

## HET SCHOOLBOEK ALS INNOVATIEMIDDEL: RAMP OF ZEGEN

N. Lagerweij

Rijks Universiteit Utrecht

De Haagse Post van 22 oktober 1983 bevatte een artikel waarin Jan Kuitenbrouwer verslag doet van het veranderingsproces dat de VPRO eind zestiger jaren doormaakte. Het begin van dit artikel sluit aan op een element dat ik in deze bijdrage wil verwerken. Kuitenbrouwer begint als volgt:

'Als zoon uit een keurig, Gronings, hervormd gezin nam Peter Flik, na het behalen van zijn kweekschooldiploma, een baan als onderwijzer in Utrecht. Echt leuk vond hij zijn baan niet, vooral omdat zijn schoolhoofd een strenge conservatief was die hem zelfs verbood om na afloop van een schooldag naar de bushalte te rennen, want rennen doen alleen kinderen, legde het hoofd hem uit, en meesters die dat ook doen hebben natuurlijk geen gezag. Het was het begin van de jaren zestig(...). Na school schreed hij naar de bushalte, om thuis, op zijn huurkamer, zijn lessen van de volgende dag voor te bereiden(...).'

Zo'n twintig jaar later kunnen we vaststellen dat er wel het een en ander in het onderwijs veranderd is. De wijze waarop onderwijsgevenden en leerlingen nu met elkaar omgaan is aanzienlijk anders dan toen. Het klimaat in de school, vooral de lagere school, is in de jaren '70 veel vriendelijker geworden en tegelijkertijd is de openheid van de school voor de omgeving (de ouders) ook toegenomen.

Bij alle veranderingen echter, lijkt mij één karaktertrek nauwelijks gewijzigd: nog steeds neemt het schoolboek bij het lesgeven een centrale plaats in. Naast het traditionele bordkrijtje is de methode het belangrijkste gereedschap voor de vakman of -vrouw voor de klas. Dit geldt trouwens niet alleen voor leerkrachten: ook voor leerlingen zijn schoolboeken onlosmakelijk verbonden met het schoolgaan en met het maken van huiswerk. Ondanks voorspellingen over computergestuurd onderwijs blijft naar mijn mening de volgende uitspraak gelden: onderwijs zonder schoolboek is als voetballen zonder bal.

Toch is het schoolboek uit de jaren zestig niet geheel hetzelfde als het schoolboek dat in scholen van deze tijd in gebruik is.

In de tussenliggende periodes zijn voor alle vakken nieuwe methodes op de markt gebracht en zullen allengs de bestaande boeken vervangen of verwijderd zijn. Voor het reken-/wiskunde-onderwijs bijvoorbeeld blijkt er jaarlijks een nieuwe methode uit te komen en verdwijnt er ook één. Voor dat vakgebied betekent dit tevens een geleidelijke, zich overigens erg snel ontwikkelende inhoudelijke omwenteling. (Voor een goede vorm van consumentenvoorlichting op dit terrein verwijs ik naar 'Almanak 1984', een zojuist verschenen uitgave van de Vakgroep OW & OC, Utrecht 1983.)

Daarmee dient zich het onderwerp aan: Kan door nieuwe schoolboeken op snelle en effectieve wijze een verandering in het onderwijs tot stand komen?

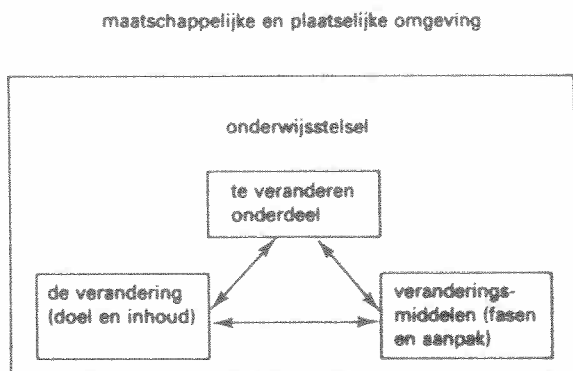
Mijn verkenning bestaat uit twee delen. Eerst besteed ik aandacht aan het veranderen van onderwijs in het algemeen. Daarna volgt een toespitsing op het schoolboek als middel tot verandering.

