

# Enkele onderwijspsychologische aspecten van huiswerk

---

N. M. E. NEUWAHL en  
P. H. M. VAN DEN BOGAART  
*Vakgroep Ontwikkelingspsychologie  
Rijksuniversiteit Leiden*

---

## Samenvatting

*In Nederland is nauwelijks onderzoek verricht naar de vormgeving van huiswerk, de consequenties van huiswerk voor de leerling en het leerrendement van huiswerk. Vanaf 1980 is door de vakgroep ontwikkelingspsychologie van de Rijksuniversiteit Leiden een aantal onderzoeken naar huiswerk en huiswerkmoeilijkheden verricht. De belangrijkste conclusies die uit literatuur en eigen onderzoek getrokken kunnen worden, zijn dat huiswerk een perifere plaats inneemt in het onderwijs, dat veel leerlingen meer tijd aan huiswerk besteden dan door leerkrachten wordt verondersteld en redelijk wordt geacht, dat huiswerk voor een grote groep leerlingen moeilijkheden oplevert en dat aan het leerrendement van huiswerk getwijfeld wordt. Suggesties ter verbetering van de vormgeving van huiswerk hebben betrekking op het opgeven van huiswerk, de opgegeven taken en het evalueren van huiswerk.*

## 1 Inleiding

In Nederland en Engeland wordt door mensen die beroepshalve bij het onderwijs betrokken zijn, weinig aandacht geschonken aan huiswerk. Beattie (1978) vergelijkt huiswerk in onze tijd met sex aan het eind van de vorige eeuw: 'Something that everyone does, but no one talks about. More accurately, educational experts don't talk about it, pupils and parents do' (pag. 19). Overeenkomstige uitspraken vindt men in de schaarse Nederlandse literatuur over huiswerk. Huiswerk wordt volgens Corstjens (1970) beschouwd als een zo vanzelfsprekende zaak, dat niemand er aan durft te tornen en Erdman Schmidt (1963) stelt, dat huiswerk in

het bestel van de school 'in de orde der dingen' blijkt te liggen. In de BRD daarentegen is huiswerk al gedurende ruim honderd jaar onderwerp van discussie (zie Wittmann, 1970). Vooral de laatste tijd is er een heftige penne- strijd over dit thema (zie bijv. Wittmann, 1970; Eigler & Krumm, 1972; Von Derschau, 1976; Kamm, 1980). Als argumenten vóór het opge- ven van huiswerk worden genoemd:

- Huiswerk bespaart tijd in de les, omdat wat thuis gemaakt wordt niet van de lestijd af- gaat.
- Huiswerk is noodzakelijk voor de leerling om zich de leerstof eigen te maken.
- Huiswerk heeft een opvoedkundige waarde: de prestatiemotivatie, het zelfstandig kun- nen werken, het plichtsbesef, het uit- houdingsvermogen e.d. van de leerling wor- den verhoogd.
- Door huiswerk wordt de band tussen school en gezin versterkt: ouders kunnen inzicht krijgen in wat de school van hun kind vraagt en in hoe hun kind daaraan voldoet.

Als argumenten tegen het opgeven van huis- werk worden genoemd:

- Huiswerk kost lestijd, omdat de leerkracht het huiswerk in de les overheert.
  - Het is niet bewezen, dat door huiswerk de leerprestaties verbeteren.
  - Huiswerk heeft geen of een negatieve op- voedkundige waarde: de leerling ontwikkelt een negatieve houding tegenover leren of begaat uit angst 'kleine delicten' (liegen en bedriegen).
  - Doordat ouders uit minder bevoorrechte bevolkingsgroepen minder hulp geven bij het maken van huiswerk dan ouders uit an- dere bevolkingsgroepen, hebben kinderen uit minder bevoorrechte bevolkingsgroepen nog minder kansen.
  - Huiswerk leidt tot psychische en fysieke overbelasting van leerlingen, er blijft te weinig vrije tijd over voor bijv. sport en spel.
- Sinds 1980 wordt door de vakgroep ontwik- kelingspsychologie van de Rijksuniversiteit Leiden onderzoek verricht naar verschillende aspecten van huiswerk (Neuwahl, Van den Bo- gaart & Van Veen, 1981, 1983<sup>a</sup>, 1983<sup>b</sup>; Pro-

jectgroep 59, 1981; Koens, 1983 en Frankhuizen & Verhagen, 1983). In dit artikel worden de literatuur en de resultaten van het onderzoek van de vakgroep met betrekking tot aspecten van huiswerk die van belang zijn voor het onderwijs besproken. Het betreft de vormgeving van huiswerk, consequenties die huiswerk heeft voor de leerling en het leerrendement van huiswerk. Aan de manier waarop leerlingen met huiswerk omgaan, de beleving van huiswerk door leerlingen en de aard van de moeilijkheden die leerlingen bij het maken van huiswerk ondervinden, willen we een aparte publikatie wijden.

