

1

OPDRACHTEN – BETEKENIS EN KWALITEIT

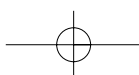
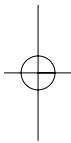
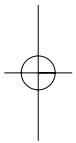
Twee argumenten voor opdrachten in het onderwijs

Opdrachten en vraaggericht onderwijs

De kwaliteit van opdrachten

De kwaliteit van de uitvoering

Criteria voor opdrachten



1

Een boek over opdrachten construeren ontkomt er niet aan uit te leggen wat de betekenis van opdrachten is. Daarmee beginnen we in dit hoofdstuk.

Vervolgens komen we te spreken over de kwaliteit van opdrachten.

Dat het in onderwijs aankomt op opdrachten, is lang niet overal gemeengoed. Soms staan de lessen en de werkvorm voorop en hangen de opdrachten (vaak huiswerk of taken genoemd) er wat losjes bij. Onderwijs komt in dat geval neer op het vullen van lessen met de vastgelegde werkvorm: hoorlessen, leergesprekken, trainingen.

In andere gevallen zien we dat de leerstof (en in het kielzog daarvan het leerboek) als het belangrijkste aspect wordt gezien en dat het in onderwijs aan zou komen op het overdragen van leerstof en leerboek. Of, zoals het ook vaak wordt verwoord, onderwijs is kennisoverdracht, een veel voorkomende misvatting want kennis kan niet worden overgedragen, hooguit aangeboden.

Dergelijke opvattingen, hoe vaak en krachtig verkondigd, betreuren we. Het wordt in die gevallen moeilijk om als docent bijdragen te leveren aan het leerproces van student en leerling. De aandacht van de docent gaat uit naar vorm en inhoud, niet naar het leerproces.

Dat het leerproces een zaak van de lerende (leerling, student) is, weet iedereen, nemen we aan, want dáár vindt leren plaats. De docent kan dat leren niet overnemen, hoe graag hij of zij dat ook zou willen. Maar als de docent dat leren niet kan overnemen, wat kan de docent dan wel aan dat leren doen?

De gebruikelijke antwoorden zijn overdragen, stimuleren en begeleiden. Tegenwoordig is ook het woord 'coachen' populair, de docent coacht de lerende. Dat mag mooi en sympathiek klinken, maar wat dat inhoudt, is verre van duidelijk. De modewoorden coach en coaching zorgen voor veel verwarring. Mag de docent bijvoorbeeld de leerling of de student een gewenste richting opsturen? En als de lerende geen zin heeft in bepaalde lessen en leerboeken, er de kantjes van afloopt, mag de docent het er dan bij laten zitten, of gaat hij of zij op subtiele en geraffineerde wijze aanmoedigen? Wie is in dat onderwijs verantwoordelijk voor wat?

Als we in het onderwijs met opdrachten werken, hebben we van deze twijfels en onduidelijkheden geen last. We zeggen dat de docent leiding geeft aan het leerproces en dat doet door middel van het geven van opdrachten.

Vervolgens helpt de docent de lerende om van de uitvoering van die opdrachten te leren, hulp die bestaat uit uitleggen, vragen stellen, controleren, commentaar geven, voordoen, geven van toegespitste opdrachten. Deze uitleg laat zien dat we de woorden coach en coaching kunnen missen.

Een opdracht als 'schrijf een projectvoorstel voor beschermd wonen voor alzheimerpatiënten plus de indicatiecriteria voor plaatsing' laat leerling of student werken aan een interessant product. Dat levert belangrijke leerresultaten op als de docent dat werk op een goede wijze weet te ondersteunen door middel van uitleg, vragen, commentaar, verwijzingen.

Zo'n opdracht is van een totaal ander karakter dan een opdracht als 'lees hoofdstuk 2 en beantwoord de volgende zeventien vragen. Vraag 1, wat is een alzheimerpatiënt?, vraag 2...' Zoiets maakt de lerende passief, houdt hem aan het lijntje en zorgt voor de bekende schoolse problemen: de opdracht niet of slecht uitvoeren en leerresultaten die weinig interessant zijn, want er blijft maar weinig 'hangen'. Waarvoor zou iemand dit voor de zoveelste keer doen? Wat is het interessante van deze opdracht? Wat leert iemand hiervan? Wat heeft dit te maken met het leren van een beroep?

