

Dorée de Kruijk
&
Dick Waterhout

MOEDERTAAL EN PROJECTONDERWIJS

middenschool 2

Van de middenschool in Lelystad ontving de redactie twee verhalen. Het eerste gaat over de ontwikkeling van het lesmateriaal voor moedertaalonderwijs; het tweede over projectonderwijs. Deze twee 'vakken' bestaan op deze middenschool naast elkaar. Het bepalen van de inhoud van beide vakken is nog een proces van 'trial and error'.

Inleiding

In de volgende twee verslagen wordt de lezer een blik gegund op bepaalde ontwikkelingen binnen een integraal experiment middenschool. Sinds september 1977 kent de scholengemeenschap Lelystad een afdeling middenschool voor de eerste drie leerjaren. De bovenbouw bestaat uit de afdelingen Ibo tot en met atheneum. Leerlingen die de middenschool verlaten komen in de vierde klas van de bovenbouw.

Voorafgaande aan de start van het experiment is er een herbezinning op de leerinhouden van de verschillende vakken geweest, getoetst aan de uitgangspunten die door de minister geformuleerd zijn. Het resultaat hiervan is dat er een aantal vakken is samengevoegd tot een oriëntatievak: oriëntatie op de samenleving (aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer), oriëntatie op de natuur (biologie, natuurkunde en scheikunde), oriëntatie op de techniek (technisch, huishoudelijk, agrarisch en administratief practicum). De inhoud van de overige vakken is ook aanzien-

lijk veranderd, maar dat laat ik hier onbesproken. Kenmerkend voor de herindeling van de leerstof blijft dat deze leerstof geplaatst is binnen een gesloten leerplan, de doelstellingen staan vast, de leerinhoud staat vast en ook de weg waarlangs de kennis moet worden verworven ligt grotendeels vast. Bij het vak moedertaal is dat ook het geval, de leerstof is keurig gerangschikt in onderwijsleereenheden, die elk z'n vaste plaats kent.

Projectonderwijs valt hier totaal buiten. Het laatste ministeriële uitgangspunt, het aanbieden van adequate mogelijkheden van onderwijsleersituaties voor individuele ontplooiing en sociale bewustwording, is vooral aanleiding geweest voor het opnemen van het 'vak' projectonderwijs in het lesrooster. Hier is geen sprake van een gesloten leerplan: er zijn weliswaar doelstellingen geformuleerd, maar de manier hoe deze bereikt worden, kan voor elke leerling verschillend zijn, evenals de mate waarin ze bereikt worden, omdat hier de individuele ontwikkeling centraal staat. Het optimisme over de bereikbaarheid van de doelen is door de ervaring wat getemperd en dat

heeft ertoe geleid dat er (uiteraard) bijstellingen hebben plaatsgevonden, het leerplan is wat minder open, er zijn nu verplichte onderdelen, die door elke leerling verwerkt moeten worden.

Welke verhouding bestaat er tussen moedertaal en projectonderwijs?

Daar kan ik kort over zijn. Het is dezelfde verhouding die bestaat tussen moedertaal en alle andere vakken die in een school worden gegeven. Moedertaal is het communicatiemiddel waarmee de leerlingen in staat moeten zijn een project te maken. Een vergelijkbare situatie is de positie van de taal bij het maken van een werkstuk voor het vak geschiedenis, aardrijkskunde of maatschappijleer in de traditionele school. Eén aspect moet wel iets nader worden belicht. Bij projectonderwijs wordt er een groter beroep op de mondelinge taalvaardigheid gedaan, leerlingen moeten vraaggesprekken houden, enquêtes houden. Om

de leerlingen hierbij ruggesteun te geven hebben moedertaaldocenten hulpprogramma's gemaakt die door de mentoren met hun klassen worden uitgevoerd, voordat de leerling 'de wereld wordt ingestuurd'. In dit opzicht heeft moedertaal een ondersteunende functie.

In principe is het zo, dat elke docent mentor van een klas leerlingen kan zijn en daardoor verplicht wordt projectonderwijs te begeleiden. Op dit ogenblik zijn drie moedertaaldocenten mentor, op een totaal van 27 middenschoolmentoren. De grote moeilijkheid voor de mentor is het gevoel je soms op drijfzand te bevinden, er is geen methode waaraan je enige zekerheid kunt ontleen. Ik denk dat veel docenten moedertaal die anders aan de hand van de heilige methode onderwijs geven, dat gevoel ook kennen, leerlingen die denken dat ze niets leren, terwijl wij van mening zijn dat ze nu echt relevante kennis opdoen.

Zonder methode is het soms als op drijfzand ...



Deel I

FRUSTREREND EN VOLDOENING GEVEND

De ontwikkeling van lesmateriaal

Al vijf jaar draait de middenschool in Lelystad. Tot die tijd was de SGL een brede scholengemeenschap met twee heterogene brugjaren mavo-havo-vwo en een aparte lbo-afdeling.

Bij het vak Nederlands werd in de brugjaren gewerkt met een takensysteem, waar de leerlingen in eigen tempo aan moesten werken. De taken behandelden stijl, spelling en grammatica. Voor het ontwikkelen van lesmateriaal voor de middenschool waren 15 taakuren beschikbaar (nu nog 3).

In het volgende gedeelte wordt uiteengezet welk lesmateriaal we hebben ontwikkeld en waarom, vanaf de start in 1977 tot nu.

Wat we wilden

We noemden ons vak 'moedertaalonderwijs' en we legden dat aan de kinderen als volgt uit: 'Je hebt van je ouders geleerd om je eigen taal te spreken. Zo spreken ze in allerlei streken verschillende dialecten. Dat is uitstekend zolang we elkaar allemaal maar begrijpen. We leren hier op school die taal in steeds andere situaties beter te gebruiken. En daarnaast leren we jullie ook van tijd tot tijd hoe je het in het plechtige ABN kunt zeggen.'

We wilden ons taalonderwijs vooral richten op communicatieve vaardigheden. Spreken, luisteren, schrijven en lezen zouden zoveel mogelijk geïntegreerd geoefend moeten worden en van tijd tot tijd expliciet aandacht krijgen.

We wilden emancipatorisch werken. Leren een eigen mening, gedachten en gevoelens te formuleren. Zelfbewustzijn en zelfstandigheid stimuleren. In het dagelijks leven bruikbare taaluitingen vorm leren geven (brief, verslag, discussie e.d.). We wilden niet selectief werken, maar verschillen accepteren en er zoveel mogelijk gebruik van maken (door uitwisseling van meningen bijvoorbeeld). We wilden dan ook geen toetsen geven en gemaakt werk alleen door middel van commentaar beoordelen (geen cijfers, letters of andere beoordelingsschalen). De middenschoolklassen kregen bij geen enkel vak huiswerk, het werk bleef steeds op school en voor het schrijven van rapporten zouden we dus gebruik kunnen maken

van de werkmappen. Eigenlijk wilden we na elke leereenheid een korte geschreven beoordeling mee naar huis geven, maar dat bleek al snel te veel werk op te leveren.