## 2 De vormgeving van huiswerk

Omdat wij van oordeel zijn, dat informatie over de manier waarop huiswerk wordt opgegeven en geëvalueerd, het best kan verkregen worden door middel van observaties, doen we in het onderstaande verslag van dergelijke studies. In het buitenland zijn in de afgelopen 15 jaar – voor zover ons bekend – drie observatieonderzoeken uitgevoerd. In de BRD is door studenten van de Pädagogische Hochschule Niedersachsen geobserveerd bij 92 lessen in het basisonderwijs (Grundschule). De resultaten van deze observaties zijn niet gepubliceerd (zie: Von Derschau, 1977). In de DDR heeft Drewelow (1971) de resultaten van observaties bij 2125 lessen in de klassen 1 t/m 9 van het basisonderwijs gepubliceerd. In de USSR hebben Račenko en medewerkers meer dan 500 lessen bijgewoond. Een verslag van dit onderzoek is gepubliceerd door Račenko (1976)<sup>1</sup>. Niet vermeld is welk onderwijs het betreft. Oudere onderzoeken waarbij van klasse-observaties gebruik gemaakt is, zijn verricht door Wagner (1956), Dietz & Kuhrt (1960) en Pakulla (1965).

De conclusie die men uit bovengenoemde onderzoeken kan trekken, is, dat het opgeven van huiswerk een perifeer deel van de les vormt. Dit blijkt o.a. uit het tijdstip waarop huiswerk wordt opgegeven. Volgens Drewelow gebeurt dit niet zelden terloops of nadat de bel voor het einde van de les is gegaan. In het onderzoek van Račenko en medewerkers wordt geconstateerd dat in de helft van de lessen het huiswerk aan het einde van de les is opgegeven, in 33% daarvan op het moment dat de bel gaat of reeds is gegaan. Wagner komt

zelfs tot de conclusie, dat vrijwel al het huiswerk op zijn vroegst 5 minuten voor het eind van de les wordt opgegeven. De perifere plaats van huiswerk blijkt voorts uit de geringe methodische en inhoudelijke verduidelijking van het opgegeven huiswerk door de leerkracht. Volgens Račenko vertelt de helft van de leerkrachten niet, hoe het huiswerk gemaakt dient te worden en geeft 67% van de leerkrachten niet aan, aan welke eisen het gemaakte huiswerk dient te voldoen. Slechts een kwart van de leerkrachten vermeldt, welke onderdelen van het huiswerk bijzondere aandacht verdienen en welke onderdelen ter kennisgeving kunnen worden aangenomen. Slechts 3% van de leerkrachten is nauwkeurig bij het opgeven van huiswerk: uitleggen wat bestudeerd dient te worden, hoe het bestudeerd dient te worden, welke moeilijkheden kunnen optreden en welke studiemethoden gebruikt kunnen worden. Het meeste huiswerk wordt klassikaal opgegeven. In het onderzoek van Račenko en medewerkers vindt slechts in 12% van de gevallen enige individualisering van huiswerkopgaven plaats. Vrijwel al het huiswerk wordt opgegeven voor de erop volgende les. Lange-termijn-huiswerk vormt een uitzondering (Von Derschau, 1977). Volgens Račenko is het een algemene praktijk van leerkrachten om paragrafen op te geven in plaats van taken of vraagstukken. Drewelow komt tot een gelijksoortige conclusie. Veel huiswerk bestaat volgens hem uit eenvoudige herhalingstaken die opgegeven worden met stereotype zinsneden als:

- 'Wiederholt zu Hause, was wir in der Schule behandelt haben'.
- 'Arbeitet den Stoff noch einmal durch'.
- 'Lest das Durchgenommene im Lehrbuch nach' (pag. 83).

Uit het onderzoek van Dietz & Kuhrt, Pakulla en Drewelow blijkt, dat veruit het meeste huiswerk het karakter heeft van de afsluiting van het leerproces (memoriseren van leerstof en verdere verdieping van het behandelde). Het bestuderen van nieuwe leerstof en het toepassen van het geleerde op eenvoudige opgaven vormt ongeveer een derde van het huiswerk. Andere soorten huiswerk worden vrijwel niet opgegeven. Het resultaat van het huiswerk wordt door veel leerkrachten nauwelijks beoordeeld. Informatie over fouten wordt zelden aan de leerlingen gegeven of gebruikt voor het vervolg van het onderwijs. In het onder-

zoek van Dietz & Kuhrt gebeurt dit slechts in 19% van de gevallen.

