

onderwerp Klad tekst, 2e versie, t. b. v. intern gebruik,  
aard van het stuk c. q. bladen 'Modem' en 'School'  
van Hans  
aan leden  
datum 24/4/89  
nummer/archief n89146/I. 7. 5

MODULERING IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS:  
CONSEQUENTIES VOOR LERAREN

Inleiding op het congres 1989 van de Vereniging van  
lerarenopleiders in Nederland (VELON). Amsterdam, 7  
april 1989

Hans F. van Aalst

(Samenvatting)

Achtergrond

Modulering is een school-interne verbetering. De in-  
spiratie ervoor en de kenmerken ervan zijn echter  
ontleend aan de wens (volgens sommigen: de noodzaak)  
om de relatie tussen school en "omgeving" te verbe-  
teren. Met "omgeving" kan bijvoorbeeld zijn bedoeld:  
de doelgroepen van de school, het aansluitende on-  
derwijs, de arbeidsinstellingen waar abituriënten  
terecht komen, concurrerende onderwijs-voorzieningen,  
e. d.

Bij het verbeteren van die relatie tussen school en "omgeving" springen steeds twee begrippen in het oog:

- kwalificatie-versterking en
- flexibilisering.

### Kwalificatie-versterking

Elke school heeft zorg voor een goed aanbod (goede boeken, goede docenten, goede inventaris, een goed lesrooster, enzovoort) en voor goede resultaten (goede rapportcijfers en examenresultaten, weinig zittenblijvers, enzovoort).

Met kwalificatie-versterking wordt bedoeld dat de school tevens aandacht besteedt aan de maatschappelijke waardering en erkenning van de resultaten.

Tot voor kort was dit laatste vooral een taak van de landelijke overheid, het wordt echter een zaak die scholen in de toekomst ook direct aangaat.

### Flexibilisering

Met flexibilisering wordt bedoeld dat leerlingen vrijheid krijgen in het tempo van leren òf dat zij veel keuzemogelijkheden hebben waar het betreft de inhoud van de studie.

Voor de bovenbouw havo/vwo en voor het mbo is flexibilisering om meerdere redenen niet gewenst, of in elk geval geen prioriteit.

De vorm van modulering die voor havo/vwo-bovenbouw en mbo wordt ontwikkeld, richt zich dan ook niet op flexibilisering, maar op kwalificatie-versterking.

## Kwalificatie-versterking

Wat kan een school doen, om kwalificatie-versterking vorm te geven? Enkele voorbeelden zijn:

- bovenbouw docenten in de gelegenheid stellen kennis te maken met situaties waar leerlingen na de school terecht komen. Zo zou bijvoorbeeld de vwo-leraar natuurkunde het college medische fysica voor propedeuse-studenten medicijnen kunnen volgen;
- leerlingen een jaar nadat ze de school hebben verlaten terugroepen en met hen bespreken op welke aspecten de schoolopleiding hen hielp en welke tekortkomingen ze ervaren;
- de school kan ook onderzoeksresultaten bestuderen van problemen die leerlingen aan het begin van hun vervolgstudie hebben (bijvoorbeeld het verslag van E. Jansen, COWOG, R. U. Groningen, over problemen met taal)
- de school kan ook het programma-aanbod zo structureren dat het voor leerlingen en omgeving beter mogelijk wordt te waarderen wat er op de school eigenlijk wordt geleerd
- ingrijpend - en het niveau van de individuele school overstijgend - is om ook de waardering van het diploma preciezer te bepalen.

Bij al deze voorbeelden, maar vooral bij de laatste twee, speelt het begrip "deelkwalificatie" een centrale rol.

## Deelkwalificaties

Een "deelkwalificatie" is een cluster kennis, vaardigheden en houdingen, dat in z'n samenhang herkenbaar is voor leerlingen en waarvan de "waarde" bekend is bij en geaccepteerd is door de "omgeving". Een vak is daarvoor veelal te groot en te divers samengesteld. Afzonderlijke doelstellingen, zoals bijvoorbeeld in een examenprogramma zijn vaak te gedetailleerd. Om een idee te geven: een schoolvak in de bovenbouw havo/vwo zal ongeveer vier deelkwalificaties kunnen omvatten.

