



Inquiry learning bij een lessenserie ‘betoog schrijven’

Inquiry learning is een vorm van onderzoekend leren waarbij inhoudsvinding, informatie verzamelen en zelf actief kennis construeren centraal staan. Deze didactiek is goed bruikbaar in de aanloop naar het schrijven van een betoog. In dit artikel wordt een voorbeeld hiervan uitgewerkt aan de hand van een lessenserie schrijven over goede doelen.

Martine Braaksma & Else Pistor

Dinsdagmiddag 6 november 2007, lokaal 2.03 op het Instituut voor de Lerarenopleiding in de Spinozastraat in Amsterdam. Vanaf half drie komen de eerste leerlingen binnen. Ze storten zich op de krentenbollen en de blikjes cola. Hongerig, vooral de jongens. Om drie uur precies beginnen we. Als iemand er niet is, wordt hij mobiel opgetrommeld.

Zestien leerlingen uit 4-havo van het Montessori Lyceum Amsterdam werken (tegen een vergoeding) mee aan het onderzoek ‘hyperteksten schrijven’. Soms vergeten ze even dat ze een baantje hebben en niet op school zitten.

Bij de eerste kennismaking een week eerder werd het ons duidelijk dat we de zaak goed in de hand moesten houden. De volgende bijeenkomsten lopen dan ook op rolletjes. Aan het eind van les 1 verzucht Jeroen: ‘Dat we anderhalf uur over goede doelen hebben gepraat en dat

‘U dacht toch niet dat we echt al dat geld aan goede doelen zouden geven!’

ik me niet verveeld heb.’ Over de eerste twee lessen die gebaseerd zijn op *inquiry learning* willen we in dit artikel iets vertellen.

Wat is inquiry learning?

Inquiry learning is een vorm van onderzoekend leren, waar George Hillocks (1982, 1995), een Amerikaans onderzoeker naar schrijfonderwijs, veel over heeft gepubliceerd. Centraal staan inhoudsvinding, informatie verzamelen en kennis verdiepen over het onderwerp voordat je begint met schrijven. (Zie ook het artikel van Paulien Sigmans & Marleen Kieft, 2007.)

Bij onderzoekend leren geef je de leerlingen niet ‘gewoon’ teksten, of laat je ze zelf teksten zoeken over het onderwerp, maar ontwikkelt de docent materiaal en activiteiten waarbij de leerlingen actief kennis construeren. Daartoe hanteren leerlingen strategieën, zoals criteria ontwikkelen, definities maken en het opstellen van hypothesen die leiden tot inzicht in het onderwerp.

Een belangrijke strategie van Hillocks (1995, p. 105) is het observeren en beschrijven van een ‘onderzoeks-object’. Het voorbeeld dat Hillocks (1982, p. 6-9) daarbij vaak gebruikt is het ‘schelpenspel’, een lessituatie waarbij een deel van de leerlingen schelpen beschrijft en de andere helft de juiste schelpen moet selecteren op basis van deze beschrijving. Een groep van vier of vijf brugklasleerlingen kreeg twee schelpen waarvan de grootte, de vorm en de kleur ongeveer hetzelfde waren, maar die tot verschillende soorten behoorden. Iedere groep moest een van de twee schelpen zo beschrijven dat een andere groep de juiste schelp kon uitkiezen. Op deze manier ontwikkelden de leerlingen criteria voor publiekgericht schrijven, een belangrijke vaardigheid bij het schrijven van zakelijke teksten, zoals betogen.

Hoe hebben wij inquiry learning toegepast?

We hebben een lessenserie betoog schrijven ontwikkeld bij het vak Nederlands van vijf lessen (blokuren). In de

lessen leren leerlingen een betoog te schrijven over het onderwerp ‘goede doelen’, op basis van documentatie. Deze lessenserie is geschikt voor de bovenbouw havo/vwo en maakt deel uit van een onderzoek naar hyperteksten leren schrijven, maar daar zullen we in deze bijdrage niet op ingaan. Voor meer informatie over het onderzoek verwijzen we naar Braaksma, Rijlaarsdam & Janssen (2007), en <www.ilo.uva.nl/homepages/martine/hypertext_project.htm>.

