan die van de leerlingen heel goed als lesmateriaal bij andere vakken, zoals bij aardrijkskunde en geschiedenis, worden ingezet. In de digitale vaklokalen aardrijkskunde, geschiedenis en op de websites van het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap en de Vereniging van Geschiedenisdocenten Nederland vind je grotendeels internetbronnen in de moedertaal. Want de leerlingen die voor hun examen geschiedenis iets moeten leren, bijvoorbeeld over Napoleon, zullen van hun docent geschiedenis geen Franstalige bronnen hoeven te raadplegen, omdat niet alle leerlingen Frans in hun pakket hebben. Als docenten zaakvakken echter eerst bepalen wat hun leerlingen van een buitenlands onderwerp moeten weten en vervolgens aan de talendocenten vragen om met hun leerlingen de daarbij horende internetbronnen te zoeken en te lezen, dan ontstaat een vorm van vakondersteunend leren.

Vicieuze cirkel

Leerlingen raadplegen geen anderstalige bronnen, die ze niet of met grote moeite kunnen lezen. Daarom kunnen docenten van niet-talenvakken ze daar ook niet toe



Holocaust-Denkmal Berlin. Foto: Pieter Bosch

verplichten. Talendocenten zullen hun leerlingen niet confronteren met internetteksten voor aardrijkskunde of geschiedenis in de doeltaal, als daar geen aanleiding voor is. Zo opereren de schoolvakken gescheiden van elkaar met elk hun doelstellingen en eindtermen. Dit is een moeilijk te doorbreken vicieuze cirkel.

Hoe gescheiden de schoolvakken van elkaar opereren, is duidelijk te zien aan de hand van het volgende voorbeeld. In de twee digitale vaklokalen geschiedenis en ook bij Histoforum ontbreekt elke verwijzing naar LeMO, dat staat voor Lebendiges virtuelles Museum Online (<www.dhm.de/lemo/html/weimar/index.html>). De verwijzing daarnaar met uitleg staat wel in het vaklokaal Duits van de Digitale school (<www.duits.de>), want dat heeft bij de links een aparte rubriek voor geschiedenis. Daar staat ook wat de bezoeker er kan vinden: 'LeMO ist ein gemeinsames Projekt des Deutschen Historischen Museums (DHM), und des Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (HdG)'. Je vindt er de Duitse geschiedenis van 1871 tot heden, verdeeld in perioden met uiteraard de *Weimarer Republik*.

De webmaster van het vaklokaal Duits heeft de koppeling naar LeMO terecht wel geplaatst, want het museum is rijk voorzien van teksten, afbeeldingen uit alle besproken perioden en heeft allerlei audio- en videobestanden. Duits kun je er dus zeker leren.

Maar de Vereniging van Geschiedenisdocenten

Nederland, noch het vaklokaal van de Digitale School leggen een link naar deze fantastische bron voor het geschiedenisonderwijs. Dit zal waarschijnlijk wel te wijten zijn aan het feit dat er geen Engelse versie beschikbaar is en dat de leerlingen nu eenmaal niet gemotiveerd zijn kennis te vergaren over een belangrijke periode uit de Europese geschiedenis in een taal die ze niet of niet voldoende beheersen.

Om daar verandering in te brengen moeten talen- en niet-talendocenten bereid zijn iets verder te kijken dan het eigen vaklokaal. En ook hun leerlingen moeten af van de angst of onwil om vreemdtaalige internetbronnen te raadplegen voor een ander vak dan de betreffende taal. Dat kan alleen als duidelijk wordt waar die bronnen zijn te vinden en wat de inhoud ervan is.

Om dat uit te zoeken, ben ik begonnen bij het eerder genoemde Histoforum.

Histoforum

Ik trof de koppeling naar Histoforum aan in het vaklokaal geschiedenis van de Digitale School (<www.digitale-school.nl/gs>). Histoforum is ontwikkeld door geschiedenisdocent Albert van der Kaap. Hij is leerplanontwikkelaar/projectleider bij SLO in Enschede. Daar werkt hij mee aan het project *Samenhang in de profielen*. Voor de profielen C&M, E&M en de natuurprofielen onderzoekt hij mede de mogelijkheden van één profielprogramma