In Nederland was er tot voor kort geen onderzoek waarbij het opgeven en evalueren van huiswerk systematisch is geobserveerd. Dit is een van de redenen waarom in het kader van het onderzoek naar huiswerk door de vakgroep ontwikkelingspsychologie een onderzoek is uitgevoerd waarbij dergelijke observaties wel verricht zijn. Frankhuizen & Verhagen (1983) hebben gedurende 3 weken in twee klassen van MAVO-2 op twee categorale MAVO-scholen alle lessen van leerkrachten die huiswerk opgeven gevolgd. Het betreft 133 lessen, waarvan in 109 lessen huiswerk is opgegeven. De aandachtspunten voor de klasse-observaties zijn nagenoeg dezelfde als in de genoemde Duitse onderzoeken. Bij het opgeven van huiswerk is o.a. gelet op het soort huiswerk, het tijdstip van opgeven en de duidelijkheid van de huiswerkopdracht. Bij het evalueren van huiswerk is o.a. gelet op de mate waarin en het tijdstip en de manier waarop geëvalueerd wordt. In dezelfde periode – en zeven weken daaraan voorafgaand – hebben zij zes leerlingen (drie per klas) bij het maken van huiswerk<sup>2</sup> geobserveerd. De aandachtspunten bij deze observaties zijn de manier waarop huiswerk wordt gemaakt, de huiswerksituatie en het soort huiswerk. Omdat een bedoeling van dit onderzoek is om informatie te verkrijgen over huiswerk-moeilijkheden is bij elk van de drie aandachtspunten met name gelet op huiswerkbevoorderende en huiswerkbelemmerende factoren. Bovendien is in de periode waarin ook op school geobserveerd is, de leerlingen telkens hun mening gevraagd over het opgeven en evalueren van huiswerk op die dag.

De conclusies die uit de resultaten van de observaties getrokken kunnen worden, komen wat betreft het opgeven van huiswerk en de aard van de opgegeven taken nagenoeg overeen met de conclusies die uit de buitenlandse onderzoeken getrokken kunnen worden. In de geobserveerde lessen is het huiswerk in vrijwel alle gevallen (94%) aan het eind van de les opgegeven. In de helft van de gevallen gebeurde dat *nadat* de bel voor het einde van de les heeft geluid, in 9% van de gevallen is de bel tijdens het opgeven van huiswerk gegaan. Opmerkelijk is, dat de mate waarin de bel het opgeven van huiswerk verstoort, per leerkracht verschilt. Bij sommigen veroorzaakt de bel onmiddellijke onrust in de klas, terwijl anderen

– ondanks de bel – het huiswerk in alle rust kunnen opgeven. In vrijwel alle gevallen is de leerkracht goed te verstaan en is naar het oordeel van de observatoren, duidelijk wat er gedaan moet worden. Uitleg over de manier waarop huiswerk gemaakt dient te worden of wat van de leerling verwacht wordt, wordt nauwelijks gegeven. Bij huiswerk voor een proefwerk is slechts in 7 van de 25 gevallen aangegeven, wat voor vragen gesteld zullen worden op het proefwerk, terwijl dit soort informatie bij ander leer- of maakwerk vrijwel geheel ontbreekt. De meningen van de zes leerlingen over het opgeven van huiswerk komen sterk overeen met de resultaten van de observaties. De leerlingen vinden dat de meeste leerkrachten het huiswerk duidelijk opgeven (ze weten wat ze moeten doen), hoewel een leerkracht die voor de ene leerling duidelijk is, dat voor een andere leerling niet hoeft te zijn. Over het algemeen stemmen de meningen van de leerlingen over leerkrachten die huiswerk duidelijk, resp. onduidelijk opgeven, overeen. Volgens de leerlingen geven slechts enkele leerkrachten (3 van de 17) meestal wel informatie over de wijze waarop het huiswerk moet worden aangepakt, terwijl de meeste leerkrachten (10 van de 17) dit nooit doen. Huiswerk wordt vrijwel steeds opgegeven voor de erop volgende les, proefwerken worden meestal langer van tevoren aangekondigd. Al het huiswerk wordt klassikaal opgegeven. Het huiswerk vormt in vrijwel alle lessen een voortzetting of herhaling van het in de les behandelde en op één uitzondering na (een opstel) is het opgegeven huiswerk leerboekgebonden. Uit de observaties tijdens het maken van huiswerk hebben Frankhuizen en Verhagen de indruk verkregen, dat over het meeste huiswerk niet intensief nagedacht hoeft te worden en dat het huiswerk tot weinig creativiteit aanzet.

In tegenstelling tot de buitenlandse onderzoekers constateren Frankhuizen en Verhagen, dat leerkrachten meestal (80%) *wel* terugkomen op het huiswerk, vrijwel steeds aan het begin van de erop volgende les. Bij leerwerk worden mondelinge beurten, schriftelijke overhoringen of proefwerken gegeven. Maakwerk wordt meestal nagekeken door leerlingen om de beurt antwoorden te laten oplezen. In iets minder dan de helft van de gevallen wordt minder of meer uitgebreid op de resultaten van schriftelijke overhoringen en proefwerken in-

gegaan (al dan niet met fouten-specifieke evaluaties). Individuele feed-back over fouten wordt leerlingen echter nauwelijks gegeven. De meningen van de zes leerlingen over het evalueren van huiswerk komen sterk overeen met de resultaten van de observaties.