Het beantwoorden van vragen over teksten levert bijna altijd een dubieuze opdracht op, zelfs als het gaat om vragen over een casus. We geven een voorbeeld van zo'n dubieuze opdracht uit de opleiding *Apothekersassistent*.

Cliënt X staat aan de balie met een paar recepten en een plastic zak. Ze levert de recepten in en ze spreekt met je af dat de medicijnen aan het einde van de dag bezorgd zullen worden. Dan geeft ze je de zak aan. 'Hier zitten oude medicijnen in, van ons en van de burens', zegt ze. 'Er zitten doosjes bij die helemaal niet open zijn geweest. Doen jullie er maar iets nuttigs mee. Misschien kun je het naar een ontwikkelingsland sturen, of aan iemand anders meegeven. Ik lever ze liever niet in bij de chemokar, want dan gooien ze de medicijnen weg, en dat is zonde.'

Als cliënt weg is, haal je het volgende uit de zak:
(overzicht geneesmiddelen uit plastic zak)

Vragen:

- 1 Waarom gooien mensen geneesmiddelen en hulpmiddelen weg?
- 2 Hoeveel wordt er in Nederland weggegooid aan medicijnen?
- 3 Wat kan of moet een apotheek doen met teruggebrachte geneesmiddelen? Is het idee van cliënt bruikbaar?
- 4 Op welke manieren kan de apotheek zorgen dat er minder geneesmiddelen worden weggegooid?

Dit is een slechte opdracht omdat de casus slechts als illustratie dient voor reproductievragen. We begrijpen ook niet waarom de leerling behoort te weten hoeveel aan medicijnen wordt weggegooid in Nederland. Dat is hij of zij na twee dagen vergeten. Ja, dát er veel wordt weggegooid mag interessant zijn, maar de exacte hoeveelheid?

Deze opdracht wordt beter en krijgt beduidend meer dynamiek als we het anders – beroepsauthentiek – formuleren: 'Bepaal voor elk geneesmiddel uit de plastic zak wat ermee behoort te gebeuren en leg uit waarom.' Iedere leerling krijgt in dit geval

een andere zak met medicijnendoosjes en voert de opdracht uit. Daarna kunnen de resultaten in tweetallen en viertallen worden besproken.

Twee argumenten voor opdrachten in het onderwijs

We hebben twee belangrijke argumenten om opdrachten centraal te stellen in het onderwijs.

I OPDRACHTEN FUNGEREN ALS STUURMIDDEL

We schreven zojuist dat het leerproces een zaak is van de lerende. Het zijn de activiteiten van de lerende die tot gewenste leerresultaten leiden. Leren bestaat in alle gevallen uit iets doen, hoe eenvoudig dat doen ook kan zijn: luisteren, nadoen, lezen, oefenen, oplossen... De docent zorgt door middel van opdrachten er niet alleen voor dat leerlingen en studenten iets doen, maar dat het ook om doen gaat dat tot zinvol en bedoeld leren leidt. De inhoud van de opdrachten zorgt voor die zinvolheid, die inhoud is overwogen en afgeleid van de beroepstaken die geleerd willen worden. Opdrachten vormen dankzij die inhoud het middel bij uitstek waarmee de docent rechtstreeks het doen, en daarmee het leren van de leerling en de student, richting kan geven. Dit wordt ook vaak sturen genoemd. Waar opdrachten ontbreken, ontbreekt het sturingsmiddel.

2 OPDRACHTEN MAKEN DE BETREKKING HELDER

De opdracht maakt de betrekking tussen docent en lerende honderd procent duidelijk. De docent geeft leiding en is verantwoordelijk voor de opdrachtgeving. De lerende ontvangt leiding en is verantwoordelijk voor de uitvoering van de opdrachten. Er is niet de vaagheid die we in het begeleiden en het coachen aantreffen, waar het onhelder is wie nu precies op wat aan te spreken is en waar uitsluitend op goede bedoelingen vertrouwd wordt.

De docent is opdrachtgever en daarmee is de betrekking tussen docent en lerende duidelijk en helder. Er is een scheiding van verantwoordelijkheden en er is geen sprake van een 'gedeelde' of 'gemeenschappelijke' verantwoordelijkheid. De docent spreekt student of leerling aan op het uitvoeren van de opdracht, de student of leerling spreekt de docent aan op de hulp die nodig is om de uitvoering te leren. Opdrachten maken mensen verantwoordelijk, zonder opdracht is er geen verantwoordelijkheid. Een verzoek ('willen jullie voor volgende week deze opgave uitwerken') of een vriendelijke suggestie ('ik zou het fijn vinden als jullie voor volgende week deze sommen maken') missen de ondubbelzinnigheid en de kracht van de opdracht. Voor alle duidelijkheid: we gaan ervan uit dat de opdrachten kwaliteit hebben en in staat zijn om het gewenste leren te realiseren. Over die kwaliteit gaat het in ons boek.