Hoofdstukken van leerboeken kennen veelal een didactische samenhang. De samenhang waarop bij deelkwalificaties wordt bedoeld duidt meer op de samenhang die voor situaties buiten de school van belang is. Het begrijpen van een tekst gaat bijvoorbeeld vaak samen met het (moeten) geven van een goede samenvatting ervan, of er een kort gesprek over voeren.

Deelkwalificaties vormen als het ware de "gespreksstof" tussen school en omgeving, maar kunnen ook als aangrijpingspunt dienen voor nascholing, en voor bepaalde verbeteringen van het onderwijs-leerproces. Verder zijn ze de basis voor een meer valide opbouw van het diploma.

Dit kan door het diploma te baseren op zogenaamde kwalificatieprofielen. Zo'n profiel bestaat uit een combinatie van volledige vakken en deelkwalificaties. Voor het havo valt te denken aan vijf mogelijke profielen, die elk voor een groep vervolgstudies in het hbo van waarde zijn. Er is flinke overlap tussen de profielen.

De leerling kiest één profiel en kan daar naar eigen keuze nog enkele deelkwalificaties aan toevoegen, bijvoorbeeld om een tweede profiel te overdekken, of om in een bepaald vak een verdieping te verwerven.

Het beleid voor havo/vwo is voorlopig dat deelkwalificaties binnen de examenprogramma's moeten passen. Ook is niet voorzien in aanpassing van het diploma (en het examen). Daarom is het voor deze scholen voorlopig moeilijk om het onderwijs op deelkwalificaties te richten, al zijn er voor enkele vakken misschien wel mogelijkheden.

In het mbo zal het diploma wel op basis van profielen van deelkwalificaties worden bepaald. Elke deelkwalificatie is daar ook afzonderlijk af te sluiten: leerlingen krijgen er een certificaat voor, dat vrijstellend is voor het diploma. De scholen maken over het profiel afspraken met het georganiseerde bedrijfsleven in het zogenaamde bedrijfstakgewijs overleg onderwijs - bedrijfsleven.

### Modulering

Bovenstaande maatregelen zouden weinig zin hebben als niet het aanbod van de school en de leerresultaten worden aangepast. Hier komt modulering in het vizier. Het is ook hier dat kwalificatie-versterking docenten direkt aangaat.

Modulering is een bepaalde manier om een programma in stukken te verdelen. Kenmerkend voor die manier van verdelen zijn twee aspecten:

1. elk van de delen voldoet aan bepaalde standaard-kenmerken (zo heeft bijvoorbeeld elke trottoir-tegel de maat 30 X 30 cm, dat is een standaard-kenmerk). De delen hebben verder specifieke kenmerken, die onderling verschillen (zo kunnen trottoir-tegels verschillende kleuren hebben)
2. die standaard-kenmerken zijn gekozen met het oog op een duidelijk herkenbaar en belangrijk voordeel (bij trottoir-tegels bijvoorbeeld dat een trottoir snel is te leggen, zonder dat de tegels te zwaar zijn).

Het beoogde voordeel bij modulering (in mbo en havo/vwo) is kwalificatie-versterking, dat wil zeggen dat zoveel mogelijk leerlingen leerresultaten behalen die in een kwalificatieprofiel passen.

De standaard-kenmerken die daarbij horen zijn de volgende:

- a. de doelen van elk moduul zijn kwalificerend, dus de zin en functie ervan is bekend en vastgesteld. Een moduul past dus binnen een deelkwalificatie;
- b. elk moduul wordt gepland in termen van leeractiviteiten (in plaats van onderwijs-activiteiten); er is een zekere variatie aan leeractiviteiten en zowel kwalificerende activiteiten (studie- c.q. beroepsvaardigheden) als didactische activiteiten (oefeningen) komen voor;
- c. elk moduul kent competentie-toetsing. Daarmee is bedoeld dat nagegaan wordt welk repertoire aan kennis en vaardigheden een leerling inzet in een probleemsituatie, meer dan dat wordt getoetst wat ze kunnen en kennen - gestimuleerd door een gerichte vraag. Getoetst wordt zo meer de organisa-

tie en de structuur van kennis dan de kennis-on-  
derdelen afzonderlijk.