### 3 De consequenties van huiswerk voor de leerling

Een aantal mogelijke consequenties van huiswerk voor de leerling is in de inleiding van dit artikel aangegeven. In het onderzoek van de vakgroep ontwikkelingspsychologie is aandacht geschonken aan moeilijkheden die leerlingen bij het maken van huiswerk ondervinden en aan de hoeveelheid tijd die leerlingen aan huiswerk besteden. Over moeilijkheden bij het maken van huiswerk waren tot voor kort slechts weinig gegevens beschikbaar. De gegevens die er zijn, duiden erop, dat huiswerk-moeilijkheden bij grote groepen leerlingen voorkomen (zie Erdman Schmidt, 1963; Nuyten-Edelbroek, 1977). Neuwahl, Van den Bogaart en Van Veen (1981, 1983<sup>b</sup>) hebben leerlingen van LBO en AVO/VWO open-eind vragen gesteld over concentratiemoeilijkheden bij het maken van huiswerk. Van de 335 ondervraagde leerlingen heeft 90% moeite de aandacht bij het huiswerk te houden (22% heeft daar vaak of altijd moeite mee), wordt 88% bij het maken van huiswerk afgeleid (18% wordt vaak of steeds afgeleid) en denkt 93% tijdens het maken van huiswerk aan andere dingen. Tussen de antwoorden op de drie vragen bestaat een significante, doch niet sterke samenhang (Kramers' phi is resp. .16, .35 en .50). Gevraagd naar de oorzaken voor het zich goed dan wel slecht kunnen concentreren, noemt 86% van de leerlingen oorzaken die betrekking hebben op de huiswerkomgeving, 42% van de leerlingen oorzaken die betrekking hebben op de leerling zelf en 40% van de leerlingen oorzaken die betrekking hebben op de huiswerктаak. De laatstgenoemden kunnen zich slecht concentreren, omdat het huiswerk vervelend, moeilijk en/of veel is. Bij een grotere groep leerlingen (ruim 1100) is een vragenlijst afgenomen, waarin hen o.a. gevraagd is, voor welke vakken zij bij het maken van huiswerk concentratiemoeilijkheden ondervinden. De vakken die door veel leerlingen genoemd worden verschillen per leerjaar en

schooltype. Er bestaat een hoge mate van overeenkomst tussen vakken waarvoor bij het maken van huiswerk concentratiemoeilijkheden worden ondervonden enerzijds en vakken die moeilijk gevonden worden en vakken waarvoor veel huiswerk wordt opgegeven anderzijds.

Koens (1983) heeft een vragenlijst afgenomen bij 147 leerlingen uit 6 tweede klassen van 2 categorale MAVO's, waarin vragen zijn opgenomen over huiswerkmoeilijkheden. De moeilijkheden hebben betrekking op het beginnen met huiswerk, het lang achtereen huiswerk maken, de aandacht bij het huiswerk houden en het afgeleid worden tijdens het huiswerk. Tussen deze moeilijkheden bestaan significante, doch niet hoge correlaties (variërend van .29 tot .56). Per genoemd aspect ervaren 40% à 50% van de leerlingen moeilijkheden, 28% van de leerlingen ondervindt op alle genoemde aspecten moeilijkheden. Frankhuizen & Verhagen (1983) hebben een vragenlijst afgenomen bij 92 leerlingen uit 4 tweede klassen van een categorale MAVO. 18% van de ondervraagde leerlingen kost het tamelijk veel moeite om met huiswerk te beginnen, 28% heeft vaak moeite om de aandacht bij het huiswerk te houden en 78% heeft de moeilijkheid, dat bij het maken van huiswerk de gedachten nogal eens afdwalen of doet andere dingen tijdens het maken van huiswerk. Als oorzaken voor het zich goed of slecht kunnen concentreren wordt door ongeveer 25% van de leerlingen genoemd, het al dan niet interessant zijn van huiswerk en door ongeveer 20% het al dan niet gemakkelijk zijn van huiswerk. Doordat Frankhuizen en Verhagen gedurende 3 weken alle lessen van 2 klassen gevolgd hebben en in dezelfde periode 6 leerlingen tijdens het huiswerk hebben geobserveerd, is het mogelijk huiswerksequenties te bestuderen. Een huiswerksequentie bestaat uit het opgeven van huiswerk, het maken of leren van huiswerk en het evalueren van huiswerk. In totaal zijn er 47 volledige sequenties waargenomen. Uit de analyse hiervan blijkt, dat het niet duidelijk opgeven van huiswerk directe negatieve invloed heeft op de manier waarop het huiswerk wordt gemaakt: de leerling weet niet precies wat de opgedragen taak is of maakt/leert het huiswerk op een verkeerde manier (bijv.: woordjes worden geleerd van het Engels naar het Nederlands, terwijl de leerling Nederlandse woordjes in het Engels moet kun-



nen vertalen). Het evalueren van huiswerk blijkt een belangrijke stimulans te zijn om het huiswerk te maken. Enkele leerlingen doen het leerwerk voor bepaalde vakken diverse malen niet, omdat het niet wordt overhoord (dit blijkt uit de analyse, maar de leerlingen geven dit ook als argument) of omdat voorspelbaar is welke leerlingen een beurt krijgen.