We zetten de opdracht voorop, de andere bekende didactische elementen zijn ondergeschikt aan de opdracht, vloeien uit de opdracht voort. Discussies over het voor of tegen van hoorlessen zijn zinloos als niet bekend is om welke opdrachten het gaat. Of probleemgestuurd onderwijs goed of slecht is, is pas vast te stellen als we de opdrachten kennen, en hetzelfde geldt voor projectonderwijs, stages, trainingen, cursussen, practica en alle andere vormen.

Wie onderwijs geeft, begint met het nadenken over gewenste leerresultaten en zet deze om in opdrachten. Daarna komen in het kielzog van de opdrachten de andere didactische elementen aan bod.

De docent is deskundig in het construeren van zinvolle en uitdagende opdrachten, en in het helpen van studenten en leerlingen om van de uitvoering te leren. Slechte opdrachten leiden doorgaans tot magere leerresultaten. We schrijven 'doorgaans' omdat leren niet altijd tegen te houden is en zelfs slechte opdrachten nog wel eens tot verrassende leerresultaten kunnen leiden. Helemaal geen opdrachten leidt tot een kansspel waarin, afhankelijk van toeval, wel of niet geleerd wordt.

We vinden het maken (construeren) van opdrachten een belangrijke beroepstaak voor iedere docent. Opdrachten vormen immers het hart van het onderwijs en de arbeid van de docent bestaat uit werken met deze opdrachten. Slechte opdrachten maken het werk van de docent moeizaam en dubieus.

We vinden het vervolgens een vanzelfsprekende zaak dat docenten de opdrachten maken die zij aan hun leerlingen of studenten voorleggen. Het uitvoeren van zelfgeconstrueerde opdrachten is een stuk gemakkelijker en levendiger dan het uitvoeren van door anderen (onbekenden) gemaakte opdrachten (onderwijsmateriaal). Bovendien zal de docent zelf geconstrueerd onderwijsmateriaal makkelijker aanpassen aan de behoeften van de individuele leerling en student dan kant-en-klaar materiaal.

In het beroepsonderwijs komt daar nog het volgende bij:

- de bekwaamheid om opdrachten te kunnen construeren laat zien dat de docent onderwijs en het beroep waartoe wordt opgeleid aan elkaar kan verbinden;
- opdrachten maken is een uitgelezen kans om de banden met het regionale werkveld aan te halen, en om onderwijs en werkveld optimaal op elkaar te laten aansluiten.

We beseffen dat onze opvatting in strijd is met een praktijk waarin docenten vaak alleen maar uitvoerder zijn van methoden (aangeboden door uitgevers) of van lessen en modules die door anderen, al dan niet op landelijk niveau, zijn ontworpen.

Wij zijn van mening dat het werk van een docent uit meer bestaat dan alleen het uitvoeren van lessen en methoden. Het vernieuwen en ontwikkelen van onderwijs vormt een onlosmakelijk onderdeel van het beroep docent. Dat vernieuwen en ontwikkelen maakt het docentenwerk volwaardig.

Opdrachten en vraaggericht onderwijs

We lezen de laatste jaren pleidooien voor vraaggericht onderwijs. Lerenden verschillen van elkaar, dus waarom een aanbod dat voor iedereen gelijk is? Bovendien zou er intensiever geleerd worden als studenten en leerlingen (en niet hun docenten) beslissen wat ze willen leren – het is dan *hun* leerproces.

Zou dat het einde zijn van onderwijs dat zich baseert op opdrachten?

Wij menen dat werken met opdrachten niet in strijd is met vraaggericht onderwijs. In vraaggericht onderwijs beslissen leerlingen en studenten zo veel mogelijk zelf welke studieonderdelen zij in welke volgorde uitvoeren. We kunnen ook zeggen welke opdrachten zij in welke volgorde onder handen gaan nemen.