We wilden veel overlegmomenten waarin kinderen van elkaar en eventueel buiten de school zouden kunnen leren.

We wilden veel open opdrachten, die de kinderen op verschillende niveaus en in verschillend tempo zouden kunnen uitwerken, individueel of in groepjes. Als inleiding zouden invulvraagjes wel kunnen dienen, maar de meeste opdrachten moesten gericht zijn op het formuleren van gedachten en gevoelens (sprekend, schrijvend of receptief).

Bovendien werd het vak projectonderwijs ingevoerd, waarin leerlingen hun eigen interesses mochten volgen en hun eigen leerproces konden bepalen. De andere vakken zouden tegenover dit procesgerichte projectonderwijs meer leerstofgericht, cursorisch moeten worden opgezet, werd in de school afgesproken, dat gold dus ook voor moedertaal.

In welke vorm

Dit geheel van doelstellingen troffen we niet in bestaande methodes aan. Onze zorgbreedte was in die tijd ook wel erg breed, om bestaand materiaal te kunnen gebruiken (er bestond in Lelystad nog geen ibo en er werden door sommige scholen potentiële ibo-leerlingen op de middenschool aangemeld. Tegenwoordig hebben we een aparte ibo-afdeling.)

We wilden beslist niet differentiëren door de leerlingen verschillend bestaand materiaal aan te bieden, omdat we communicatie in de klas met betrekking tot de opdrachten juist zeer leerzaam vonden. Basisstof — herhaling — verrijking paste ook niet bij ons idee dat de leerlingen hun taal steeds beter moesten leren gebruiken in allerlei communicatiesituaties. We zouden ze bijvoorbeeld willen leren hoe ze formeel een brief moesten opzetten, waarna ze daar steeds op konden terugvallen (of weer opzoeken) en dan inhoudelijk steeds beter zouden leren formuleren.

In de school werd indertijd nogal gepleit voor het

BOK-model (basis — oriëntatie — keuzestof). Daartegen hebben wij ons als vakgroep moedertaal sterk verzet, met als argument weer de communicatiesituaties in de klas, maar ook de ondeelbaarheid van taal. Keuzecursussen spelling of grammatica leken ons uit den boze, als ze niet functioneel en geïntegreerd in een groter geheel werden gegeven. Daarbij kwam nog dat we bang waren dat sommige kinderen door hun keuzecursussen een voorsprong zouden krijgen op de anderen, waardoor de keuzestof selecterend zou werken en een 'voorafschaduwend effect' zou hebben.

We ontwikkelden toen onderwijsleereenheden (kortweg ole's) die vooral gericht waren op communicatieve vaardigheden en waren opgezet rond een communicatievorm zoals 'de brief', de 'gebruiksaanwijzing', 'krant', 'interview'.

Wat we deden

Elke klas kreeg twee blokken moedertaalonderwijs van 75 minuten. De les begon altijd met een kringgesprek, soms algemeen naar aanleiding van een gebeurtenis of ervaring van een leerling, soms meteen als inleiding en instructie. Daarna gingen de leerlingen in groepjes van drie of vier werken aan de net uitgedeelde opdrachtbladen. De docent liep rond, observeerde, legde wat uit, enz. Na ongeveer een half uur ging de klas met het gemaakte werk weer in de kring, waar de leerlingen elkaar vertelden over gevonden oplossingen, de redenen van bepaalde antwoorden, enz. Meestal las de docent dan nog een hoofdstukje voor uit een 'goed' jeugdboek. Soms waren de opdrachten zo opgebouwd, dat ook tussentijdse besprekingen nodig waren, maar over het algemeen verliepen de lessen moedertaal volgens het schema: kring — groepjes — kring.

De eerste ole voor de eerste klas heette: communicatie. Daarin kwamen onder meer aan de orde: geheimtaal, braille en morse, communicatie tussen dieren, hoe leer je taal, dialoog met gedachtenwolkjes. De opdrachten waren steeds gericht op het uitwisselen van ervaringen en gegevens waarmee dan verder werd gewerkt. Bijvoorbeeld het onderwerp 'hoe leer je taal': de leerlingen moesten van thuis een lijstje peuterwoorden meenemen. Daaruit ontstond een grote lijst op het bord. Daarin onderscheidde men dan abstract—concreet, klanknabootsing, verdraaiingen. Dan volgende oefeningetjes met klanknabootsing,

nieuwe woorden, e.d. Het inleidende kringgesprek kon gebruikt worden om elkaar te vertellen over familie of bekenden die leerden praten. Het afsluitende kringgesprek kon gaan over het leren van vreemde talen, dialectsprekers die andere klanken gewend zijn e.d.

Op deze manier werkten we aan onderwerpen als: de brief, het interview, radio en tv, de gebruiksaanwijzing, de krant.

Het werk werd regelmatig gecontroleerd, maar er waren geen toetsen of andere vaste beoordelingsmomenten. Op de rapporten werd in een 4-punts schaal geoordeeld over spreken, lezen, schrijven, luisteren, met veel ruimte voor persoonlijke opmerkingen en gegevens over de werkhouding. Deze beoordeling was gebaseerd op aantekeningen van observaties in de klas.

Naast en bij het ole-werk organiseerden we vaak korte gesprekje over jeugdboeken en gaven we tijd en gelegenheid om via onze rijk voorziene boekenkar alle kinderen met jeugdboeken te laten kennismaken. Zelf lezen en voorlezen waren steeds terugkerende onderdelen van moedertaalonderwijs.

Evaluatie na twee jaar

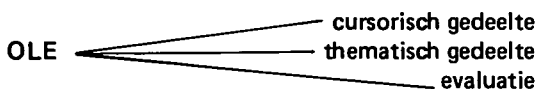
We werkten in een vaste moedertaalruimte en konden dus dagelijks de manier van werken met elkaar bespreken. Ook aan leerlingen en ouders werd regelmatig kritiek gevraagd. Na twee jaar hebben we de ontwikkelde lesstof en de manier van werken met alle betrokkenen geëvalueerd. De voornaamste punten van kritiek waren:

- 1 de leerlingen herkennen geen systematische opbouw in de lesstof
- 2 leerlingen en ouders hebben er geen idee van op welk niveau gewerkt wordt (beoordeling dus!)
- 3 de thema's zijn te taaltechnisch gekozen, inhoudelijk bieden ze nauwelijks gespreksstof
- 4 de vele open-gestelde vragen en opdrachten moeten worden afgewisseld met invuloefeningetjes e.d.
- 5 er wordt te veel gepraat en te weinig gedaan
- 6 er moet meer aandacht worden besteed aan spelling en woordenschat.