Over de hoeveelheid tijd die leerlingen aan huiswerk besteden, zijn zowel in het buitenland als in Nederland gegevens uit een groot aantal onderzoeken beschikbaar (voor Nederland, zie: Erdman Schmidt, 1963; Nuyten-Edelbroek, 1977; Koudstaal, 1979; Veenstra, 1980; Commissie HAVO-problematiek, 1982; Neuwahl, Van den Bogaart & Van Veen, 1983<sup>b</sup>; Koens, 1983). Hoewel de onderzoeken op verschillende tijden, in verschillende landen en bij verschillende onderwijstypen zijn uitgevoerd, leiden de resultaten consistent tot dezelfde algemene conclusies:

- De tijden die leerlingen aan huiswerk besteden verschillen sterk tussen leerlingen van hetzelfde leerjaar en schooltype en zelfs tussen leerlingen van dezelfde klas.
- De tijd die leerlingen aan huiswerk besteden, wordt door leerkrachten onderschat.
- Veel leerlingen zijn langer met huiswerk bezig, dan door leerkrachten redelijk wordt geacht. In de BRD wordt door veel leerlingen meer tijd besteed aan huiswerk, dan volgens de richtlijnen van de overheden van verschillende bondsstaten redelijk is.
- Slechts weinig leerlingen ervaren het huiswerk als een te grote belasting.
- In Nederland besteden leerlingen van AVO/VWO meer tijd aan huiswerk dan leerlingen van LBO. In de hogere leerjaren van AVO/VWO is er een positieve relatie tussen de aan huiswerk bestede tijd en het niveau van het schooltype.
- Meisjes besteden meer tijd aan huiswerk dan jongens. Zij ervaren het huiswerk minder als een belasting dan jongens.

#### 4 *Het leerrendement van huiswerk*

Omdat door de vakgroep ontwikkelingspsychologie geen onderzoek gedaan is naar het leerrendement van huiswerk, beperken we ons in deze paragraaf tot een bespreking van de literatuur. Het leerrendement van huiswerk kan o.i. het beste door middel van experimen-

tele onderzoeken worden vastgesteld. Dergelijke onderzoeken zijn, voor zover ons bekend, in Nederland niet verricht. Vrijwel alle ons bekende onderzoeken zijn in de BRD en in de USA gedaan en hebben betrekking op leerlingen van het basisonderwijs. Een aantal van deze onderzoeken wijst op een positieve invloed van huiswerk op schoolprestaties en op criteriumtoetsen. Volgens andere onderzoeken heeft het opgeven van huiswerk geen of nauwelijks invloed op de prestaties van leerlingen. Een onderzoek waarnaar in de Duitse literatuur veel verwezen wordt om de beperkte waarde van huiswerk te beargumenteren is het onderzoek van Wittmann (1970). Wittmann verdeelt zes klassen van het derde leerjaar en zes klassen van het zevende leerjaar van verschillende lagere scholen (Grundschulen), elk in twee groepen van drie klassen. De ene groep krijgt gedurende vier maanden geen huiswerk voor rekenen, de andere groep krijgt in dezelfde periode geen huiswerk voor schrijven. Voor en na de experimentele periode worden de leerlingen getoetst met behulp van gestandaardiseerde tests voor rekenen en schrijven. Er blijken geen verschillen in prestatieverbetering te zijn tussen de groepen met en zonder huiswerk. Dit geldt zowel voor de derde- als de zevende-klassers. Ferdinand & Klüter (1968) hebben een experiment uitgevoerd, dat vergelijkbaar is met dat van Wittmann. Zij verdelen leerlingen van de tweede klas van de lagere school over twee groepen. De ene groep krijgt gedurende een bepaalde periode geen huiswerk op voor lezen, de andere wel. Als criteriumtest gebruiken zij een 'oral reading'-test. Er blijken geen significante verschillen tussen de scores van de beide groepen te bestaan. Wittmann (1970) concludeert uit deze en andere onderzoeken o.a.: 'Nirgendwo fanden sich Anhaltspunkte, die für die Hausaufgaben als notwendigen Bestandteil des Unterrichts sprechen' (pag. 53). Deze conclusie lijkt ons voorbarig, aangezien vrijwel alle door hem aangehaalde onderzoeken als experimentele variabele gebruiken: huiswerk zoals het in praktijk wordt opgegeven (en al dan niet door leerlingen gemaakt), terwijl meestal niet wordt vermeld hoe het huiswerk wordt opgegeven, wat de inhoud ervan precies is, of het huiswerk wordt geëvalueerd en of de leerlingen het wel maken! Een onderzoek van Andersons (1946), waarbij wel positieve effecten van huiswerk op leerprestaties worden gevonden, wordt door

Wittmann negatief gewaardeerd, omdat Andersons de leerlingen duidelijk en gestructureerd huiswerk laat opgeven met uitvoerige schriftelijke aanwijzingen. De kritiek van Wittmann lijkt ons niet terecht. Als huiswerk zoals het in praktijk wordt vormgegeven, geen leerrendement heeft, is het uitermate zinvol te bestuderen onder welke condities huiswerk wel leerrendement heeft.