#### *Onderwijsverandering*

Het streven naar onderwijsverandering, of -vernieuwing is zo oud als het onderwijsgeven zelf. Vergelijking van de huidige school met die van zo'n tien of twintig jaar geleden toont heel wat veranderingen. Tegelijkertijd blijft er ook een streven naar vernieuwingen voortbestaan. Kunnen we veel veranderingen zelf wel vaststellen, veel minder duidelijk is te zien hoe zij tot stand komen en welke oorzaken dergelijke ontwikkelingen op gang brengen. Bij nadere bestudering blijkt dat het hier gaat om een zeer ingewikkeld verschijnsel. Dan zien we verschillende (groepen) betrokkenen krachten en machten uitoefenen, die de richting en inhoud van de vernieuwing sterk beïnvloeden. Het verloop van een veranderingsproces is, tengevolge van dergelijke niet vooraf vast te stellen factoren, nauwelijks te voorspellen. De kans op mislukken of succes van een verandering is eveneens vanwege de veelheid van niet vaststaande invloeden niet te bepalen. En tenslotte staan de meespelende factoren in onderlinge wisselwerking, zodat ook de sterkte van een bepaalde factor niet constant is. Het is echter wel mogelijk elementen aan te wijzen die nagenoeg in elke vernieuwing een rol spelen. Figuur 1 vormt de schematische weergave daarvan.<sup>1)</sup>

De bedoeling is hiermee duidelijk te maken, dat resultaten of effecten van een ingevoerde vernieuwing te verklaren zijn uit een samenspel van

van factoren binnen de maatschappelijke en lokale omgeving van de school. De in figuur 1 genoemde elementen acht ik ook van toepassing op het ontwikkelen en verspreiden van een educatieve uitgave met een vernieuwende inhoud voor het onderwijs.



*Figuur 1. Elementen van onderwijsverandering*

Het schoolboek kan op diverse manieren van belang zijn voor het onderwijs. Voor het lesgeven vervult de methode meestal een aantal functies: de inhoud van wat onderwezen en geleerd moet worden is vervat in het schoolboek; de volgorde of indeling heeft invloed op het leren van de leerlingen, nog meer is dat het geval bij de oefenstof of de opdrachten. Voor de leerkracht zijn het schoolboek en, indien aanwezig, de handleidingen nuttige hulpmiddelen bij de lesvoorbereiding en -uitvoering. Indien men nieuwe doelen of andere leerstof in de school gewenst vindt, of wanneer een nieuw vak of leerstofgebied aandacht moet krijgen, dan lijkt het voor de hand te liggen onderwijsmateriaal te ontwikkelen dat in de vorm van schoolboeken verspreid kan worden. Zodoende kunnen nieuwe opvattingen, waarin die vernieuwing is vormgegeven, doordringen tot de praktijk.

In figuur 1 kunnen we het schoolboek dus zien als de concretisering van de verandering zelf en ook als middel dat de verandering moet brengen of bevorderen. Er zijn natuurlijk ook geheel andere middelen te hanteren. Te denken valt onder meer aan cursussen en conferenties voor leerkrachten, waar de nieuwe denkbeelden besproken worden in de hoop dat deze daarna in de praktijk van alledag zullen doorwerken. Daarmee zijn we bij het derde element van het proces: het te veranderen onderdeel. Het gaat hier om de vraag wie of wat moet er veranderen om de vernieuwing tot stand te laten komen. Uiteindelijk zal het

nagenoegd altijd gaan om beter onderwijs voor de leerlingen. Maar om dat te laten plaatsvinden moeten meestal leerkrachten iets anders gaan doen. Zij moeten veranderen om de gewenste doelen/effecten bij leerlingen (en bij zichzelf) te verkrijgen. Tegelijkertijd zal in veel gevallen ook het gehele schoolteam erin mee moeten gaan.