Vraaggericht onderwijs houdt echter niet in dat leerlingen en studenten alles kunnen gaan doen. Het gaat altijd om opdrachten die leiden tot bekwaamheid in het beroep waartoe wordt opgeleid. Bovendien zijn wij van mening dat leerling en student terecht deskundigheid van de docent mogen verwachten op het gebied van leerprocessen en het beroep. Met andere woorden, de student of leerling maakt zijn voorkeuren en wensen kenbaar; en de docent helpt hem bij het opsporen van die wensen plus het vertalen van die wens in effectieve opdrachten.

De meest ‘vraaggerichte’ opdracht aan studenten en leerlingen kan luiden: ik wil dat je een voorstel doet voor het uitvoeren van een opdracht die een bijdrage levert aan het leren van beroepstaken van het werkveld zorg (of welzijn).

De kwaliteit van opdrachten

Ons boek gaat over opdrachten, en uiteraard over opdrachten die kwaliteit hebben. In ieder hoofdstuk komen we daar uitgebreid over te spreken. Op deze plek gaat het ons om algemene kenmerken van die kwaliteit. We leggen drie kenmerken voor:

- opdrachten zijn beroepsecht;
- opdrachten zijn consistent;
- opdrachten bevorderen zelfstandigheid.

Het eerste kenmerk van kwaliteit is de goede inhoud van de opdracht. Opdrachten hebben inhoudelijk kwaliteit als ze in staat zijn om leerlingen en studenten aan het werk te zetten en te laten leren wat geleerd wil worden, namelijk het uitvoeren van beroepstaken. Dat houdt in dat opdrachten levensecht, in dit geval beroepsecht zijn, realistisch en herkenbaar. Het is de kunde en de kunst van de docent om op het spoor van dergelijke opdrachten te komen.

We spreken van leerdynamiek: zinvol en diepgaand leren vindt plaats als de leerling en student *willen* leren. Opdrachten kunnen die leerdynamiek bij studenten en leerlingen teweeg brengen als ze inhoudelijke kwaliteit hebben, als ze ertoe doen.

De consequentie is dat opdrachten omvang hebben, importantie hebben. Waar gesproken wordt van 'opdrachtjes', is geen sprake van opdrachten in de zin die wij eraan geven. Iets opzoeken, iets invullen, iets in een schema zetten, ergens een naam op plakken, vinden we geen goede opdracht. Het is een saai en dichtgetimmerd opdrachtje, wellicht geschikt voor peuters en kleuters.

Als leerlingen een casus krijgen voorgelegd, compleet met namen van patiënten en zorgverlener, waarin een probleem met allergie wordt beschreven, vinden we het een slechte opdracht als de leerling een reeks vraagjes gaat beantwoorden als 'beschrijf wat een allergie is' en 'onderzoek welke stoffen het meest allergen zijn'. De casus is alleen aanleiding voor de vragen en was niet nodig. Het wordt een betere opdracht als de leerling het probleem in de casus gaat bekijken en achterhaalt wat er aan de hand kan zijn en wat de mogelijke oplossingen zijn.

Voor leerlingen en studenten ontbreekt het aan leerdynamiek in dergelijke opdrachten. Zo'n opdrachtje zet studenten en leerlingen niet in beweging. Dat gebeurt wel als studenten en leerlingen een waardevol en gevraagd product maken waarvoor een reeks van verschillende activiteiten nodig is.

We zouden niet verrast zijn als de lezer nu opmerkt dat dergelijke opdrachten te vinden zijn in de wereld van het beroep. Inderdaad, beroepsechte opdrachten hebben in veel gevallen de kenmerken die wij zo belangrijk vinden voor een goede opdracht. Dergelijke opdrachten zijn realistisch, zijn herkenbaar, dagen leerlingen en studenten uit om snel en met plezier aan het werk te gaan. Het zijn opdrachten die leerdynamiek bewerkstelligen, ook omdat de leerlingen en studenten serieus worden genomen en voor vol worden aangezien. Zeker als dergelijke opdrachten ook nog eens op een prikkelende wijze worden geformuleerd en gepresenteerd.

Met het op deze wijze binnenhalen van de beroepswereld wordt de betekenis van opdrachten in het onderwijs nog duidelijker. Er ontstaat een mooie overeenkomst tussen leren en werken die de moeite meer dan waard is. Het uitvoeren van beroepswerkzaamheden komt immers ook neer op het uitvoeren van opdrachten – in het onderwijs treedt de docent op als toekomstige leidinggevende. Zo maken leerlingen en studenten spelenderwijs kennis met het werken in een arbeidsorganisatie.