Een recent onderzoek dat uitvoerig ingaat op condities waaronder huiswerk leerrendement heeft, is in de USA uitgevoerd door Harris & Sherman (1974). De doelstellingen van dat onderzoek zijn als volgt geformuleerd: '(1) to evaluate the effects of assigning homework on students' subsequent classroom performance, (2) to develop methods of increasing the number of students who completed homework at a reasonable level of accuracy, and (3) to evaluate the effects of assigning homework on students' subsequent performance, given that most of them completed the homework reasonably accurately' (pag. 505). Het onderzoek van Harris en Sherman bestaat uit twee experimenten, beide uitgevoerd bij leerlingen uit het zesde leerjaar van het basisonderwijs (elementary school). Bij het eerste experiment wordt het leerrendement van huiswerk voor 'social studies' geëvalueerd. Het huiswerk wordt nauwkeurig vastgesteld: het bestuderen van een stukje tekst en het voltooien van zinnen waarin één woordje ontbreekt. De invulzinnen worden aan het begin van de schooldag nagekeken en de leerling wordt direct verteld hoeveel woordjes goed zijn. Tijdens de les wordt door middel van een groepsspel vastgesteld hoeveel woordjes de leerling tijdens het huiswerk heeft geleerd. Als onafhankelijke variabelen worden gebruikt: 1. het al dan niet opgeven van huiswerk, 2. het al dan niet belonen van goede huiswerkprestaties, 3. het al dan niet bestraffen van onvoldoende huiswerkprestaties en 4. het al dan niet belonen van goede prestaties in de les. Bij het tweede experiment wordt i.p.v. 'social studies' wiskunde als vak gekozen. De experimentele variabelen worden iets gewijzigd, maar komen in grote lijnen overeen, evenals de resultaten van de experimenten: leerlingen die hun huiswerk goed maken, leveren betere prestaties tijdens de les dan de overige leerlingen en het huiswerk blijkt het meeste leerrendement op te leveren als aan het huiswerk en het presteren in de les consequenties worden verbonden. Uit de ver-

schillende in de BRD en de USA uitgevoerde onderzoeken kunnen we concluderen dat:

- Huiswerk zoals het in de praktijk vaak wordt opgegeven en geëvalueerd, bij leerlingen van het basisonderwijs, weinig of geen effect heeft op de leerprestaties.
- Huiswerk, indien het goed gemaakt wordt, bij leerlingen in het basisonderwijs op korte termijn positieve effecten kan hebben op de leerprestaties.

Over de effecten van huiswerk op langere termijn en de effecten bij leerlingen in het voortgezet onderwijs kunnen vooralsnog geen uitspraken worden gedaan.

## 5 Conclusies

Huiswerk heeft een perifere plaats in het onderwijs: het wordt meestal aan het eind van de les, zonder toelichting, opgegeven, is vooral gericht op de afronding van het leerproces en bestaat hoofdzakelijk uit weinig interesse-opwekkende of creatieve taken. Uit het onderzoek van Frankhuizen en Verhagen blijkt, dat huiswerk meestal wel wordt geëvalueerd, maar dat zelden individuele, op fouten gerichte feedback wordt gegeven. Een grote groep leerlingen besteedt veel tijd aan huiswerk, velen hebben er moeite mee, terwijl over het leerrendement van huiswerk twijfels bestaan.

## 6 Aanbevelingen

Er is ons geen onderzoek bekend naar de invloed die de vormgeving van huiswerk heeft op huiswerkmoeilijkheden of op het leerrendement van huiswerk. Aanbevelingen voor verbetering van de vormgeving van huiswerk kunnen wij derhalve niet op onderzoeksgegevens baseren. Wij achten het evenwel zinvol na te denken over mogelijke verbeteringen in de vormgeving van huiswerk. Verbeteringen kunnen betrekking hebben op het opgeven van huiswerk, de opgegeven taken en de evaluatie van huiswerk. Bij het opgeven van huiswerk dient o.i. als uitgangspunt te gelden, dat de leerkracht zo min mogelijk overbodig huiswerk opgeeft. Huiswerk moet noodzakelijk zijn voor het leerproces en de plaats van het huiswerk binnen dat leerproces moet voor de leerling inzichtelijk zijn. De leerkracht kan die plaats bijv. verduidelijken door bij het opgeven van