- d. een moduul duurt 8 - 13 weken (looptijd) en heeft een studielast (effectieve lestijd plus huiswerk e.d.) van 50 - 100 uur.

Dit betekent dat modules geconcentreerd in bepaalde perioden worden gevolgd in plaats van in een beperkt aantal lessen per week, het hele jaar door. De mate van concentratie (blok-vorming) kan verschillen.

Verder geldt:

- e. elk moduul past in een duidelijk traject, dat is gericht op een kwalificatieprofiel. Het traject kent naast een kernprogramma beperkte keuze-mogelijkheden;
- f. bij elk moduul is voorzien in regelmatige inhoudelijke feed-back op basis van duidelijke verwachtingen en in beperkte remediëringmogelijkheden (steunlessen).

Modulering is voor een school dus pas van belang, als men het op de school eens is over het beoogde voordeel, dus over de noodzaak van kwalificatieversterking, en als men accepteert dat het realiseren van bovenstaande standaard-eisen aan de programma-delen daartoe bijdraagt.

#### Consequenties voor leraren en hun opleiding

Modulering brengt veranderingen in het werk van leraren met zich mee. Dat kan per docent overigens sterk verschillen. Ook de waardering voor de ver-

schillende aspecten van de veranderingen zal uiteenlopen. Voor de ene docent is het ene aspect aantrekkelijk, voor de ander juist een ander. Algemene uitspraken zijn dus moeilijk te doen. De ervaring leert dat bij modulering, gericht op kwalificatie-versterking voor de meerderheid de positieve aspecten de negatieve overtreffen. Vooral de grote duidelijkheid over wat geleerd wordt en de betere motivatie en leerresultaten van leerlingen tellen daarbij zwaar. Modulering, gericht op flexibiliteit ontmoet meer kritiek.

Veranderingen voor leraren bij modulering, gericht op kwalificatie-versterking zijn:

1. Verbeteren van eigen bekwaamheid met betrekking tot kwalificatie-versterking, bijvoorbeeld:
  - verdieping van de vakkennis, door ook de "randen" van het vak, bepaalde toepassingsgebieden te leren kennen;
  - concrete kennisname van studiesituaties in het hoger onderwijs (voor havo/vwo) c.q. van arbeidssituaties (in het mbo) bijvoorbeeld via docentenstages;
  - bestudering van studie- of beroepsprofielen, zoals die door het hoger onderwijs c.q. het bedrijfsleven beschikbaar worden gesteld, en de relaties daarvan met deelkwalificaties; desgewenst deelname in overleg-situaties over deelkwalificaties;
  - het leren leggen van relaties tussen lesactiviteiten en kwalificatie-eisen (leren gebruiken van competentie-taken en -toetsen).

## 2. Het leren plannen van cursussen

Anders dan in het gebruikelijke lesrooster worden modules meer of minder geconcentreerd in de tijd gegeven. Het vraagt een ander soort planning om iets uit te diepen en af te ronden in 8 weken, waarbij je de leerlingen dagelijks een uur, of twee keer per week een blokuur ziet, dan wanneer je ze een jaar lang twee keer 50 minuten les geeft. Er zijn hieraan meerdere aspecten, bijvoorbeeld:

- het plannen van een zekere variatie aan werkvormen. Vooral het vinden van werkvormen die inhoudelijk geschikt zijn voor de deelkwalificatie, vereist training en voorbereiding;
- het kiezen en voorbereiden van geschikt lesmateriaal. Het is in het algemeen niet de taak van de leraar om lesmateriaal zelf te ontwikkelen, wel zal hij of zij de educatieve markt op moeten om het best beschikbare te kunnen gebruiken. Het is niet noodzakelijk om voor elke deelkwalificatie materiaal van eenzelfde uitgever te betrekken. Verder vereist geconcentreerd lesgeven iets meer planning waar het de beschikbaarheid van AV-materiaal, practicumspullen e.d. betreft;
- soms kiezen scholen ervoor cursussen te geven in teamverband. Daarop gericht overleg met betrokken collega's is dan nodig.