Beroepsecht wil ook zeggen dat de opdrachten als twee druppels water lijken op de opdrachten die leerlingen en studenten later in de beroepspraktijk tegenkomen. Wordt in de beroepspraktijk regelmatig projectmatig gewerkt, dan gebeurt dat ook in de opleidingspraktijk. Wordt in de beroepspraktijk gebruikgemaakt van de informatie en communicatietechnologie (ICT), dan gebeurt dat op een gelijke wijze in de opleidingspraktijk. Worden in de beroepspraktijk veel opdrachten zelfstandig uitgevoerd, dan zo ook in de opleidingspraktijk.

Het tweede kenmerk van kwaliteit in opdrachten is consistentie. Hiermee bedoelen we dat er logische en zichtbare samenhangen zijn tussen de te leren beroepsbekwaamheid, de casuïstiek, de opdracht, de begeleiding, de beoordeling, de beoordelingscriteria en de beoordelingsinstrumenten. Veel opdrachten zijn niet consistent.

We geven een voorbeeld.

Een taak van een apothekersassistent is het aannemen en afleveren van recepten. Een toets bestaande uit vragen als ‘welke redenen zijn er om geneesmiddelen off-label toe te passen’ kan niet aantonen of een leerling voorbereid is op haar taak.

Een consistente opdracht voorkomt veel onduidelijkheid, discussie en onvrede. Opmerkingen als ‘waarom moet ik dit leren’ of ‘in de stage ging het echt heel anders’ komen niet meer voor als opdrachten consistent zijn.

Het derde kenmerk van kwaliteit in opdrachten is de juiste mate van zelfstandigheid. Opdrachten die met gedetailleerde aanwijzingen en voorschriften aan de lerende worden voorgelegd, ondergraven het mogelijke enthousiasme van de lerenden. Opdrachten zijn aantrekkelijk als de lerende er zo veel mogelijk zelf voor staat en niet voorgescreven krijgt wat hij of zij precies achtereenvolgens, van minuut tot minuut, moet gaan doen.

Het gaat ons om een verantwoorde mate van zelfstandigheid, een zelfstandigheid die zo veel mogelijk overeenkomt met de zelfstandigheid die de afgestudeerde later in de beroepspraktijk tegenkomt.

We begrijpen overigens de neiging van de docent om minutieuze en gedetailleerde aanwijzingen te geven, aanwijzingen die kunnen verijdelen dat studenten of leerlingen verkeerde wegen inslaan en de weg kwijt raken. Dus beschrijven docenten in hun opdrachten nauwgezet welke stappen de lerende achtereenvolgens gaat zetten, alles voorzien van een opsomming van de benodigde leermiddelen, vindplaatsen en vaak ook nog dag en uur waarop iets gedaan dient te worden.

De opdracht ontardt daarmee in een bevel en verliest haar aantrekkelijkheid. De lerenden hoeven niet meer zelf na te denken, maar gewoon de verlangde stappen te zetten. Daar is de lol gauw van af.

De neiging om veel aanwijzingen te geven, vloeit vaak voort uit de angst dat de opdracht te moeilijk en te complex is, en dat de student of leerling vroegtijdig afhaakt. ‘Ze kunnen zo’n opdracht niet aan’ is een bekende opmerking. Dat kunnen we niet ontkennen... als de lerende aan zijn of haar lot wordt overgelaten. Zo maar een complexe opdracht voorleggen en afwachten wat studenten en leerlingen daarvan terechbrengen, is vragen om moeilijkheden. Als studenten en leerlingen dergelijke opdrachten zonder hulp zouden kunnen uitvoeren, is een opleiding niet nodig.

Een ander veelgehoord argument om veel aanwijzingen te geven is de angst – en soms de vaststelling – dat studenten en leerlingen niet op het spoor komen van de kennis die zij moeten opdoen. Onze ervaring is dat dit probleem juist vaak veroorzaakt wordt door te veel aanwijzingen in combinatie met te gemakkelijke opdrachten. Het geven van veel aanwijzingen heeft dan tot gevolg dat lerenden zich slechts oppervlakkig bezig houden met een opdracht in plaats van diepgaand.

Waar het op aan komt, is de aard en de omvang van de hulp die de docent geeft. In de eerste fase van hun opleiding ontvangen studenten en leerlingen meer en soms andersoortige hulp dan in latere fasen. De opdrachten in de laatste fase hoeven niet

eens veel complexer te zijn dan in de eerste fase, wel is de hoeveelheid hulp in de eerste fase groter.