Aanschaf van een nieuwe methode bijvoorbeeld is al lang geen eenmanszaak meer: het gehele schoolteam of de gehele vaksectie is daarbij betrokken. Sommige veranderingen hebben ook gevolgen voor de schoolorganisatie. Dit hangt samen met de omvang van de verandering en met het niveau waarop deze van toepassing is (klasniveau, schoolniveau, regionaal niveau), Zonder op het betreffende niveau aanpassingen aan te brengen kan een vernieuwing wel eens onmogelijk te realiseren zijn. Deze drie hoofdelementen, kort samengevat als *het wat, het hoe* en *wie*, staan onder invloed van kenmerken van de plaatselijke en maatschappelijke vormgeving. Ik geef enkele voorbeelden daarvan die in het bijzonder voor de vernieuwing van schoolboeken van betekenis zijn. Het onderwijsstelsel is opgebouwd uit scholen die alle min of meer met elkaar in relatie staan. Daarbij zijn kwesties van toelating, doorstroming en afsluiting tussen scholen geregeld. Die regelingen hebben in veel gevallen gevolgen voor de (on)mogelijkheden om met behulp van methodes veranderingen te bevorderen. Een ander voorbeeld van de invloed van eigenschappen van het onderwijsbestel is de wijze waarop subsidietoekenning voor scholen geregeld is. Die houdt onder meer in dat scholen maar een beperkte armslag hebben om nieuwe educatieve uitgaven aan te schaffen. Ook al zou men een andere leergang voor een of meer vakgebieden willen gebruiken, dan ontbreekt het vaak op korte termijn aan de daarvoor benodigde gelden. Vandaar dat de scholen gemiddeld zo'n 9 jaar een methode in gebruik hebben. Uit een recent onderzoek<sup>2</sup>) bleek overigens dat ruim 400 lagere scholen een rekenmethode hebben die minstens 15 jaar oud is!

Niet alleen legt het schoolstelsel zelf beperkingen op aan mogelijkheden tot verandering, ook de wijze waarop het onderwijs in de samenleving functioneert heeft invloed. Voor de schoolboeken werkt bijvoorbeeld de vrijheid van onderwijs door in de mogelijkheden om een eigen keuze te maken bij de vormgeving en inhoud van leerstof, opdrachten, enz. De overheid is zeer terughoudend als het gaat om regels

voor de inrichting van het onderwijs. Daardoor krijgt de educatieve uitgeverij een markt te voorzien van middelen waaraan de overheid geen kwaliteitseisen stelt. Bovendien verloopt de leermiddelenproductie volgens principes van de vrije markt, waarbij commerciële instellingen een erkende functie vervullen. In dat kader is er in het relatief kleine Nederland sprake van een schoolboekenmarkt die gericht is op een vrij ingewikkeld stelsel van scholen. Een onderwijssoort kan voor een uitgeverij een doelgroep betekenen. (De netto-omzet van de educatieve uitgevers bedraagt ongeveer f 225 miljoen.) Tegen deze achtergrond moeten we zien hoe en of door het op de markt brengen van nieuwe educatieve uitgaven er mogelijkheden zijn om het onderwijs te vernieuwen.

#### *Aarzelingen*

Het staat vast dat schoolboeken een buitengewoon belangrijke plaats innemen in het onderwijs. Zo blijkt 95% van de lagere scholen in de eerste klas al een methode voor rekenen in gebruik te hebben.<sup>3)</sup> Die methode wordt doorgaans ook voor de overige leerjaren geproduceerd en aangeschaft. Dat betekent dat het kiezen van zo'n onderwijsprogramma een uiterst belangrijke beslissing is. Een weloverwogen keuzeprocess is dan ook vereist, terwijl daarna een goed hanteren van de methode in de klas eveneens van betekenis is. Er zijn voor mij echter redenen om aan te nemen dat de werkelijkheid niet altijd geheel met deze eisen in overeenstemming is. Voordat ik dan ook de vraag beantwoord of het schoolboek een ramp of zegen is voor onderwijsvernieuwingen bekruipt mij een viertal aarzelingen.