## 3. Het wennen aan een andere didactische relatie met leerlingen.

- Het geven van gerichte feedback. Leraren blijken het moeilijk te vinden leerlingen te begeleiden die goed bezig zijn. Dit geldt al

bij klassikaal uitleggen: het stellen van de goede vragen bijvoorbeeld om leerlingen die goed luisteren de kans te geven te checken of ze nog "op spoor" zitten is een voorbeeld. Denk ook aan praktica, simulaties, groepsopdrachten en dergelijke. Leraren lopen dan nogal eens onhandig rond of gaan zelfs koffie drinken: "ze zijn toch goed bezig". Maar onderwijs is geen bezigheidstherapie. Gerichtte inhoudelijke feed-back geven, ook bij goede voortgang is meer dan na afloop constateren dat iets af is.

- Bij geconcentreerd onderwijs wordt duidelijker wat de verschillen tussen leerlingen zijn dan bij lessen van 50 minuten. Tempo- zowel als niveauverschillen komen duidelijker aan het licht. Veel docenten ervaren dat als vervelend en dat is het natuurlijk ook als je er niet op kunt reageren.

Je moet dus alternatieven achter de hand hebben, versnellingen kunnen aanbrengen, zonodig naar remediëring grijpen en dergelijke. Het gaat hierbij vooral om praktische en werkbare oplossingen. Hetgeen niet wegneemt dat er een grond moet zijn van erkenning of zelfs waardering van dergelijke verschillen bij het leren van mensen.

- Door het accent op leertaken heeft een leraar wat minder in de hand waaraan hij/zij aandacht moet geven. Er kunnen bijvoorbeeld onverwachte vragen komen, en sommigen vinden het vervelend als ze daarop niet direkt het antwoord weten. Vrij algemeen zeggen docenten die modulair

onderwijs geven, dat er een groter beroep op hun vakkennis wordt gedaan.

4. De andere beoordelingsrol.

Modulen worden afgesloten met een proefwerk of iets dergelijks. Tussentijds zijn er overhoringen. Daar is niets nieuws aan. Maar als modulen een relatie hebben met deelkwalificaties verandert er iets. Zeker als die de status van een certificaat hebben.

- Er is het probleem van de competentie-toetsing. Leraren zijn gewend afzonderlijk kennis-delen en afzonderlijke vaardigheden te oefenen een te toetsen. Met meer ingewikkelde competenties, waarbij het gaat om structuur, samenhang, de relaties tussen abstracties en situatie-kenmerken is zowel bij leeractiviteiten als bij toetsing minder ervaring. Het is ook werkelijk moeilijker en het vereist dus aparte training.

- Als de toetsing van modulen "meetelt" voor een certificaat-afsluiting, worden er vaak formele eisen gesteld op het punt van kwaliteit en controleerbaarheid. Leraren ervaren dergelijke formele eisen nogal eens als een bedreiging van de inhoudelijke kwaliteit, en niet zelden terecht!

Ook het treden in die formele beslissers-rol (jij zakt of slaagt) ervaren leraren als storend voor hun didactische relatie.

Het vinden van het goede evenwicht vereist ervaring en inzicht, waarover niet alle docenten thans beschikken. Overigens ook bij diegenen die de formele regels ontwerpen ontbreekt nogal eens dat inzicht.

- Vaak wordt er voor gekozen de toetsing "criterium-gerefereerd" te doen. Dat betekent dat tevoren een norm voor het leerresultaat wordt gesteld, Een leerling kan daaraan wel of niet voldoen, er zijn dan geen cijfers tussen 1 en 10. Voldoet een leerling niet aan de norm, dan krijgt hij de kans iets in te halen. Een beperkt aantal zaken mag overigens voldoende zijn.