In tegenstelling tot wat de laatste tijd vaak in kritische publicaties geschreven wordt, bestaat het bevorderen van zelfstandigheid in het onderwijs niet uit het overlaten van lerenden aan hun lot, maar aan het overwogen helpen om opdrachten uit te voeren.

Dat eerstejaarsstudenten en leerlingen meer hulp nodig hebben dan ouderejaars, ligt voor de hand. Het bieden van steeds minder hulp bij het uitvoeren van opdrachten, is de manier om toenemende zelfsturing en zelfstandigheid te bevorderen.

De hulp van docenten kan verschillende vormen aannemen. We noemden al het stellen van vragen. De docent kan de studenten en leerlingen ook opdragen om zelf zinvolle vragen te formuleren, kan laten zien hoe je aan vragen komt.

De docent zal ook zaken uitleggen. De opvatting dat uitleggen niet meer mag, is niet de onze. Belangrijk is *wanneer* de docent iets uitlegt. Waar geen vragen zijn, heeft uitleggen meestal weinig zin. Wanneer studenten en leerlingen zaken hebben onderzocht en vragen hebben over hoe iets nu precies in elkaar steekt, is een uitleg op zijn plaats.

De docent zal op zijn tijd ook iets voordoen, iets demonstreren: hoe je een probleem oplost, hoe je een vaardigheid uitvoert. Maar dat heeft altijd plaats in het kader van een opdracht – daarna oefenen leerlingen en studenten zelf, en kan de docent, later, het zo nodig nog eens voordoen.

Docenten doorzien leerprocessen en weten wanneer welke activiteit nodig is om leren te bevorderen.

Kern van de zaak is dat de activiteiten van de docent altijd ten volle gericht zijn op het leren van de studenten en leerlingen. Alle hulp en ondersteuning hebben maar één doel: het leren te bevorderen. Te veel uitleg, te veel demonstratie, te veel vragen, houden studenten en leerlingen van het leren af. Maar te weinig ook!

Leren van opdrachten vinden we een uitstekend middel om voorbereid te zijn op de latere beroepspraktijk – ook daar zal de student en leerling voor hete vuren komen te staan: nieuwe opdrachten, nieuwe middelen, nieuwe oplossingen. Wie geleerd heeft daar zelfstandig zijn of haar weg in te vinden, kan met recht spreken van een succesvolle opleiding.

De kwaliteit van de uitvoering

Als we deze gedachten over kwaliteit van opdrachten voorleggen aan docenten, krijgen we vaak te horen dat alles ‘mooi en wel is, maar dat studenten en leerlingen opdrachten doodgewoon niet uitvoeren’. Wij zouden er veel te idealistische en te optimistische ideeën op nahouden.

Nu zou het te simpel zijn om dergelijke constatering naast ons neer te leggen onder het motto dat er altijd wel wat te klagen valt. Als leerlingen en studenten op-

drachten niet uitvoeren, vinden we dat een ernstige zaak die zorgvuldige aandacht verdient.

We vermoeden dat in dergelijke gevallen verschillende factoren een rol spelen. De kwaliteit van de uitvoering wordt onder meer bepaald door:

- 1 de kwaliteit van de opdracht;
- 2 de contacttijd;
- 3 de cultuur;
- 4 de organisatie/roostering.

Allereerst denken we aan de kwaliteit van de opdracht. Is de inhoud voldoende aantrekkelijk voor deze studenten en leerlingen? Is de formulering helder, uitdagend, ter zake? Gaat het om iets 'dat ertoe doet'? Levert de opdracht iets tastbaars op, hoe bescheiden ook? En is over de aard, omvang en de consequenties van de zelfstandigheid voldoende nagedacht? Is er voldoende hulp en ondersteuning beschikbaar voor de studenten en leerlingen?

Een tweede factor die meespeelt, is de hoeveelheid contacttijd. We krijgen vaak te horen dat in de recente onderwijsvernieuwing onvoldoende aandacht bestaat voor het belang van contact tussen docent en lerende. Het aantal contacturen is de laatste jaren in veel onderwijsinstellingen drastisch en ondoordacht verminderd. Wij vinden dit een slechte ontwikkeling en onderstrepen graag het belang van voldoende contacttijd tussen docent en lerende.