Mijn eerste aarzeling formuleer ik in de vorm van een vraag: Is de betreffende methode wel de best mogelijke vormgeving van de gewenste veranderingsdoelen? Hier past zeker enige twijfel, omdat voor veel vernieuwingswensen geldt dat zij vrij algemeen geformuleerd zijn. Zo is er nog een hele weg te gaan om van de zes uitgangspunten voor de nieuwe basisschool hanteerbare uitwerkingen te produceren voor schoolteams. Neem bijvoorbeeld het uitgangspunt dat individualisering en differentiatie dienen te worden bewerkstelligd. De hoeveelheid vormen waarin dat uitgangspunt tot z'n recht kan komen is onoverzienbaar groot.

Bovendien is de beste oplossing niet bekend en ook niet los te zien van een bepaalde opvatting over de fundamentele kwestie of de school er is om zoveel mogelijk kinderen zo ver mogelijk te ontwikkelen of om elk kind een eigen ontwikkelingsgang aan te bieden (het vraagstuk van eenheid en verscheidenheid).

Het voor de schoolpraktijk hanteerbaar maken van mooie denkbeelden over goed onderwijs is een omvangrijk karwei, waarvoor veel deskundigheid vereist is. Behalve goed vakmanschap, dat zeker bij de huidige educatieve uitgeverijen aanwezig is, vraagt onderwijsmateriaal ook om produktieve en creatieve auteurs. In zoverre heeft het maken van leerboeken nog veel weg van het traditionele vakmanschap. Dat verklaart mede waarom voor hetzelfde vak nog steeds uiteenlopende methoden op de markt komen. Het ontbreekt ook aan algemeen aanvaarde criteria om schoolboeken te beoordelen. Ook dat houdt in dat het kiezen voornamelijk op eigen initiatief door betrokkenen moet gebeuren, zonder dat daarbij een beroep kan worden gedaan op bijvoorbeeld erkende procedures om de kwaliteit te bepalen. (De Centrale Registratie Leermiddelen (CRL) bij de SLO verleent uitstekende informatie over hetgeen op de markt is, maar men onthoudt zich daar terecht van elke aanduiding in de richting van kwaliteitsoordelen.)

De tweede aarzeling houdt verband met het gegeven dat leermiddelen gemaakt en verspreid worden door commerciële instellingen. Voor elk produkt dient de uitgever een kosten-baten analyse op te stellen omdat anders binnen de kortste keren een faillissement op de loer ligt. Het produceren voor slechts een kleine sector van de markt is niet aantrekkelijk. Het uitbrengen van uitgaven die zeer sterk afwijken van het gangbare in scholen is, vanuit de commerciële kant bezien, een groot risico. Een uitgever zal eerder streven naar een geleidelijke verandering per pakket dan naar revolutionaire, sterk afwijkende uitgaven. Zo betekent commercieel verantwoord uitgeven een rem op vooruitstrevende produkten. De meest aantrekkelijke groep van klanten zal ongeveer 60% van het totale bestand van onderwijsgevendenden van de betreffende sector zijn. De al te vernieuwingsgezinden en de al te behoudzuchtigen vallen buiten die doelgroep.