Aan de hand van deze punten hebben we de hele opzet van ons materiaal herzien. We zijn begonnen een lijst te maken van alle vaardigheden die we in onze ole's aan bod wilden laten komen. Die vaardigheden hebben we zo passend mogelijk ver-

deeld over zes à zeven thema's per jaar. De lijst van thema's hebben we opgesteld op grond van interesse-gesprekken met leerlingen en keuze-onderwerpen bij projectonderwijs. Er moest binnen de thema's systematisch gewerkt kunnen worden aan deelvvaardigheden van luisteren, spreken, schrijven en lezen. Daarnaast moesten de thema's ook geïntegreerd taalonderwijs mogelijk maken met de nadruk op communicatie.

Toen hebben we besloten binnen elk thema een cursorisch gedeelte en een thematisch gedeelte aan te bieden, afgesloten met een evaluatietaak (toets, werkstuk of presentatie).



(Zie de bijlage 'Opbouw van de ole Oorlog & Vrede'.)

Wat we nu doen

De evaluatie van moedertaalonderwijs stond niet op zichzelf, maar vond gelijktijdig plaats met de evaluatie van andere vakken. Als gevolg daarvan zijn onder meer de lesblokken verkort tot 50 minuten. Elke klas krijgt nu 3 x 50 minuten moedertaalonderwijs.

We besteden tegenwoordig wat vaker klassikaal aandacht aan spellingonderwijs, we geven in de derde klas huiswerk met huiswerkbegeleiding, we geven regelmatig toetsjes of werkbeoordelingen, de lesopzet is nu veel wisselender: soms wel, soms niet een kringgesprek, voorlezen of iets dergelijks.

We besteden nog steeds veel tijd en aandacht aan het lezen van jeugdboeken en in de derde klas aan de overgang naar volwassenen literatuur. Een aantal thema's:

klas 1: muziek, sport, volkeren, milieu, grenzen, dieren

klas 2: bijgeloof, helden, reclame, massamedia, agressie, theater

klas 3: oorlog en vrede, de barricades op, science fiction, ...

Wat we nog meer willen

De meeste ole's zijn nu ontwikkeld, sommige al een keer herschreven, soms heel ingrijpend veranderd. We willen zeker thematisch-cursorisch

blijven werken. Maar helemaal tevreden zijn we nog steeds niet. We zijn er bijvoorbeeld bij sommige onderwerpen en deelvvaardigheden niet in geslaagd een cursorisch en een thematisch gedeelte gescheiden van elkaar aan te bieden. Oefeningen om de luistervaardigheid te vergroten kunnen bijvoorbeeld beter een aantal lessen steeds korte tijd terugkomen, dan een hele les vullen.

We zoeken nog naar mogelijkheden om binnen een thema meer keuzemomenten aan te bieden, waardoor leerlingen naar eigen interesse en niveau kunnen werken, terwijl het thema inhoudelijk mogelijkheden blijft bieden tot het uitwisselen van ervaringen, gedachten e.d.

We blijven nog steeds aanbotsen tegen mensen die ons veel meer tijd willen laten besteden aan spelling en grammatica-onderwijs.

We merken maar al te vaak dat bepaalde lesstof toch nog over de hoofden van sommige kinderen heen gaat (argumenteren bijvoorbeeld). We ondervinden dagelijks dat sommige verbaal-zwakke kinderen wel erg veel moeite hebben met de vele open vragen en opdrachten.

We stoten steeds weer op onbegrip en onwil in de bovenbouw. We blijven ons zelf ook ergeren aan de grote hoeveelheid schrijffouten van de leerlingen ...

We selecteren niet binnen de klas, maar we accepteren ook niet alles. Daartussen blijven we schipperen: proberen in te spelen op de interesse van leerlingen, slepen stapels boeken mee als inleiding op de volwassenen literatuur, geven extra spellingoefeningetjes aan leerlingen die in een verhaal steeds dezelfde fouten maakten, praten met een leerling die geen lange teksten dúrft te lezen, moedigen aan en kappen af.

Kortom: alleen al met de leerstofontwikkeling is het leven in de middenschool boeiend, afwisselend, spannend, vermoeiend, frustrerend en vol-doening gevend.

Maar we houden vol en na verloop van tijd zullen we u ongetwijfeld verder kunnen inlichten over de volgende fase van het lesmateriaal van de middenschool in Lelystad.

Bijlage

Opbouw ole Oorlog & Vrede

ole 1 klas 3

dengebied herschrijven

discussieopdracht oorlog in 1990

*fragment Boris — Jaap ter Haar plus vragen over
publiekgerichtheid*

lesje woordbetekenissen geven (i.v.m. oorlog)

plus w.w.-spelling

theorietekst referentiekader

verhaal met vragen i.v.m. referentiekader

lesje woordbetekenis plus woordvorming

*verhaal strijdmieren (F. van Eeden) plus vragen
over publiekgerichtheid*

*de deserteur (Boris Vian) plus advertentie van de
landmacht plus vragen naar publiek en inhoud
opdracht advertentie voor of tegen dienst voor
meisjes*

*teksten over Hiroshima vergelijken op leesgemak
e.d.*

kinderbriefje tegen militaire oefeningen op Wad-

thematisch

aanbod:

*leesstukken over het boek van Brückner — die
ene sekonde*

leesstukken over Anne Frank

gedichten en liederen

opdracht:

keuze uit 6 mogelijke combinaties van:

*aanbod lezen, boek lezen, verslag schrijven, ge-
dichtenbundel maken, werkstuk maken over een
oorlog*

evaluatie

toets waarin woordbetekenissen

*plus opdracht (keuze uit 3) een publiekgericht
stukje te schrijven*

Deel II

PROJECTONDERWIJS IN DE MIDDENSCHOOL LELYSTAD

In dit deel wordt verslag gedaan van ervaringen met projectonderwijs zoals dat plaatsvindt in de middenschool te Lelystad. De schrijver van dit stuk is leraar moedertaal en mentor van een derde klas. Hij begeleidt deze klas nu ruim twee jaar met projectonderwijs.

Het stuk is als volgt opgebouwd:

- 1 Wat is projectonderwijs?
- 2 Moedertaalonderwijs en projectonderwijs
- 3 Projectonderwijs in de praktijk
- 4 Startkring gemeenschappelijk project.

Wat is projectonderwijs?

Projectonderwijs is een onderwijskundige eenheid, waarbij doel, middelen, uitvoering en evaluatie door de deelnemers gemeenschappelijk wordt bepaald.

