

Ook leerlingen moeten Just-In-Time leren werken

Voor de introductie van het studiehuis zijn veel zaken nog niet geregeld. De Stuurgroep Tweede Fase heeft zich bewust niet bezig gehouden met de concrete uitwerking van alle ideeën op praktisch niveau. Het gevolg is dat de ideeënvorming rond onderwerpen als planning, studiewijzers, praktische opdrachten, invulling van de vrije keuzeruimte, e.d. sterk onder invloed staan van mode-trends. Wat vandaag de hoogste wijsheid lijkt, blijkt morgen om pragmatische redenen anders ingevuld te moeten worden. Dit artikel bevat een overzicht van de stand van zaken op een paar van dergelijke hot-issues in de tweede fase. Het is een illustratie van het feit dat kennis niet langer bestaat uit 'weten wat er is', maar uit 'weten hoe je nieuwe kennis construeert op het moment dat je het nodig hebt'.

Door Fons Vernooij

Planning van het werk

Docenten die een klas aan het werk zetten bij zelfstandig leren, gaan er vaak van uit dat iedere leerling in zijn eigen tempo gaat werken en dat er dus geen klassikale momenten meer mogelijk zijn. Dat is niet zo. Een docent heeft niet alleen tot taak om leerlingen aan te sporen nieuwe kennis te verwerven, hij heeft ook tot taak om de verwerking en integratie van kennis te verzorgen. Het klassengesprek is daar een goed middel voor. Maar leerlingen moeten dat klassengesprek dan wel opnemen in hun planning. Naar zijn aard is verwerking en integratie van kennis zinvol vlak voordat een proefwerk plaats vindt en dus is het zaak zowel de proefwerken als de klassengesprekken tijdig te roosteren.

Binnen het studiehuis bestaat een explosie aan idealen en beelden van ijverige, zichzelf ontplooiende kinderen die binnen het studiehuis hun eigen weg volgen. Maar onderwijs is altijd een spanningsveld tussen individuele ontplooiing en cultuuroverdracht. Niet de leerling bepaalt de leerdoelen van een vak, maar het examenprogramma. Niet de leerling bepaalt het moment van de toetsing, maar het centraal examen. Alle leerlingen moeten op dezelfde dag hetzelfde schriftelijke examen maken, welke doelen zij zichzelf ook gesteld hebben en welke tijdsplanning zij ook gemaakt hebben.

Een realistische aanpak houdt dan ook in dat leerlingen moeten leren om ook in hun eigen studie het Just In Time principe toe te passen. Door het collectieve karakter van het eindexamen zijn zij gebonden

aan randvoorwaarden, zoals het afstemmen van de leeractiviteiten op het moment van collectieve toetsing. Daarin schuilt een van de essenties van zelfstandig leren: de leerling moet een planning maken waarin rekening gehouden wordt met collectieve toetsing. Het verwerken van een hoofdstuk uit het boek, moet 'Just In Time' gereed zijn. En dus heeft een leerling een slechte planning gemaakt als hij de dag voor het proefwerk niet in staat is om aan een klassengesprek deel te nemen. Om dezelfde reden zullen de leerlingen gezamenlijk de start voor een nieuwe periode kunnen maken.

Studiewijzers

Studiewijzers zijn ook zo'n controversieel terrein. Het project management voor het voortgezet onderwijs (PMVO) maakt zich reeds zorgen over het ontstaan van studiewijzers die precies aangeven welke opdrachten uitgevoerd moeten worden. Sommige studiewijzers lijken meer op geprogrammeerde instructie dan op zelfstandig leren. Het lijken vaak wel spoorboekjes.

Waar het op aan komt, is dat leerlingen basisinformatie krijgen zodat zij zelf hun werk kunnen plannen. Dit betekent dat de docent een globale verdeling van de lesstof over de tijd aangeeft. Deze omvat een overzicht van proefwerkdata voor een heel jaar alsmede een verdeling van de lesstof over die proefwerken. In het hoger onderwijs krijgen de leerlingen ook een studieprogramma waarin staat welke stof zij voor een tentamen moeten kennen en wanneer de tentamendata zijn.