Wij richten ons in dit artikel op de eerste twee lessen. Deze stonden in het teken van *inquiry learning*: leerlingen verdiepten zich in het onderwerp ‘goede doelen’. Ze beschikten nog niet over documentatie en ze wisten evenmin hoe de stelling luidde waarover ze later moesten schrijven. Het was vooral onze bedoeling om al aanwezige kennis te activeren. Daarnaast moesten de leerlingen zich bewust worden van het feit dat er verschillende opvattingen bestaan over goede doelen.

In de eerste les maakten de leerlingen een begripweb. In vijf minuten schreven zij rondom het begrip goede doelen alles op wat in hun hoofd opkwam. Daarna werkten ze in groepen aan een gemeenschappelijk begripweb op een flap. Het was de bedoeling dat ze daarbij ook relaties aangaven tussen de begrippen, zoals voorbeeld, opsomming, et cetera. De gemaakte flappen werden opgehangen.



De flappen met de begripwebben uit les 1

‘Ik geef meer om mensen, dan om dieren’

In het tweede deel van de les gingen de leerlingen aan de slag met de opdracht ‘Maak van je hart geen moordkuil’. Deze was erop gericht leerlingen te confronteren met het feit dat ze eerder aan het ene goede doel zouden geven dan aan het andere. Eerst werkten ze individueel en daarna in groepen van vier of vijf leerlingen. De opdracht was zo geconstrueerd dat duidelijk werd welke argumenten het belangrijkste waren om aan een goed doel geld te geven. Daardoor expliciteerden zij hun criteria. Zo zei een van de leerlingen verbaasd: ‘Ik geef meer om mensen, dan om dieren.’ Aan het einde van de eerste les werden deze criteria zichtbaar toen zij hun persoonlijke definitie moesten geven van ‘goede doelen’. Ook definiëren is een van de basisstrategieën van Hillocks. Hieronder volgen voorbeelden van definities waarbij verschillende aspecten aan de orde komen.

Een goed doel is een goed doel als

- ‘het mensen of dieren helpt die het echt nodig hebben en ze dan niet een keer steunen maar langere tijd, tot ze hun leven(s) weer op de rails hebben.’ (Linda)
- ‘het zich 100% inzet om iets of iemand in nood te helpen. En die hier geen winst mee probeert te krijgen.’ (Jitse)
- ‘het doel gemaakt is om andere dingen, mensen, dieren te helpen. Hij is pas goed als het iets belangrijks is wat op veel mensen invloed heeft.’ (Victor)

Hoe zag ‘Maak van je hart geen moordkuil’ eruit?

Iedere leerling kreeg een envelop met tien kaartjes waarop tien verschillende, bestaande goede doelen stonden. Een kaartje zag er bijvoorbeeld zo uit:

STICHTING NEDERLANDS KANKERFONDS VOOR DIEREN NEDERLAND

Deze stichting richt zich op wetenschappelijk onderzoek, diagnose en behandeling van kanker bij gezelschapsdieren en paarden. Daarnaast stimuleert zij voorlichting en wetenschappelijke bijeenkomsten op dit gebied.

JA, ik wil aan dit goede doel geven, omdat ...

NEE, ik wil niet aan dit goede doel geven, omdat ...

De opdracht luidde:

‘Lees de kaartjes een voor een. Bepaal bij ieder kaartje of je wel of niet aan dit goede doel zou geven als je geld te besteden had. Omcirkel ja of nee en geef in een paar trefwoorden een heel korte toelichting. Draai het kaartje om en ga naar het volgende kaartje. Schrijf niet op de achterkant. Maak van je hart geen moordkuil: beslis snel.’