huiswerk aan te geven wat in de volgende les behandeld wordt. Vooral bij het zgn. leerwerk is het belangrijk dat de leerkracht uitlegt aan welke eisen het huiswerk van de leerling moet voldoen, dit omdat gebleken is, dat leerlingen bij dit soort huiswerk vaak zeer moeilijk kunnen bepalen wanneer het voldoende is voorbereid. Wellicht mede daarom vinden leerlingen leerwerk vervelender dan maakwerk en wachten zij met het leerwerk totdat het maakwerk is afgerond (zie: Frankhuizen & Verhagen, 1983; Koens, 1983). Bij onduidelijk opgegeven leerwerk zullen leerlingen moeilijk voldoende motivatie op kunnen brengen om met de taak te beginnen. Beginnen zij eraan dan zullen zij of er onnodig veel tijd aan besteden of niet de motivatie hebben om de taak te voltooien. De leerkracht wordt aangeraden, vooral bij leerwerk, informatie te geven over studiemethoden die het best gebruikt kunnen worden, eventuele moeilijkheden die de taak kan opleveren en methoden om die moeilijkheden te overwinnen. De *opgegeven huiswerktaken* zijn voornamelijk herhalingstaken en eenvoudige oefentaken. Voor zover dergelijke taken, die de leerling demotiveren, niet strikt noodzakelijk zijn, dienen ze vermeden te worden. Taken die meer een beroep doen op creativiteit en die de leerinteresse opwekken, moeten in overweging genomen worden. Men kan de leerling bijv. leerstof die in de volgende les wordt behandeld laten voorbereiden, het in de les behandelde laten toepassen op andere gebieden, vrije-keuze-opdrachten geven of opdrachten opgeven die niet alleen pen en papier vergen, zoals het bezoeken van een museum, of het interviewen (zie voor andere suggesties bijv. Kamm, 1980). *Evalueren* is een zeer belangrijk aspect van leren. Vooral bij huiswerk, waarbij de leerling individueel aan taken werkt en een zekere eigen verantwoordelijkheid heeft, geldt, dat evalueren een noodzaak is. Evalueren houdt niet alleen in, dat de leerlingen overhoord en beoordeeld worden. Minstens van evenveel belang is het, dat leerlingen informatie krijgen over de door hen gemaakte fouten en dat de leerkracht informatie over veel-gemaakte fouten in zijn onderwijs gebruikt.

We hebben enkele punten aangestipt, waarop bij de vormgeving van huiswerk gelet kan worden. Uit het door ons uitgevoerde onderzoek blijkt, dat ook buitenschoolse factoren van

groot belang zijn bij het ontstaan van huiswerkmoeilijkheden. Bij het remediëren van huiswerkmoeilijkheden zal dan ook niet alleen naar de rol van de leerkracht gekeken moeten worden.

### Noten

1. Y. Nanninga danken wij voor de vertaling uit het Russisch.
2. In de door ons uitgevoerde onderzoeken is met 'maken van huiswerk' zowel het schrijfwerk als het leerwerk bedoeld.

### Literatuur

- Andersons, W. E., An attempt through the use of experimental techniques to determine the effects of homework assignments upon scholastic success. *Journal of Educational Research*, 1946, 40, 141-143.
- Beattie, N., What's it all for? *Times Educational Supplement*, 1978, 19.
- Commissie HAVO-problematiek, *Eindrapport van de commissie HAVO-problematiek*. Amstelveen, Hermann Wesselinkcollege, 1982.
- Corstjens, J. P. G., Huiswerk, een anachronisme. *Jeugd in School en Wereld*, 1970, 8, 373-374.
- Derschau, D. von, Die Problematik von Hausaufgaben. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1977, 2, 159-181.
- Dietz, B. & W. Kuhrt, Wirkungsanalyse verschiedenartiger Hausaufgaben. *Schule und Psychologie*, 1960, 7, 264-275 en 310-320.
- Drewelow, H., Empirische Untersuchungen zur Hausaufgabengestaltung in der Sozialistischen Schule der DDR. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock, Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe*, 1971, 20, 81-89.
- Eigler, G. & V. Krumm, *Zur Problematik der Hausaufgaben; Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten der Klassen 5-8 und Gymnasialdirektoren*. Weinheim: Beltz-Verlag, 1972.
- Erdman Schmidt, A. J., *Hoe maak je je huiswerk; een studie over het huiswerkprobleem op de middelbare school, met praktische wenken voor ouders en leraren*. Groningen: Wolters, 1963.
- Ferdinand, W. & M. Klüter, Hausaufgaben in der Diskussion. *Schule und Psychologie*, 1968, 4, 97-105.
- Frankhuizen, Y. & M. Verhagen, *Huiswerk en huiswerkmoeilijkheden bij leerlingen van MAVO-2; observatie-onderzoek bij leerlingen thuis en op school* (doctoraalscriptie). Leiden, Rijksuniversiteit, vakgroep ontwikkelingspsychologie, 1983.
- Harris, V. W. & J. A. Sherman, Homework assignments, consequences and classroom performance in social studies and mathematics.