Zo luidt de definitie die we binnen de school hanteren. We onderscheiden daarbij twee vormen: *open* en *gesloten projectonderwijs* (projectonderwijs wordt in het vervolg als p.o. aangeduid).

Gesloten p.o. geeft de leerlingen een tamelijk sterk voorgestructureerde hoeveelheid materiaal

rondom een bepaald thema. Het doel, de middelen, de uitvoering en evaluatie liggen voor het grootste gedeelte vast. Dat is met opzet gedaan. Deze projecten dienen vooral om de leerlingen bepaalde vaardigheden te leren. Enkele van die vaardigheden zijn:

- het formuleren van een probleem
- het gebruik maken van de mediatheek
- samenwerken
- het afnemen van een interview
- het presenteren van een project.

Open p.o. is de onderwijsvorm waar in principe de leerlingen het voor het zeggen hebben. De mentor mag/kan alleen als begeleider optreden. In het ideale geval zijn onderwerp, doel van het project en de presentatie het produkt van een voortdurende wisselwerking tussen leerlingen onderling en de mentor. De ervaringen die de leerlingen doormaken zijn vaak belangrijker dan het tot stand komen van een al of niet goed eindprodukt. *Open p.o.* legt de nadruk op het ervaringsproces dat de leerling doormaakt (wat de leerling van andere kinderen leert, hoe de leerlingen bepaalde hindernissen tegemoet treden, wist de leerling zelf een oplossing ervoor of had hij hulp

nodig, en waarom), gesloten p.o. legt de nadruk op het produkt, in het algemeen een aan te leren vaardigheid, die later toegepast kan worden in open p.o.

Projectonderwijs heeft bij ons op school geen enkele binding met een bepaald vak. Het is principieel vakoverschrijdend. Hieronder volgen enkele redenen waarom p.o. wordt gegeven in de niet vakgebonden opzet.

Allereerst is er het besef dat de school geen eiland is, dat los staat van het maatschappelijk gebeuren. De school, en zeker ook de leerlingen, worden beïnvloed door de maatschappij, zij het dat de maatschappelijke invloed op de school als instituut veel gericht is dan de vaak diffuse maatschappelijke invloed op de leerlingen. De laatste vorm van beïnvloeding wordt door de school in het algemeen als bijzonder hinderlijk ervaren. Eén uitzending van Dallas blijkt beter te bekliven dan een les literatuur, de invloed van de massamedia is overweldigend en levert de leerlingen voldoende stof tot nadenken. Er blijft soms niet zoveel ruimte om over schoolse zaken na te denken ... P.o. geeft de leerlingen de kans verder te gaan met de voor hun belangrijke dagelijkse ervaringen.

De overdracht van kennis is een hoofddoel van de school. We hebben langzamerhand heel wat twijfels over de waarde van de traditionele kennisinhouden die we de leerlingen aanbieden en dwingen te leren. De school houdt weinig rekening met het buitenschoolse leren. Vragen die vanuit de belevingswereld van de leerlingen stammen, worden op school zelden of nooit serieus genomen, het leerplan voorziet er niet in. P.o. stelt de leerlingen in staat antwoorden op deze vragen te vinden. Antwoorden die gevonden worden door middel van interviews, door bedrijven te bezoeken, door informatie aan te vragen en te bestuderen, door gebruik te maken van de mediatheek, door materialen te onderzoeken.

Door de traditionele scheiding in vakken lijkt het alsof de kennis van de wereld ook uiteenvalt in verschillende sectoren. Door p.o. ervaren de leerlingen dat er veel meer samenhang tussen afzonderlijke vakken bestaat dan zij voor mogelijk houden.

Een laatste overweging is de veronderstelling dat de sfeer in de mentorgroep door p.o. positief beïnvloed wordt. Argumenten daarvoor zijn dat er veel aandacht geschonken wordt aan allerlei vormen van samenwerken, dat er ruimte is begrip

voor elkaars eigenaardigheden te krijgen, zodat de leerlingen elkaar werkelijk verdragen.

Moedertaalonderwijs en projectonderwijs

Wat is de plaats van het moedertaalonderwijs binnen p.o.? Heel eenvoudig, er is geen plaats voor ingeruimd, omdat p.o. principieel vakoverstijgend is en de leerlingen voor een groot deel bepalen wat voor inhoud er aan p.o. gegeven wordt. De rol die de moedertaal speelt binnen p.o. is een sterk overheersende. Als leerlingen in de eerste klas starten met p.o. wordt er van ze verwacht dat ze bepaalde vaardigheden bezitten, vaardigheden die tot het domein van het moedertaalonderwijs gerekend mogen worden:

- de leerlingen moeten over een behoorlijke taalvaardigheid beschikken
- leerlingen moeten een tekst kunnen samenvatten
- leerlingen moeten in staat zijn gegevens te ordenen en te schematiseren.

De middenschool neemt alle lagere schoolverlaters op, uitgezonderd de leerlingen voor het individueel beroepsonderwijs. Het is een ervaringsfeit dat het grootste gedeelte van de eersteklassers onvoldoende beschikt over de vooronderstelde vaardigheden. Dat heeft tot gevolg dat deze groep leerlingen moeizaam uit de voeten kan met p.o. Het aantal boeken dat beschikbaar is, de informatiemogelijkheden die er zijn, beide zijn in het algemeen niet eenvoudig genoeg om probleemloos door de leerlingen gebruikt te worden.

In het moedertaalonderwijs leggen we nadruk op het lezen van jeugdboeken en we proberen dit ook te stimuleren. Niet elke leerling is in staat de leeshouding aan te nemen die wij graag zouden zien. Een leeshouding waarbij het plezier in het lezen voorop staat en waarbij door individuele begeleiding ook progressie/verbreding in niveau en belangstelling plaatsvindt. Behalve met jeugdboeken komen de leerlingen in aanraking met zakelijke teksten tijdens de uren moedertaal. Daar wordt vooral aandacht besteed aan het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, aan het verschil tussen feit en mening. Het probleem van de schriftelijke informatie is in feite de verwerking, wat doet de leerling ermee: schrijft hij het over of brengt hij de informatie over met zijn eigen woorden? Begrijpt hij de informatie, kan hij andere leerlingen informeren?

Bij open p.o. heb je weinig houvast wat betreft

de mogelijkheden voor eenvoudige informatie. Bij gesloten p.o. kun je maatregelen treffen dat er informatie op het adequate niveau aanwezig is. Dit beperkt dan wel de themakeuze. Het is namelijk niet de bedoeling dat een project voorzien is van kant en klare informatie. Het zelf zoeken van informatie is altijd een belangrijk onderdeel van p.o.

Om de rol van de taal, in ieder geval van de geschreven taal minder overheersend te maken, probeer je als mentor leerlingen projecten te laten doen die zonder geschreven informatie mogelijk zijn.