We kunnen echter niet zonder meer zeggen dat een groter of kleiner aantal contacturen gegarandeerd betere leerresultaten oplevert. Het gaat om de kwaliteit van die contacturen. Op welk moment vindt dat contact plaats en gaat het om een zinvol contact gezien de uitvoering van de opdracht, gezien het moment waarop dat contact plaatsvindt? Te veel contacturen kan schadelijk zijn, maar te weinig evenzeer.

Een derde factor die we van belang achten voor de uitvoering van opdrachten is wat we noemen de cultuur van de opleiding. Als docenten ervan overtuigd zijn dat studenten en leerlingen geen opdrachten willen uitvoeren, gebeurt dat ook. En als in dat geval één docent in een opleiding met opdrachten gaat werken, is de kans groot dat het mislukt. Studenten en leerlingen zullen opmerken dat dit niet de gewoonte is in hun opleiding, en dat ze pas gaan werken als de toets eraan komt – waarom zouden zij zich eerder druk maken?

Werken met opdrachten is een zaak van alle docenten – als alle docenten ervan overtuigd zijn dat werken met opdrachten de gewoonste zaak van de wereld is, zullen studenten en leerlingen daar ook van overtuigd raken. Het levert een ander denken over onderwijzen en leren op, andere opvattingen over toetsen en beoordelen, andere ervaringen met contacturen.

Een vierde factor die mogelijk meespeelt bij het niet uitvoeren van opdrachten vinden we in het curriculum en het rooster. Studenten en leerlingen hebben in een periode (vaak een kwartaal) niet te maken met één docent, maar met vijf of zes docenten, misschien zelfs meer in een enkel geval. Hoe verhouden die opdrachten zich tot

elkaar – zit de ene opdracht de andere wellicht in de weg? Het rooster kan erg ongelukkig zijn zodat studenten en leerlingen er niet aan ontkomen om de ene opdracht wel en de andere niet uit te voeren.

Een mooie oplossing van dit probleem is het zo veel mogelijk werken met wat we het werkplaatsmodel noemen. Dat wil zeggen dat de opdrachten vrijwel allemaal in de onderwijsinstelling worden uitgevoerd. Er is met andere woorden geen *huiswerk*. Het rooster dat leerlingen en studenten ontvangen is geen lesrooster, maar een studieroster, dat wil zeggen een rooster waarop *alle* uren zijn ingevuld, lessen en zelfstudie.

Werken met opdrachten in het onderwijs levert een andere praktijk op voor zowel docenten als studenten en leerlingen. Dat is wennen. Het komt neer op een ontschooling van het onderwijs, het komt neer op een meer volwassen omgang met elkaar, een omgang die lijkt op die in arbeidsorganisaties.

Het valt ons op dat studenten en leerlingen tijdens hun stage vaak anders functioneren dan in hun opleiding. Opdrachten weigeren is er veel minder bij en hetzelfde geldt voor te laat komen. Zodra de stage achter de rug is, wordt het allemaal weer schools. Vreemd – is schools onderwijs onvermijdelijk? Wij menen van niet.

Criteria voor opdrachten

Opdrachten kennen zeven criteria.

- 1 De opdracht staat op papier en is ondubbelzinnig (consistent) geformuleerd.
- 2 De opdracht is ontleend aan een of meer beroepstaken en laat de leerling of student deze taken uitvoeren dan wel nadenken over deze uitvoering. De leerling of student werkt met een realistische beroepscasus dan wel beroepsprobleem dan wel beroepsdilemma.
- 3 De opdracht omvat alle activiteiten uit de leercyclus van Kolb (volwaardig leerproces: ervaren, reflecteren, conceptualiseren, beslissen).
- 4 De opdracht heeft enige omvang (geen 'opdrachtje') en levert een tastbaar resultaat op.
- 5 De opdracht bevat criteria voor het beoordelen van het resultaat.
- 6 De opdracht biedt de leerlingen en studenten de mogelijkheid tot zelfsturing en zelfstandigheid die zij aankunnen en die in overeenstemming is met de zelfsturing en zelfstandigheid die zij later in de beroepspraktijk zullen tegenkomen.
- 7 De leerlingen en studenten beschikken over voldoende middelen om de opdracht uit te voeren (tijd, ruimte, hulpmiddelen) en krijgen de nodige hulp en ondersteuning van docenten.

De meeste criteria spreken voor zich. We geven op enkele een korte toelichting.