- Journal of Applied Behavioral Analysis*, 1974, 4, 505-519.
- Kamm, H., Hausaufgaben? Hausaufgaben! *Die Deutsche Schule*, 1980, 5, 288-296.
- Koens, A., *De beleving van huiswerk en huiswerkmoelijkheden bij leerlingen van MAVO-2* (doctoraalscriptie). Leiden, Rijksuniversiteit, vakgroep ontwikkelingspsychologie, 1983.
- Koudstaal, M. L., Het gewoonterrecht van huiswerk is niet meer zo vanzelfsprekend. *Nieuw Zicht*, 1979, 13, 441-442.
- Neuwahl, N. M. E., P. H. M. van den Bogaart & A. F. D. van Veen, *Concentratieoelijkheden bij het maken van huiswerk; een onderzoek bij leerlingen van het voortgezet onderwijs, Interimrapport I: Doelstellingen en onderzoeksplan, schets van verrichte werkzaamheden*. Leiden, Rijksuniversiteit, vakgroep ontwikkelingspsychologie, 1981.
- Neuwahl, N. M. E., P. H. M. van den Bogaart & A. F. D. van Veen, *Concentratieoelijkheden bij het maken van huiswerk; een onderzoek bij leerlingen van het voortgezet onderwijs, Interimrapport II: Literatuurstudie*. Leiden, Rijksuniversiteit, vakgroep ontwikkelingspsychologie, 1983<sup>a</sup>.
- Neuwahl, N. M. E., P. H. M. van den Bogaart & A. F. D. van Veen, *Concentratieoelijkheden bij het maken van huiswerk; een onderzoek bij leerlingen van het voortgezet onderwijs, Interimrapport III: Gegevens van het vooronderzoek*. Leiden, Rijksuniversiteit, vakgroep ontwikkelingspsychologie, 1983<sup>b</sup>.
- Nuyten-Edelbroek, E. G. M., *Het is slecht gesteld met de middelbare scholier; een verkennend onderzoek naar problemen van middelbare scholieren*. Rotterdam, Erasmus-Universiteit, 1977.
- Pakulla, R., *Hausaufgaben; Empfehlungen für Lehrer und Eltern*. Berlin: 1966.
- Projectgroep 59, *Concentratieoelijkheden bij het maken van huiswerk in het voortgezet onderwijs*. Leiden, Rijksuniversiteit, vakgroep ontwikkelingspsychologie, 1981.
- Račenko, I. P., K voprosu o domošnich zadanijach (Een bijdrage aan het huiswerkprobleem). *Sovetskaja Pedagogika*, 1976, 1, 57-61.
- Veenstra, C., Huiswerk in het voortgezet onderwijs: een onderzoek. *Info*, 1981, 13, 221-231.
- Wagner, K., Zur Methodik der Erteilung von Hausaufgaben. *Pädagogik*, 1956, 11, 844-851 en 909-929.
- Wittmann, B., *Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben*. Neuwied: Luchterhand, 1970.

### Curricula vitae

N. M. E. Neuwahl (1943) was na haar eindexamen HBS-b een aantal jaren in het bedrijfsleven werkzaam. Studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit Leiden. Deed in 1970 het doctoraalexamen, hoofdrichting ontwikkelingspsychologie. Was van 1965 t/m 1969 assistent op het gebied van de geschiedenis van de psychologie, in 1970 werkzaam bij de vakgroep schoolpsychologie en vanaf 1972 weer bij de vakgroep ontwikkelings- en persoonlijkheidspsychologie van de Rijksuniversiteit Leiden. Houdt zich vanaf 1966 bezig met het individueel beroepsonderwijs. Heeft op dat gebied onderzoek gedaan, onderwijs gegeven aan studenten en docenten, scholen begeleid. Promoveerde in 1978 aan de Rijksuniversiteit Leiden op het proefschrift „Het ibo gevolgd, een onderzoek naar het individueel beroepsonderwijs en zijn leerlingen”. Sinds 1980 doet zij onderzoek naar huiswerk en huiswerkmoelijkheden. Momenteel is zij als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan de vakgroep ontwikkelingspsychologie.

P. H. M. van den Bogaart (1954) heeft in 1971 het eindexamen HBS-b afgelegd. Hij studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit te Leiden en heeft het doctoraalexamen persoonlijkheidspsychologie in 1980 afgelegd. Sinds september 1980 werkt hij mee aan het onderzoek naar huiswerk en huiswerkmoelijkheden. Daarnaast heeft hij onderwijs gegeven aan psychologiestudenten over o.a. jeugdpsychologie, politieke socialisatie, motivatie en agressie. Sinds 1982 heeft hij de lesbevoegdheid voor het vak maatschappijleer en maatschappelijke begeleiding.

Adres: Vakgroep Ontwikkelingspsychologie,  
Rijksuniversiteit Leiden  
Hooigracht 15, 2312 KM Leiden

Manuscript aanvaard 20-3-'84