Een hiermee verband houdende kwestie is, dat bij het invoeren van nieuwe uitgaven de uitgevers niet veel ondersteuning kunnen verlenen aan de scholen. Dat zou een te grote financiële belasting inhouden,

ook al is zo'n hulpverlening vaak dringend gewenst. Het is allerminst vanzelfsprekend dat gebruikers van nieuw materiaal ook de uitvoering in de onderwijspraktijk zonder enige ondersteuning zullen kunnen realiseren. Vaak bezit men niet de vaardigheden in het onderwijzen die noodzakelijk zijn om het pakket volgens de bedoelingen te laten functioneren. Ook kan het voorkomen dat de gebruikers opvattingen bezitten over doelen en inhoud van een vak die grondig afwijken van de makers van het nieuwe lesmateriaal. Dat is niet zonder verdere vormen van ondersteuning en begeleiding uit de wereld te helpen. In dit verband zou de verzorgingsstructuur goede diensten kunnen bewijzen, maar een directe relatie tussen educatieve uitgaven en verzorgingsinstellingen komt bij mijn weten niet voor in Nederland.

#### *Het gebruik*

Liggen de eerste twee aarzelingen vooral op het gebied van de produktie, de volgende twee aarzelingen hebben betrekking op de gebruikers van nieuwe leerboeken. Mijn derde aarzeling omtrent de vernieuwingswaarde van methoden vloeit voort uit problemen die schoolteams hebben met het aanschaffen van een nieuw pakket. De procedures die zij daarbij volgen, geven in veel gevallen geen garantie dat de aangeschafte methode ook goed past bij de opvattingen en mogelijkheden van het team (of van de afzonderlijke leerkrachten).

Bovendien is het soms voor een schoolteam niet goed mogelijk gewenste informatie te verkrijgen over het ontstaan, de reacties van gebruikers of de aanbevolen gebruikswijze van een methode. Nog steeds komt het voor dat methoden verschijnen zonder een handleiding met achtergrondgegevens en aanwijzingen voor het gebruik in de lespraktijk. Dat maakt de keuze van de best bij de school passende methode niet eenvoudig. Daarnaast ontbreekt het nogal eens aan een verantwoorde manier om tot een goede keuze uit het marktaanbod te komen. Consumentenvoorlichting over schoolboeken komt nauwelijks nog in ons land van de grond, al is de CRL al een goede stap in die richting. Daarom is het van belang dat door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs aan een aantal onderzoekers subsidie is verleend om een handleiding te ontwikkelen ter ondersteuning van het keuzeproces. Inmiddels blijkt dat de gebruikers 85% van de beoogde effecten van die handleiding bereiken.

Door het volgen van weloverwogen stappen kan een schoolteam zo goed mogelijk komen tot een keuze die het best past bij de opvattingen van die groep.<sup>4)</sup> Dat betekent nog niet, dat na aanschaf van die methode ook het gebruik daarvan zal plaatsvinden zoals door de ontwikkelaars bedoeld is. Dat is dan de vierde aarzeling: na aanschaf is er geen garantie voor een goed gebruik. Al is de methode dus nog zo'n kwalitatief hoogwaardig produkt, uit ervaring en uit onderzoek blijkt dat leerkrachten op zeer verschillende manieren het materiaal in hun onderwijs hanteren.<sup>5)</sup> Dat betekent niet dat een discrepantie tussen bedoeld en feitelijk gebruik altijd zou inhouden dat er sprake is van een negatieve reactie van de leerkracht. Reints heeft er onlangs in een belangwekkende bijdrage op gewezen dat er redenen kunnen zijn die zo'n afwijkend gebruik rechtvaardigen.<sup>5)</sup> Het materiaal behoeft, zoals hierboven ook al opgemerkt werd, niet voor alle situaties het meest geschikt te zijn. Bovendien hebben leerkrachten opvattingen over het gebruik die voor de vernieuwing van het onderwijs van belang zijn. Als daarmee onvoldoende rekening wordt gehouden bij de productie en verspreiding van onderwijsmateriaal, dan kan men gemakkelijk z'n doel voorbij schieten. Anderzijds valt ook te signaleren dat er inderdaad afwijkingen voorkomen bij de hantering van schoolboeken die volstrekt strijdig zijn met de bedoelingen. Dat levert voor mij een aarzeling op die de beantwoording van de in dit artikel gestelde vraag niet gemakkelijk maakt. Het voorkomen van gebruik dat onaanvaardbaar is, vraagt om een aanpak die ondersteuning moet geven bij de invoering van het produkt in de praktijk. Ik noemde al de noodzaak van het geven van trainingen, cursussen of het verstrekken van duidelijke ondersteuningsdocumenten.