De leerlingen hadden vijf minuten voor deze opdracht. Daarna gingen ze verder:

Opdracht 1 (5 min.)

Individueel

1 Stel je de volgende situatie voor: je mag 500 euro besteden aan vijf goede doelen, maar je hoeft niet ieder doel hetzelfde te geven. Wel moet ieder van de vijf minstens 50 euro krijgen. Als je geen vijf goede doelen had, moet je er een bij kiezen. Als je er meer had, moet je er een of meer laten vallen tot je er vijf hebt. Schrijf in trefwoorden op het kaartje waarom je dit doel erbij neemt of laat vallen.

2 Schrijf op de achterkant van de kaartjes van de vijf goede doelen waaraan je geld wilt geven, hoeveel geld je aan dat doel wilt besteden en geef met een of meer trefwoorden aan waarom dit doel meer of minder krijgt dan andere goede doelen. Als je ze allemaal hetzelfde geeft, schrijf dan op waarom je deze keuze hebt gemaakt.

3 Schrijf voor jezelf op aan welk van de tien goede doelen je nooit iets zou geven en waarom niet.

Tot nu toe hebben de leerlingen individueel gewerkt. Dat is absoluut noodzakelijk. Nu gaan ze hun uitkomsten met elkaar vergelijken aan de hand van de volgende opdracht:

Opdracht 2 (10 min.)

Groepswerk

Voor het groepswerk hebben jullie tien minuten de tijd. Dan gaat de wekker.

1 Eerst leest iedereen voor aan welk doel hij het meeste geld heeft gegeven en waarom. Iedereen leest voor wat hij heeft opgeschreven en een van jullie noteert dat in trefwoorden op in het schema. In een vakje komen alle leerlingen die dat doel gekozen hebben. Dus per vakje, één goed doel:

het goede doel	ik geef aan dit doel omdat	het bedrag is
1 WNF (David) WNF (Joost) WNF (Alma)	dieren belangrijk bang voor uitsterven goede acties als dier in nood	100 euro 150 euro 75 euro

2 Ga door tot je er drie hebt. Als de wekker eerder gaat, houd je op. Zorg ervoor dat iedereen aan de beurt is geweest. Geen discussies, maar noteren.

3 Maak met elkaar onderstaande lijst af. Als je het oneens bent, geldt het principe van de meeste stemmen. Wij zouden beslist niets geven aan:

- 1.
- 2.
- 3.

De leerlingen waren zeer te spreken over deze opdracht, maar zagen zichzelf nog niet echt als gulle gevers. Dit bleek uit de uitroep: ‘U dacht toch niet dat we echt al dat geld aan goede doelen zouden geven!’

De twee doelen die het meeste geld zouden krijgen, waren het Aids-fonds en het Kankerfonds voor dieren. Argumenten voor het Aids-fonds waren bijvoorbeeld: ‘nare ziekte’, ‘zielig dat mensen doodgaan’, ‘veel doden door aids’, ‘moeilijk te bestrijden’, ‘snel verspreid’ en ‘erg voor de mensen die het hebben’. Voor het Kankerfonds voor dieren kwamen er argumenten als: ‘dieren moeten

ook geholpen worden’, ‘belangrijk voor dierenbehoud’, en vooral vaak ‘zielig’. Uit deze formuleringen blijkt dat het moeilijk is om een goede argumentatie te bedenken en te verwoorden. Maar het belangrijkste is natuurlijk dat de leerlingen over het onderwerp nagedacht en gesproken hebben.

Deze opdracht is een voorbeeld van het soort opdrachten waar Hillocks voor pleit: groepswerk waarbinnen leerlingen hun observaties en gedachten moeten formuleren, deze expliciet maken en toetsen aan die van andere leerlingen.

De tweede les

Les twee stond ook in het kader van *inquiry learning* maar dan in combinatie met argumenteren en mondeling presenteren. De leerlingen kregen de volgende opdracht:

Een goed doel bedenken en ‘verkopten’

Stel je voor, alle klassen hebben van de leerlingeraad de volgende oproep gekregen:

2000 euro voor een goed doel!