Voor ondersteuning van p.o. zou het wenselijk zijn dat het aantal uren moedertaal vergroot wordt. Ik denk dat elke vakgroep dezelfde overtuiging heeft ten aanzien van het eigen vak.

Projectonderwijs in de praktijk

Elk project wordt in de kring gestart, daar komen de onderwerpen naar voren, vervolgens komt de keuze van een onderwerp door de leerlingen aan de beurt, waarna de uitwerking kan beginnen. Is het project af, dan vindt de presentatie plaats.

Het kringgesprek

Onverschillig of er sprake is van een gesloten of een open project, elke projectronde begint met een uitvoerig kringgesprek. Het kringgesprek aan het begin van een nieuwe projectronde, een periode waarin nieuwe projecten gestart worden, kunnen we beschouwen als een vorm van brainstorming.

Is er sprake van een gesloten project, dan staat er uiteraard één thema centraal. Het gesprek dient dan vooral de leerlingen te motiveren voor dit thema. Een deel van de leerlingen is beslist niet of nauwelijks geïnteresseerd in het aangeboden onderwerp. Van deze leerlingen wordt dan wel een behoorlijke mate van aanpassing gevraagd. Meestal wordt die ook wel verkregen. De taak van de mentor is tijdens dit kringgesprek zoveel mogelijk facetten van het thema aan bod te laten komen. De kunst is de leerlingen zover te krijgen dat zij zelf tot een verbreding en verdieping van het onderwerp komen. Van de zijde van de mentor is enig sturen duidelijk bespeurbaar.

Gaat het om open projecten dan verloopt het kringgesprek in de regel anders. Het begint met de vraag wie er ideeën hebben voor nieuwe projecten.

Het zal duidelijk zijn dat er tijdens het kringgesprek regels gehanteerd moeten worden. Deze regels worden regelmatig geoefend, omdat ze anders te snel vergeten worden. Een voor de hand liggende regel is, dat men een ander laat uitpraten, dat men om het woord vraagt. Een andere regel is dat er gereageerd moet worden op het gesprokene, dus een leerling mag niet met opmerkingen komen die niets met het onderwerp te maken hebben. De moeilijkste regel is dat er uitsluitend gereageerd mag worden op wat iemand zegt en niet op de persoon zelf. Leerlingen, en niet alleen zij, hebben nogal de gewoonte om iemands woorden aan te vallen, niet omdat wat er gezegd werd verkeerd was, maar omdat het door een bepaalde persoon uitgesproken werd. Deze persoon wordt aangevallen, niet zijn uitspraak. Op voorhand worden op deze manier tal van bezwaren geuit. In de loop van drie jaar is er een bijzonder gunstige ontwikkeling ten aanzien van dit onderdeel van het kringgesprek geweest. Het spreekt vanzelf dat ook de mentor zich aan de regels heeft te houden. Hij zal er bovendien naar streven dat een leerling de leiding van het kringgesprek van hem overneemt.

Het verkrijgen van de onderwerpen

Tijdens de kring wordt door de mentor de vraag gesteld wie er ideeën heeft voor nieuwe projecten. Tot nu toe is er geen moment geweest, dat er door de leerlingen geen onderwerpen bedacht zijn. De leerlingen die een onderwerp noemen, hebben de verplichting erbij te vertellen wat zij hierover al weten en wat zij over dit onderwerp meer willen weten. Dit gebeurt pas als alle onderwerpen op het bord genoteerd zijn. Vervolgens wordt aan de groep gevraagd te reageren. Dat kan door nieuwe gegevens over het onderwerp aan te dragen, maar ook door vragen te stellen, zodat degene die met het onderwerp kwam min of meer gedwongen wordt met verdere informatie te komen. Kan hij dat niet, dan mag elke leerling die daartoe wel in staat is zijn rol overnemen. De bedoeling van deze brainstorming is duidelijkheid te verkrijgen over de mogelijkheden en de ongelijkheden van elk onderwerp voor een te beginnen project.

Belangrijke vragen zijn in hoeverre het mogelijk is informatie over het onderwerp te krijgen: zijn dit alleen geschreven informatiebronnen, zijn er mensen in de nabije omgeving die geïnterviewd kunnen worden, zijn er mogelijkheden tot excursie-

sies?

Vaak dient een bepaald onderwerp als een soort aangever: het onderwerp is zo veelomvattend, dat bepaalde onderdelen ervan geschikt zijn als projectonderwerp. Te uitgebreide onderwerpen hebben het gevaar dat de leerlingen daardoor verdringen in de hoeveelheid informatie, ze weten vaak niet waar ze moeten beginnen en wat ze exact moeten onderzoeken. Is het onderwerp daarentegen beperkt van omvang dan biedt dat de leerlingen een veel grotere kans op succes. Het is als met een kind dat niet wil eten: zet hem een bord vol voor z'n neus, dan wordt de tegenzin alleen maar groter, terwijl een kleine portie zonder meer verorberd wordt. Zeker in het eerste jaar moeten de onderwerpen en dus de projecten een beperkte omvang hebben.

Terwijl de onderwerpen door groep en mentor besproken worden, schrijft de leerling of de mentor de bijzonderheden, zoals die uit de groepsdiscussie naar voren komen, van elk onderwerp op het bord.

Het kiezen van een onderwerp

Staan er voldoende onderwerpen op het bord en komen er uit de groep geen nieuwe voorstellen, dan breekt het moment aan van het onderwerp kiezen door de leerlingen. Er staan nu minimaal zes en maximaal tien onderwerpen op het bord. De ideale situatie is dat de leerlingen het onderwerp kiezen, dat hen interesseert. Helaas is deze situatie nog lang niet bereikt. Zelfs na tweeënhalf jaar p.o. is het nog hoofdzakelijk zo dat de leerlingen onderwerpen kiezen, afhankelijk van de keuze van klasgenoten. Welke oorzaken zijn aan te wijzen voor dit verschijnsel?

De motieven verschillen per leerjaar. In de eerste klas kiest een leerling zelden of nooit een leerling van de andere sekse, zoiets doe je gewoonweg niet. In het tweede jaar blijkt de scheiding tussen de seksen veel minder strak en in het derde jaar is het onderscheid niet meer relevant.

In het eerste jaar maken de leerlingen er niet zo'n probleem van met wie ze samenwerken. Er zijn, zeker in het begin, nog weinig uitgesproken vriendschapsbanden aangeknoopt. Wel is een tendens aanwezig dat leerlingen uit de zogenaamde laagste milieus naar elkaar toe trekken. Het rijkt sterk naar discriminatie, maar helaas is dit wat gebeurt. Het sociale gedrag bepaalt in eerste instantie hoe de groepsindeling gaat worden. De gedragscode die herkenbaar is wordt in eerste in-

stantie gekozen boven de onbekende. Leren de leerlingen elkaar beter kennen, dan verdwijnt de bovengenoemde voorkeur langzamerhand.