#### *Kansen*

Na deze aarzeling zal het de lezer duidelijk zijn dat de vraag naar mogelijkheden om via nieuwe schoolboeken het onderwijs te vernieuwen niet met een eenvoudig ja of nee te beantwoorden is.

Ik ben van mening dat er via het ontwikkelen van nieuwe leermiddelen uitstekende mogelijkheden liggen tot onderwijsvernieuwing. Wellicht gaat het hier om een aanpak die meer en betere kansen op verandering bevat dan welke andere interventie ook.



Maar zo'n kans komt pas goed uit de verf als verschillende voorwaarden vervuld of te vervullen zijn. Vanaf het moment van idee-ontwikkeling tot de daadwerkelijke uitvoering van het produkt in de lessituatie kan immers, zo heb ik proberen aan te geven, op allerlei plaatsen en momenten afbreuk aan de kwaliteit gedaan worden.

Onderwijsvernieuwing is te bevorderen door het ontwikkelen en toegankelijk maken van lesmateriaal. Vernieuwingsscholen steken, zo leert een aantal innovatieprojecten van eigen bodem, veel tijd en energie in het maken van leerpakketten. Helaas blijft de vormgeving daarvan nogal eens achter bij hetgeen door commerciële bedrijven op dit gebied gepresteerd wordt. Een nauwe samenwerking tussen onderwijspraktijk en produktieteams is dan ook een voorwaarde voor verantwoorde documenten. Een goede schoolmeester is gebaat bij een goed schoolboek. Het goede gebruik van dat boek komt niet vanzelf tot stand. Het is van groot belang vormen te ontwikkelen die ertoe kunnen leiden dat goede produkten optimaal in scholen tot hun recht komen. Hier ligt een taak voor onderwijskundigen om door onderzoek van onderwijspraktijk en in dialoog met betrokkenen te komen tot aanwijzingen voor een kansrijke aanpak van vernieuwingen. Zo kan de kans toenemen dat het schoolboek voor veranderingen een zegen is.

#### Aantekeningen

- <sup>1)</sup> De figuur is ontleend aan: N.A.J. Lagerweij, C. van Vilsteren, *Onderwijsverandering nader bezien*. In: *Handboek onderwijspraktijk*, afl.14, okt. 1982.
- <sup>2)</sup> Gegevens ontleend aan het HOKO-project van de vakgroep Onderwijskunde Utrecht, bevattende de ontwikkeling van een Handleiding ter Ondersteuning van Keuzeprocessen voor Onderwijsleerpakketten. Eindrapport en handleiding verschijnen binnenkort. De handleiding wordt waarschijnlijk verspreid door de Centrale Registratie Leermiddelen. S.L.O., Enschede.
- <sup>3)</sup> Zie Jacqueline Kösters, *Gezocht: de beste methode*. in: *Didaktief*, 1983 (13) nr.9, pag.3-5. Meer informatie is te verkrijgen bij de vakgroep Onderwijskunde Utrecht, tel.: 030-534940.
- <sup>4)</sup> Voor sprekende voorbeelden van gebruikers die niet volgen wat is voorgeschreven, zie: H. Tillema, *Leerkrachten als ontwerpers*, Utrecht, 1983 en F. Jansen, *Veranderd leerkrachtgedrag en sociale ontwikkelingen van leerlingen*, Harlingen, 1983.
- <sup>5)</sup> Zie Arno Reints, *Curriculum en onderwijsvernieuwing*. In: H. Franssen, N.A.J. Lagerweij (red.), *Onderwijskunde in ontwikkeling*. Culemborg, Educaboek, 1983, pag.73-95.