Daarnaast moeten de studiewijzers aanwijzingen geven over de lesstof zodat de leerlingen grip kunnen krijgen op de situatie. Plannen is een vaardigheid die samenhangt met een strategie die de leerling toepast. Voor de ontwikkeling en bijstelling van de strategie kan een docent aanwijzingen geven. Soms is ook informatie nodig over de zwaarte van een vraagstuk of de complexiteit van een bepaald probleem. Zonder informatie over de moeilijkheidsgraad, kan een leerling niet veel anders doen dan van een gemiddelde moeilijkheidsgraad uitgaan. Dit levert voor de docent voorspelbare problemen op. Zodra de docent die problemen ervaart in de ene groep, kan hij die meenemen in zijn aanwijzingen naar de volgende groep.

De studiewijzer moet daarom een globale planning bieden met ruimte en hints voor een eigen planning van de leerling. Het doel van die planning is om een leerweg uit te stippelen die 'just in time' leidt tot kennis over een bepaald vakgebied. Het doel van die planning is een norm te hebben waarmee de studievoortgang vergeleken kan worden. Zodra er een afwijking optreedt, is discussie mogelijk over het wegwerken van die afwijking. Dat betekent niet dat de planning verandert, maar wel dat er een aanvulling komt om de opgelopen achterstand in te halen. Een planning is geen vrijblijvend excuus, om later alles in te halen.

Praktische opdrachten

Net als bij de studiewijzers vindt er een snelle gedachtenontwikkeling plaats rond het fenomeen 'praktische opdrachten'. Waar het om gaat is dat leerlingen verschillende vaardigheden tot ontwikkeling brengen, middels opdrachten die zij alleen of in groepjes moeten uitvoeren. Herhaling van reeds bekende vaardigheden is weinig zinvol, maar toetsing van een vaardigheid die niet geoefend is, heeft ook geen pas.

In eerste instantie zou het schoolexamen voor de meeste vakken voor 60% uit praktische opdrachten moeten bestaan. Maar als een leerling voor 10 vakken 3 praktische opdrachten moet doen en voor elke opdracht ook nog een keer een oefening moet uitvoeren, dan pakt de eis van 60 praktische opdrachten van 10 tot 15 uur wel erg hoog uit. Vandaar dat er een overgangsregeling is afgekondigd waarin staat dat dit percentage is verlaagd tot 40%. Het aantal praktische opdrachten en de minimale omvang van 10 uur is vervolgens ook uit de richtlijnen verdwenen. Elke school kan nu zelf bepalen hoeveel praktische opdrachten zij zullen aanbieden, hoe groot die zijn en welke andere eisen ze eraan stellen.

Het experimenteren met praktische opdrachten leidt op veel scholen al snel tot discussies over samenwerking en taakverdeling tussen de docenten (of moet daar althans toe leiden). Een mondelinge presentatie van een groep leerlingen is leuk, maar kost veel tijd, niet in het minst omdat anderen ook tijd moeten nemen om te luisteren.

Vanuit onderwijsperspectief betekent dit dat leerlingen een of twee keer een mondeling presentatie moeten oefenen waarna ze eenmaal op die vaardigheid getoetst moeten worden. Maar dat hoeft niet steeds bij hetzelfde vak. Een leerling uit het profiel Economie en Maatschappij kan bij aardrijkskunde een keer oefenen in 4 HAVO en daarna nog een keer bij geschiedenis in 5 HAVO, om vervolgens bij economie of bij M&O als toets een presentatie te verzorgen. Dit vereist een redelijke mate van consensus tussen de docenten van verschillende secties.

De voorbeeldexamens voor M&O

De voorbeeldexamens voor het nieuwe vak M&O zijn nog niet openbaar gemaakt. Dat is jammer, want bij de introductie van een nieuw vak dienen de examens als oriënteringspunt. Wel is in een circulaire van het ministerie gemeld dat de niet-commerciële organisaties in de eerste twee nieuwe examens slechts summier aan bod zullen komen. Een discussie over de inhoud en betekenis van de lesstof over deze organisaties moet eerst helderheid brengen over de vraag waar het examen zich op zal moeten richten.