Het Montessori Lyceum Amsterdam heeft van de stadsdeelraad 2000 euro gekregen om te besteden aan een goed doel voor de bewoners van het stadsdeel. Maar welk goed doel? Dat is een belangrijke vraag.

De leerlingenraad heeft het volgende bedacht. We geven het geld niet aan een bestaand goed doel, maar bedenken er zelf een. Hoe gaan we dat doen? Iedere klas overlegt en verzint een (niet bestaand) goed doel, zet dat op papier en stuurt het in.

Een jury van leerlingen, leraren en ouders kiest het doel waar de bewoners het meeste aan hebben. De winnende klas werkt mee aan de feestelijke presentatie.

Wees creatief en verras ons!

Namens de leerlingenraad,
Anne en Tim



Leerlingen aan het werk met opdracht 'Maak van je hart geen moordkuil' uit les 1

Hoe gaan we dat aanpakken? Iedere groep bedenkt een goed doel en bedenkt argumenten waarom dit goede doel gekozen zou moeten worden als het goede doel van onze klas, en later als het goede doel van onze school!

In deze les gaan jullie het goede doel bepalen en de argumenten bedenken. Daarna maken jullie een poster die twee leerlingen presenteren na de pauze. Dan kiest een jury die bestaat uit vier of vijf leerlingen (een leerling uit iedere groep) welk goed doel de klas het beste naar de leerlingenraad kan opsturen.

Over deze opdracht waren de leerlingen zeer enthousiast. Ze waren zeer creatief in het bedenken van goede doelen en concluderende slotzinnen (tussen haakjes in de voorbeelden hieronder). Ze moesten de zin aanvullen:

De 2000 euro van de stadsdeelraad moeten besteed worden aan:

- meer chillspots ('Chillspots, ze zijn goed voor iedereen!');
- het verdelen van de duiven ('Want wie heeft er nou geen last van duiven?!');
- BankDak ('Voel je op je gemak op een BankDak');
- het onderhoud van de buurt ('Buurtbewoners zijn niet meer zo boos en de leerlingen kunnen beter met de buurtbewoners omgaan').

Na deze twee lessen die in het kader stonden van onderzoekend leren en gericht waren op het opdoen van ken-

nis over het onderwerp, richtte de lessenserie zich op het daadwerkelijke schrijven van een betoog. De leerlingen moesten onder andere een standpunt innemen, zich verdiepen in documentatie en schreven uiteindelijk een betoog over goede doelen.

Met de opdrachten in de twee lessen hebben we aansluiting gezocht bij Hillocks' uitgangspunt om bij *inquiry learning* rekening te houden met 'the important idea of the zone of proximal development' van Vygotsky (Hillocks, 1995, p. xvii). Dat wil zeggen dat je zoekt naar de ruimte tussen wat een leerling zelfstandig kan doen en dat wat hij kan doen met verschillende soorten ondersteuning. Dat dit kan leiden tot verrassende ontdekkingen voor leerlingen, blijkt uit de opmerking van Tamar aan het einde van les 1: 'Voor mij is het buitenland, vooral de ontwikkelingslanden, belangrijker dan Nederland.' ■

NOOT

Met dank aan de leerlingen van het Montessori Lyceum Amsterdam die meededen aan het onderzoek 'hyperteksten schrijven'. Van hun ervaringen en opmerkingen hebben we veel geleerd. Voor meer informatie over de lessenserie, het onderzoek 'hyperteksten schrijven' en een workshop over *inquiry learning* kunt u contact opnemen met Martine Braaksma, <M.A.H.Braaksma@uva.nl>.

LITERATUUR

Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Janssen, T. (2007). Writing Hypertexts: Proposed effects on writing processes and knowledge acquisition. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(4), 93-122.