Dat de opdracht op papier staat, baseren we niet op bureaucratische overwegingen. Het gaat ons om helderheid. Het op papier zetten van een opdracht betekent dat de docent moet nadenken over waar het precies op aankomt. Collega-docenten en mensen uit het werkveld kunnen de (concept)opdracht nalezen en wijzen op eventuele onhelderheid en tekortkomingen.

Vervolgens is het de leerlingen en studenten duidelijk wat er te doen staat. Bovendien nodigt de opdracht de leerlingen en studenten uit goed te lezen wat er staat zodat misvattingen worden voorkomen. Later is het kunnen terugvallen op een geschreven opdracht een mogelijkheid om eventuele misverstanden uit de weg te ruimen.

Het op papier zetten van opdrachten hoeft niet te betekenen dat het omvangrijke en ingewikkelde documenten zijn. Ons advies is om bij de beschrijving van opdrachten rekening te houden met het taalniveau van het toekomstige beroep. Een niveau-4-beroep (in het mbo) kent een hoger taalniveau dan een niveau-1-beroep. Hoewel beide groepen leerlingen in staat behoren te zijn om geschreven opdrachten aan te nemen, is er een belangrijk verschil in 'taligheid'. De taalniveaus van de beroepen zijn terug te vinden in de kwalificatiedossiers en het document 'leren, loopbaan en burgerschap'.

Dat de opdracht iets tastbaars oplevert, maakt het eenvoudiger om vast te stellen of de beoogde (leer)resultaten gehaald zijn. Dat resultaat kan vele vormen aannemen. We denken aan:

- 1 een geschreven tekst zoals een artikel;
- 2 een voorstel (bijvoorbeeld om de wachttijden aan de balie van het gezondheidscentrum te verkorten);
- 3 een onderzoeksverslag (bijvoorbeeld verslag van een onderzoek naar de ondersteuningsbehoeften van mantelzorgers);
- 4 een schema (bijvoorbeeld van de routing van een recept door de apotheek);
- 5 een spiekbriefje (bijvoorbeeld de volgorde waarin de woning van een zorgvrager moet worden schoongemaakt);
- 6 een brochure (bijvoorbeeld 'uw veiligheid in uw nieuwe woonomgeving');
- 7 plannen (zoals een verpleegplan, een kinderopvangplan, een handelingsplan);
- 8 plattegronden (bijvoorbeeld van de inrichting van een verbandmiddelenkast in een huisartsenpraktijk of een instrumentenkast van een tandarts);
- 9 draaiboeken (bijvoorbeeld voor een verhuizing van verstandelijk gehandicapten van een intramurale naar een extramurale setting, of van een dagje uit van kinderen van een kinderdagverblijf);
- 10 demonstraties, zoals een voorlichting (bijvoorbeeld van een poetsinstructie aan een groep kleuters);
- 11 een spel (bijvoorbeeld een poppenspel voor kinderen uit een jeugdinstelling);
- 12 een bereide maaltijd (voor een kraamgezin).

Dat de leerlingen en studenten over voldoende middelen beschikken om de opdracht uit te voeren, spreekt voor zich, zo lijkt het. Toch wijzen we er apart op, omdat overleg



OPDRACHTEN – BETEKENIS EN KWALITEIT

over deze middelen een onderdeel van de opdrachtaanvaarding is (ook later in de beroepswereld).

Dat overleg kan zo nodig duidelijk maken waar het in de opdracht precies om draait, om welke resultaten en om welke kwaliteit van die resultaten. Als leerlingen en studenten bijvoorbeeld te weinig tijd krijgen voor de opdracht, kan dat ertoe leiden dat niet alle aspecten van een opdracht even goed aan bod komen. Te weinig begeleiding kan tot gevolg hebben dat de uitvoering van de opdracht onder de maat blijft. Voor een dubbeltje kan niemand op de eerste rij zitten.

Als een onderwijsinstelling met periodes van tien weken werkt, als van die tien weken er nog eens drie afgaan voor toetsen en herkansingen, en als in de overgebleven tijd een onderzoek dient te worden ontworpen, voorbereid en uitgevoerd, plus rapportage, zal het duidelijk zijn dat het om een beperkt en bescheiden onderzoek gaat.

Nu we het een en ander hebben voorgelegd over de betekenis en de kwaliteit van opdrachten, komen we toe aan een nadere invulling van opdrachten. Welke opdrachten zijn in staat om beroepstaken te leren en wat hebben leerlijnen daarmee te maken? Daarover gaat het volgende hoofdstuk.