Opvallend is ook dat het ministerie afkondigt dat de als 'strategische vaardigheden' aangeduide eindtermen slechts summier getoetst zullen worden. De angst voor het expliciet hanteren van de modellen, zoals die achter in het examenprogramma vermeld staan, heeft deze merkwaardige conclusie opgeleverd. In feite is daarmee het hele examenprogramma naar de marge gedrukt. Een kleine teruglik op de ontstaansgeschiedenis van de eindtermen leert dat de Vakontwikkelgroep Economie onderscheid maakte tussen 'algemene vaardigheden' die nauw overeenkomen met de algemene vaardigheden uit de andere gamma-vakken en de 'vakspecifieke vaardigheden'. De vakspecifieke vaardigheden bestonden uit drie onderdelen: kennis van begrippen, kennis van procedures en kennis van strategieën. In hetzelfde schrijfproces waarin de oorspronkelijke doelstellingen zijn omgetoverd tot 'vaardigheden' zijn de vakspecifieke vaardigheden omgetoverd tot 'strategische vaardigheden'. Nu de minister heeft bepaald dat deze strategische vaardigheden slechts summier aan bod komen, zijn officieel niet alleen de strategieën, maar ook de bedrijfseconomische begrippen en procedures buiten het centraal examen gezet.

In werkelijkheid bedoelt de circulaire te zeggen dat de leerlingen op hun examen niet de vraag zullen krijgen om een conceptueel schema te tekenen en om te vertellen hoe ze stap voor stap een probleem hebben aangepakt. Het probleem oplossen als vaardigheid blijft daardoor nog buiten het examen. Maar aangezien de leerlingen wel de vraag kunnen krijgen hoe ze een probleem moeten definiëren en hoe ze een werkplan moeten opstellen om dat probleem op te lossen, zal ook deze inperking in de loop van de tijd opnieuw in discussie komen.

De verwachting is overigens dat de introductie binnen M&O van algemene vaardigheden die ook bij de andere gammavakken getoetst worden, zal leiden tot een verschuiving van de examens naar een vorm die sterke overeenkomsten vertoont met de andere gammavakken: tekstfragmenten die als bronnen dienen waaruit goede vragen de goede informatie moeten distilleren. Zodra de proefwexamens openbaar zijn, zal een bespreking ervan binnen het Tijdschrift voor het Economisch Onderwijs mogelijk zijn.

Nieuwe blokken M&O van 40 uur

In de vrije keuzeruimte ontstaat recentelijk langs twee wegen een ideeënvorming over blokken van circa 40 studielasturen. Leerlingen die bij een bepaald vak op een interessant thema stuiten, kunnen een aanvullende opdracht voor circa 40 uren uitvoeren. Die 40 uur vormt dan verdieping van hun stof. Ook taken in de schoolkrant, lidmaatschap van een medezeggenschapsraad of beheerstaken in de kantine, kunnen leiden tot individuele taken die passen binnen een zinvolle besteding van de vrije oefenruimte.

Voorts blijkt bij de opstelling van de roosters dat veel leerlingen niet exact hun aantal uren vol krij-

gen. Zij moeten nog blokken van 40 of 80 uur vullen en willen geen compleet vak toevoegen. Zij moeten dan met een van hun docenten een afspraak maken over een aanvullende opdracht bij een vak. Beide ontwikkelingen leiden ertoe dat docenten aanvullende opdrachten in eenheden van circa 40 studielasturen moeten ontwikkelen. Zodra die echter beschikbaar zijn, gaan meer leerlingen om aanvullende opdrachten vragen. Blokken van 40 uur zullen om deze drie redenen veel vraag krijgen en dus aanleiding zijn tot meer aanbod van deelvakken in de vrije keuzeruimte.

Binnen deze ontwikkeling doemen nieuwe mogelijkheden op voor M&O die tot nu toe niet binnen de gezichtskring vielen. Als blokken van 40 uur een behoorlijk deel gaan uitmaken van het vrije deel, waarom zou het dan niet mogelijk zijn om een introductieblok van 40 uur voor M&O aan te bieden in 4 VWO of het begin van 4 HAVO? Leerlingen die willen weten of M&O wel zo leuk is als het eruit ziet, zouden een kennismakingsblok van 40 uur kunnen volgen. Zo'n blok kan met een praktische opdracht worden afgesloten. Gaat de leerling verder met het vak dan is reeds een deel van het schoolexamen afgerond en anders is een deel van de vrije keuzeruimte nuttig ingevuld.

Binnen M&O is de theorie van kansen en bedreigingen een onderdeel van de marketingstrategie. Welnu de kansen voor het nieuwe vak M&O dienen zich aan. Aan u de keuze om ze aan te grijpen of ongebruikt te laten.

Fons Vernooij is vakdidacticus aan de Universiteit van Amsterdam