Hillocks, G. (1982). Inquiry and the composing process: Theory and research. *College English*, 44(7), 659-673.

Hillocks, G. (1995). *Teaching writing as reflective practice*. New York: Teachers College.

Sigmans, P., & Kieft, M. (2007). Leerlingen onderzoeken lezen: onderzoek in de les Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 94(7), 7-10.



Illustratie: Petra van Kalker

VAN ONDERWIJSVERNIEUWING NAAR ONDERWIJSVERBETERING

Als er één ding duidelijk is geworden uit het parlementair onderzoek naar de onderwijsvernieuwingen van de commissie-Dijsselbloem dan is het dat grootschalige van bovenaf opgelegde vernieuwingsoperaties weinig kans van slagen hebben. Toch zijn er scholen of secties of individuele docenten die met het studiehuis of zelfstandige werkvormen, zelfs met het nieuwe leren, heel goed overweg kunnen.

Dit wijst erop dat het slagen van een of ander voor een zeer groot deel afhangt van degene die de taak uitvoert: de docent. Maar vervolgens roepen dat die het dan maar allemaal moet uitzoeken is weer een ander uiterste. Het gehanteerde didactische systeem is niet bepalend voor succes of voor de onderwijskwaliteit. Het gaat om de kwaliteit van de docent. Die moet zijn manier van werken zien te verkopen en uitleggen aan de leerlingen. Als de docent gelooft in zichzelf, dan leidt dat tot iets goeds.

Maar de overheid moet niet alles aan scholen of docenten overlaten: de autonomie die nu vooral terecht is gekomen bij de schooldirecties moet weer terugom te voorkomen dat docenten hun

eigen vak moeten gaan verkopen en verdedigen. Docenten moeten vooral vakinhoudelijk en vakdidactisch bezig zijn. Schoolleidingen moeten geen onderwijsstijl of benadering van leerlingen van bovenaf opleggen, maar die in voortdurende samenspraak met docenten ontwikkelen.

De overheid moet de vakken en vakinhouden vastleggen voor een langere periode (en niet bij elk artikel in de krant allerlei wijzigingen doorvoeren), moet weer minimumtabellen invoeren en duidelijke kaders formuleren. Dit voorkomt een hoop gedoe: niet alle vakverenigingen hoeven te lobbyen bij de politiek, niet elk schoolbestuur hoeft eigen wielen aan eigen wagens uit te vinden. En docenten kunnen gewoon lesgeven en hoeven zich niet eindeloos te verdiepen in wat er nu weer van bovenaf wordt gedropt.

Schooldirecties kunnen zich dan meer gaan bemoeien met wat er in de klassen op hun school gebeurt, want daar valt nog wel het een en ander te verbeteren. Docenten moeten in hun functioneren worden begeleid. Hier ligt een taak voor schooldirecties die vaak wordt veronachtzaamd. Het management moet ervoor

zorgen dat docenten in hun school goed functioneren. Directies moeten weten wat er in de klas gebeurt en waarom, en daarop inspelen. Het verbaast me elke keer weer als ik op een school kom, dat directies nooit geïnteresseerd zijn in wat je nu werkelijk doet in de klas en waarom. Hooguit wordt er in een sollicitatiegesprek over gesproken, maar er wordt nooit op teruggekomen. Terwijl hier het voornaamste sturingsmechanisme in het onderwijs ligt.

Docenten die serieus genomen willen worden, moeten er niet voor terugschrieken om zich te verantwoorden. En moeten zorgen dat ze zich ontwikkelen. Een directie mag en moet ze daarop wijzen als ze dat niet doen.

Dit kost uiteraard veel tijd voor de directie, maar het lijkt me een zinvolle investering. De tijd kunnen ze vinden doordat er vanuit Den Haag nu eens echt wordt gewerkt aan het terugdringen van overbodige regelgeving: want daar waren ze het toch allemaal over eens, al die politici. ■

Christien van Gool
cmmhuangool@planet.nl