Bij een dergelijk systeem is er zowel bij leerlingen als bij leraren behoefte aan tussentijdse toetsen (diagnostische toetsen) om te kijken of de norm naderbij komt. Dat leidt nogal eens tot mechanische toetssystematieken, niet zelden van buiten de school aangeleerd. Een meer natuurlijke vorm van voortgangsbeoordeling (de Engelsen spreken van "continuous assessment") vraagt echter ervaringen en training.

#### 5. De leraar in de school.

Modulering brengt met zich mee dat de leraar iets anders in de school staat dan thans vaak het geval is: bijvoorbeeld:

- als er in meer of minder geconcentreerde perioden wordt gewerkt, kan dat betekenen dat je de eerste en vierde periode veel lessen hebt en een tweede en derde periode weinig. Dit leidt dus tot een meer wisselende taak gedurende het jaar. Als je dat wilt kun je dat uitbuiten bijvoorbeeld door eerst een periode intensief les te geven, dan een periode bijna

helemaal vrij te hebben, en deze te besteden aan voorbereiding, nascholing, overleg met omgevingsinstellingen enzovoort. Ook is denkbaar de taken te verdelen bijvoorbeeld docenten die vooral lesgeven en anderen die vooral de andere taken verzorgen.

- Bij kwalificerend onderwijs treedt een grotere identificatie op met de school waar men werkt, het vak is daar direkt mee verbonden, maar als "specialisatie". Je bent dus meer "docent aan school X, in van A", dan docent A. Het bekwaamheidsaspect gaat het bevoegdheidsaspect overheersen. (In het mbo is het al niet meer verplicht om een bevoegdheid te hebben in het vak waarvoor men wordt aangesteld, wel moet men bevoegd zijn, en de school zal er natuurlijk op letten dat de noodzakelijke bekwaamheid aanwezig is of wordt verworven).
- Modulering leidt tot een sterker centraal management. Dat is overigens bij systemen die gericht zijn op flexibilisering sterker het geval dan wanneer modulering gericht is op kwalificatie-versterking. Een sterker - mede op extern beleid gericht - management leidt echter tot een andere verhouding tussen docenten en schoolleiding dan in het meer vertrouwde "collegialiteits"-model.

#### 6. Nieuwe doelgroepen

Niet zelden zie je dat kwalificatie-versterking van een school nieuwe doelgroepen aantrekt. Dat geldt voor de initiële onderwijs, maar deelkwalificaties zijn bij uitstek aantrekkelijk voor mensen die later wat willen bijleren. Combinatie van

dag- en deeltijd-onderwijs is dan ook te voorzien. Docenten krijgen dan met ander typen leerders te maken.

Samenvattend: veranderingen voor leraren zijn er op de volgende terreinen:

- verdieping van de bekwaamheid met betrekking tot kwalificatieversterking (verbreding van vakken-nis, kennis nemen van buitenschoolse situaties)
- het leren plannen van cursussen (variatie van werkvormen, selectie van educatief materiaal, team-werk)
- het wennen aan een andere didactische relatie met leerlingen (interactiever en gedifferentieerder)
- het verbeteren van de beoordeling versterken van competentie toetsing, vinden van goede balans tussen formele en inhoudelijke afsluitingseisen)
- een andere relatie met de school (meer wisselend werk in het jaar of taakdifferentiatie, zakelij-ker relatie tot schoolleiding).

Voor de lerarenopleidingen is hiermee een ruime 'ontwikkelingsagenda' geschetst, zowel waar het betreft de initiële opleiding, als de nascholing. Voor leraren is concrete, doelgerichte en efficiënte (weinig tijd kostende) nascholing van overlevingsbe-lang. Door het nascholingsaanbod te koppelen aan concrete deelkwalificaties en bovenstaande thema's niet in zijn algemeenheid aan te grijpen, wordt daaraan belangrijk bijgedragen.