Een van de doelen van p.o. is leren samenwerken. Nu is samenwerken met leerlingen die je zelf kiest in het algemeen wat eenvoudiger, omdat je dan altijd de illusie hebt, dat de anderen het ook leuk vinden. Samenwerken met leerlingen die jij niet hebt uitgekozen, wordt aanmerkelijk moeilijker, denken de meeste leerlingen. Dat dit een vooroordeel is, willen de meeste leerlingen niet accepteren. Om hier wat aan te doen houdt de mentor bij wie met wie samenwerkt. Bij het uiteindelijk samenstellen van de groepjes wordt hiermee rekening gehouden: als mentor grijp je op een gegeven moment in en bemoei je je met de groepssamenstelling met als argument dat je buiten school ook moet samenwerken met personen die je niet zelf uitkiest, en leer je door deze wijze van samenwerken ook jezelf beter kennen: hoe reageer je op een ander z'n gedrag, op zijn ideeën, en waarom reageer je juist zo en niet anders?

Theorie en praktijk komen hier in conflict: de leerlingen zijn vrij in het kiezen van hun leerweg en ze worden gedwongen met bepaalde leerlingen samen te werken.

Het uitwerken van het onderwerp

Zijn de groepjes samengesteld, dan breekt het moment aan dat de leerlingen met elkaar het doel van hun project moeten formuleren. Dit is een bijzonder spannende fase, want kunnen ze geen doel onder woorden brengen, dan valt er geen project te maken. Het grote probleem bij het formuleren van het projectdoel is dat de leerlingen de grenzen van het onderwerp niet kunnen overzien. De bespreking in de kring is te globaal geweest. Dit kan je ondervangen door een informatieve fase in te lassen: de leerlingen oriënteren zich eerst over het onderwerp in de mediatheek of bibliotheek en daarna gaan ze pas het projectdoel formuleren.

Ze kunnen zich dan ook een idee gevormd hebben over de hoeveelheid beschikbaar materiaal. Nu worden er door de mentoren twee wegen bewandeld. De eerste weg laat de leerlingen eerst het projectdoel omschrijven en daarna ze op pad gaan om informatie te verzamelen. De andere weg, die ik prefereer, laat de leerlingen eerst zoveel mogelijk informatie verzamelen, in die zin, dat ze een lijst maken van boeken, artikelen, per-

sonen die behulpzaam kunnen zijn bij de uitwerking van het project. Na een eerste verkenning welke informatie gemakkelijk bereikbaar is, kunnen de leerlingen met aanzienlijk minder moeite hun onderwerp afbakenen, zodat ook het formuleren van het projectdoel wat eenvoudiger zal worden. Bovendien is het een immens moeilijk karwei om het doel van het project op voorhand te formuleren.

De leerlingen krijgen een hulpmiddel om de informatie te ordenen, het zogenaamde werkplan. Aan de hand hiervan kunnen de groepsleden een aantal vragen beantwoorden ten aanzien van de beschikbare informatie binnen en buiten de school, met wie het project gedaan wordt, hoe de taakverdeling is, wat ze precies te weten willen komen. Eveneens moet de groep besluiten hoe het project aan de klas gepresenteerd wordt.

Het behoeft geen betoog dat deze periode, de tijd tussen de keuze van het projectonderwerp en het werkelijke uitwerken, veel geduld, inlevingsvermogen en verdraagzaamheid van leerlingen en mentor vraagt. Om er een aspect uit te lichten: het verdelen van het werk wordt als een onsympathieke bemoeienis van de mentor gezien. Het liefst doen de leerlingen alles dubbel, in plaats dat elk een specifiek onderdeel voor zijn rekening neemt.

Als het werkplan zoveel mogelijk is ingevuld, krijgt de mentor het te zien en bepraat hij met de groep hun voorstellen. In dialoog wordt dan geprobeerd het hoe en waarom van de onderdelen aan elkaar duidelijk te maken, en wat voor haken en ogen er aan vast kunnen zitten.

Het komt natuurlijk voor dat de adviezen van de mentor in de wind geslagen worden. Die maakt daar een aantekening van om als het nodig mocht zijn de groep eraan te herinneren dat bepaalde gebeurtenissen te voorzien waren. Juist zulke ervaringen kunnen voor de leerlingen verhelderend werken in de door henzelf gekozen leerweg. Aan de andere kant bestaat de mogelijkheid dat de leerlingen zo inventief zijn dat het voorziene probleem omzeild wordt of niet als een probleem wordt ervaren. Daar kan dan de mentor weer het nodige van leren.

Afhankelijk van het onderwerp dat gekozen is en de groepssamenstelling varieert de tijd die een groep nodig heeft om het werkplan zo in te vullen dat de groep zonder al te veel problemen aan het werk kan gaan.

Vervolgens de uitwerking van de in het werkplan

beschreven werkzaamheden. Tot de beschikking van de leerlingen staat een redelijk voorziene mediatheek, waar het schriftelijk informatiemateriaal veel belangrijker is dan de enkele diaserie en videoband die er ook te vinden zijn. De telefoon is een niet te onderschatten hulpmiddel: afspraken en verzoeken om informatie worden in het algemeen via de telefoon geregeld. Dat houdt uiteraard in dat de leerlingen in staat zijn een telefoongesprek te voeren met onbekende personen. In de mediatheek is ruimte om naslagwerken te raadplegen, die mogen namelijk niet mee naar het lokaal. Aan het begin van de uitwerkfase is dan het volgende beeld te verwachten.

Een aantal leerlingen verlaat ongevraagd het lokaal en begeeft zich naar de mediatheek om een naslagwerk er op na te slaan of om boeken te lenen en die in de klas te gebruiken.

Andere leerlingen zijn begonnen met het schrijven van brieven aan allerlei instanties met het verzoek informatie te sturen. Voordat de brieven weggaan worden ze eerst wel aan de mentor getoond en zonodig verbeterd en overgemaakt.

Er vertrekken leerlingen naar de lokalen van de vakgroep expressie om te onderzoeken of er mogelijkheden zijn om maquettes of schaalmodellen te maken. Heeft een groep een onderwerp dat op enigerlei wijze verband houdt met koken, dan zal een afvaardiging van de groep naar de docenten van het huishoudelijk practicum gaan om daar bepaalde zaken te regelen. Ook gaan er leerlingen de school uit. Ze kunnen naar de openbare bibliotheek gaan, ze kunnen mensen buiten de school interviewen, ze kunnen een enquête houden. Bezoeken aan bedrijven en overheidsinstellingen komen ook regelmatig voor. Lelystad bezit nogal wat van dergelijke instanties.

Bij het verlaten van de school moeten de leerlingen dit melden en de mentor ook vertellen waarheen ze gaan en met welk doel. Dat laatste kan een reden zijn waarom het voorgenomen uitstapje niet doorgaat.

De klas is nu bijna verlaten en de mentor heeft nu de gelegenheid en de plicht de leerlingen te volgen waar ze werkzaam zijn binnen de school. Jammergenoeg is er geen voorziening dat je als mentor met een groep meegaat die bijvoorbeeld op straat mensen enquêteert. Het volgen van leerlingen buiten de classesituatie kan aardige indicaties opleveren hoe de leerlingen in werkelijkheid zijn. Nu moet ik wel zeggen dat de leerlingen zich in het algemeen niet anders voordoen dan ze zijn,

het maakt in wezen weinig verschil uit of de leerling in de klas is of niet. Wel maakt het verschil of de mentor aanwezig is of niet. Behalve de kwestie van het toezicht speelt het stimuleren een belangrijker rol. Als naslagwerken geraadpleegd worden is het voor de meeste leerlingen fijn als je ze een beetje op weg kunt helpen, ook kun je op deze manier de mensen die in de mediatheek werken ontlasten. In het algemeen zijn er altijd drie klassen die tegelijkertijd p.o. hebben, terwijl leerlingen uit de bovenbouwklassen hier ook kunnen werken aan werkstukken.

Aan het einde van het blok komen alle leerlingen in de klas terug en moeten ze in hun eigen groep bespreken waarmee ze bezig zijn geweest. Op deze manier voorkom je dat ze naast elkaar blijven werken, het project is een groepsactiviteit en de kans bestaat, dat als het project af is de ene leerling niet weet wat de ander gedaan heeft. Het project moet een synthese zijn van het werk van alle groepsleden. Zijn tijdens het werken in een bepaalde les zaken gesignaleerd die voor de hele klas van belang zijn, dan worden die aan het eind van het p.o.-blok in de kring besproken. Dat kan variëren van huishoudelijke zaken, bijvoorbeeld dat bepaalde gedragingen niet toegestaan zijn, maar het kan ook zijn dat een bepaalde aanpak voor een probleem besproken wordt. Op deze manier kunnen de leerlingen erg veel van elkaar leren, hoe het wel en hoe het niet moet. Vragen aan elkaar om informatie hoort ook in deze kring thuis. Als de kring niet te lang duurt, versterkt het kringgesprek het groepsgevoel.

Ernstige stagnatie in de uitwerking van een project kan zich voordoen als de gevraagde informatie uitblijft. Daar leren de leerlingen van. Een voorbeeld. Twee jongens waren een project over spionage begonnen. Ze kregen van mij de waarschuwing dat er behalve in spionageromans weinig informatie beschikbaar zou zijn, een enkel kranteberichtje uitgezonderd. Beide jongens behoorden niet tot het leesgrage gedeelte. Ze schreven om informatie naar de BVD en het ministerie van Defensie. Ze kregen wel antwoord maar geen informatie, die was er niet. Ook de politie liet niets los over dit onderwerp. Dat ontmoedigde de jongens nogal, wat bleef er nu nog over van hun spannende onderwerp? Ze zijn nog wel naar een film van James Bond geweest en ze vonden ook een enkel krantebericht. Ze hadden de indruk dat de film van James Bond niet geheel overeen kwam met de werkelijkheid. Echte spionage

bleek dus erg geheim, verzuchtten ze.

Het is in de loop van het derde jaar voor een aantal leerlingen steeds moeilijker geworden om onderwerpen te vinden en te kiezen die ze leuk vinden. Het is hoofdzakelijk een kwestie van interesse die hieraan debet is. Versterking vindt wellicht plaats doordat de meeste leerlingen niet geneigd zijn om een eerder gekozen onderwerp in een later stadium te verdiepen, hoewel ze daar wel de bagage voor hebben verzameld. Een mogelijke oorzaak is dat de onderwerpen niet echt uit geïnteresseerdheid zijn gekozen, een andere reden kan een veranderde belangstelling zijn.

De wijze waarop het project uitgewerkt wordt kan heel verschillend zijn. Elke groep is vrij om die verwerking te kiezen die de leerlingen het meest aantrekt. Sommige onderwerpen geven zelf sterk de richting aan op welke manier ze uitgewerkt moeten worden: hoe werkt een verbrandingsmotor, hoe maak je een speelfilm, het dagelijkse menu.

Het schriftelijk uitwerken overheerst, aanvankelijk hadden de leerlingen het idee als ze maar een dik pak papier konden overleggen hun project goed zou zijn. Dit standpunt is na twee jaar definitief verlaten. Voor een onderwerp als 'discriminatie' werd veel materiaal uit de krant gehaald en bijeengebracht op een muurkrant, de presentatie die straks aan bod komt, gebeurde door middel van een toneelstukje. Sommige projecten bestaan alleen uit een procesbeschrijving, zoals het spionage-project. De opgedane ervaringen zijn in ieder geval belangrijk voor de leerlingen.

Het presenteren van het project

Het project is eerst af als het gepresenteerd en beoordeeld is.

De presentatie gebeurt ten overstaan van de complete mentorgroep. Het hangt van de wijze van presenteren af hoe de groep is gerangschikt: in de kring of in een U-vorm, of in rijen achter elkaar. Tot nu toe zijn op de volgende manieren projecten gepresenteerd:

- muurkrant project:
DDR — Nederland (voetbalwedstrijd)
- toneelstuk project:
reizen
- rollenspel project:
discriminatie
- maquette project:
de bouw (van huizen)

- verslag project:
fysiotherapie
- dia's project:
bedreigde Waddenzee
- fototentoonstelling project:
verkeersveiligheid
- filmvertoning project:
hoe maak je een speelfilm?
- sheets/overheadprojector project:
ruimtevaart.

Van elke presentatievorm is maar een project-voorbeeld gegeven. Het voert te ver om al deze vormen te bespreken. Alleen de dia's waren geen eigen werk, ze waren ter beschikking gesteld door de Vereniging tot behoud van de Waddenzee. Alle overige vormen van presenteren werden geheel door de leerlingen verzorgd. Een paar groepen hebben een film gemaakt met behulp van de docent die film als onderdeel van expressie geeft. Andere groepen hebben een fototoestel gekregen, sommige een Polaroid instant-camera, andere een kleinbeeldcamera, waarna de laatste groep zelf de film ontwikkelde en afdruckte. De school beschikt over een doka.

Alle groepsleden zijn verantwoordelijk voor de presentatie. Soms spelen zich enige verwarde tafereelen af als de zaken niet zo goed voorbereid zijn. Bij het voorlezen van een verslag blijkt soms een handschrift onleesbaar te zijn.

Als de mentorgroep door de presentatie geïnformeerd is over het project volgt het stellen van vragen naar aanleiding van het gebodene. Aanvankelijk werden ook hier persoonlijke vragen gesteld, die weinig met het onderwerp te maken hadden, door middel van spitsvondigheden probeerden de leerlingen elkaar de loef af te steken. Het ging er niet om beter geïnformeerd te raken, de vragenstellers stelden bij voorkeur vragen waar zij zelf het antwoord op wisten en de presenterende partij niet, die moest alleen maar met de mond vol tanden zitten! Na twee jaar p.o. is de kritiek en vragenstellerij zakelijker geworden. Er wordt nu om verduidelijking gevraagd en er ontstaat vaak een discussie, omdat verschil van mening over de waarde van bepaalde gegevens uit de weg geruimd moet worden.

De leerlingen worden er voortdurend op gewezen dat feiten en meningen verschillende grootheden zijn. Over feiten valt niet te discussiëren, wel over hun toepassing.

Na het vragenstellen en de discussie volgt de beoordeling door de mentorgroep en de mentor.

Niet alleen de dingen die verkeerd waren worden gesignaleerd, maar vooral datgene wat goed was. De beoordeling is niet eenzijdig, dat wil zeggen de beoordeelde partij heeft ook een stem in het kapittel. De groep, die het project presenteerde, mag en moet vertellen waarom er zo en niet anders gehandeld is. Het beoordelen is niet alleen een zaak van de toehoorders, maar ook het oordeel van de betrokken groep wordt gevraagd, zij moet zichzelf beoordelen. Op deze manier komen we tot een eindoordeel.

Tot slot

Een jaar nadat de eerste lichting middenschool-leerlingen was uitgezwermd over de vierde klas in de bovenbouw, heb ik een enquête gehouden onder 11 lbo-, 24 mavo-, 16 havo- en 19 athe-neumleerlingen. Zo hoopte ik een enigszins betrouwbaar beeld te krijgen hoe leerlingen project-onderwijs ervaren. De laatste vraag informeerde in hoeverre de leerlingen de aan projectonderwijs bestede tijd als zinvol hebben ervaren. Er was een keuze uit drie antwoorden: *goed*, *kon beter* en *slecht*. Met klem werd vervolgens gevraagd het antwoord te motiveren.

20 Procent van de leerlingen vond de tijd goed besteed, 51,4 procent vond dat het beter kon en 28,6 procent vond hem slecht besteed.

Dat oordeel van de lbo-leerlingen is overwegend negatief. Slechts een leerling is uitgesproken positief. Ze hebben veel kritiek op de mentor, verklaarbaar, omdat van deze leerlingen vaak de grootste aanpassing aan de binnen de school geldende normen gevraagd wordt. De taalvaardigheid ligt binnen deze groep leerlingen in het algemeen lager dan binnen de andere categorieën. Meer problemen bij de informatieverwerking en minder interesses beïnvloeden deze negatieve uitslag.

De mavo-leerlingen vinden in het algemeen de lessen te lang, eveneens de totale tijd die aan p.o. is besteed. Veel leerlingen hebben het gevoel dat ze toch weinig hebben uitgevoerd. Het kringgesprek, het presenteren van de projecten is als vervelend ervaren. Er treedt een vervelingseffect op, behalve als ze aan een project werken waar ze echt plezier in hebben. Het met elkaar samenwerken wordt positief gewaardeerd.

Het oordeel van de havo-leerlingen kijkt niet zo erg af van dat van de mavo-groep. Wel spreekt er een voorkeur uit voor eigen projecten boven kant

en klare projecten. Aan die projecten hebben ze een hekel. Ook hier is sprake van verzadiging: het aantal onderwerpen is voor deze leerlingen niet voldoende, en ze zijn kennelijk niet in staat om nieuwe onderwerpen te vinden.

Het vergroten van de zelfstandigheid wordt belangrijk gevonden. Eén leerling heeft profijt van p.o. in de vierde klas in verband met het maken van werkstukken.

De atheneum-leerlingen betrekken een nieuw element in hun beoordeling. Een aantal leerlingen vindt dat een gedeelte tijd van p.o. moet afgegaan worden ten gunste van bijvoorbeeld wiskunde en de moderne talen.

Het zelfstandig werken is voor een vrij groot aantal leerlingen belangrijk. Ook ervaringen als het bezoeken van allerlei instellingen, wat in een normale schoolsituatie onmogelijk is, worden als zeer positief ervaren.

Bij deze leerlingen treden ook vervelingsverschijnselen op, ze hebben huns inziens alles al onderzocht.

Een leerling merkt op dat er meer controle op prestaties nodig is. Dat je zelf gaat bepalen wat je gaat onderzoeken is belangrijk. Veel leerlingen constateren dat er toch weinig hard gewerkt is.

Je kunt niet voorbijgaan aan deze gegevens. Niet alleen de leerlingen vinden dat de tijd in het algemeen beter besteed kan worden, ook de mentoren zijn daarvan overtuigd. Om zowel leerling als mentor te helpen is er een aanzienlijke voorraad kant en klare projecten voorradig voor degenen

die daar behoefte aan hebben. De leerlingen die meer gebaat zijn met het verbeteren en aanleren van bepaalde vaardigheden kunnen een beroep doen op korte trainingsprogramma's. Dan kan individueel, maar ook groepsgewijze gebeuren.

Werken op deze wijze is weliswaar niet geheel in overeenstemming met de oorspronkelijke opzet. Daar tegenover staat mijns inziens een grotere zinvolheid, temeer daar de vaardigheden die getraind worden ook binnen andere vakken bruikbaar zijn.

Uit de enquête onder de leerlingen kwam ook duidelijk naar voren dat meer dan de helft van de leerlingen niet in staat is zijn of haar project te structureren. Dat heeft nogal wat consequenties. Leerlingen die bang zijn fouten te maken hebben veel hulp nodig, voor hen moet een project gestructureerd worden door de mentor. Het is duidelijk dat een mentor niet van alle vakinhouden voldoende op de hoogte zal zijn, dus collega's moeten hulp bieden. De blauwdrukken voor de projecten kunnen bewaard worden en door andere leerlingen later gebruikt.

Projectonderwijs is vaak een kwestie van vallen en opstaan. Het laten zien waarom een leerling op een gegeven moment valt, geeft hem de kans een volgende keer op de been te blijven, op eigen kracht. En daar gaat een geweldig leereffect van uit. Vandaar dat we blijven geloven dat deze vorm van projectonderwijs, mits voorzien van goede begeleiding, voor leerlingen een grote stap op weg is naar een zelfstandiger en kritischer functioneren.