

**VORMEN VAN SAMENWERKING
TUSSEN LERAREN
IN HET PAULUSPROJECT**

**nederlands en
andere vakken**

De relatie tussen Nederlands en andere schoolvakken heeft binnen de VON en in Moer altijd veel aandacht gekregen. Jarenlang zorgde de 'landelijke werkgroep Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands' voor een reeks van publikaties over dat thema. Hans Goosen, de auteur van het hier volgende artikel, werkt als leraar Nederlands aan het St. Pauluslyceum te Tilburg. Hij beschrijft hoe op zijn school gezocht is naar samenwerkingsmogelijkheden voor leraren Nederlands en andere vakken. Wat begon als een eerste overleg tussen docenten Nederlands en Geschiedenis, breidde zich geleidelijk uit tot een samenwerkingsproject waarbij vanuit Nederlands bruggen geslagen worden naar Geschiedenis, Biologie, Wiskunde en Tekenen. In dit artikel worden de geïntegreerde lessen slechts summier geschetst; het accent ligt vooral op de zorgvuldige organisatie van het samenwerken tussen leraren.

Inleiding

In 1976 startte op het St. Pauluslyceum in Tilburg een samenwerkingsverband tussen geschiedenisleraren en leraren Nederlands. De aanleiding hiervoor bestond in diverse (taal)problemen in de geschiedenislessen, zoals die door de geschiedenisdocenten geformuleerd waren. De samenwerking richtte zich allereerst op het ontwerpen en uitvoeren van een reeks geïntegreerde lessen voor de brugklas, waarin zowel geschiedenisonderwijsdoelen als moedertaalonderwijsdoelen gerealiseerd moesten worden.

Een jaar later werden ook voor het vak biologie vergelijkbare initiatieven ontplooid. Het geheel van de activiteiten werd sindsdien het Pauluspro-

ject (PP) genoemd.¹ Alle betrokkenen kwamen bij elkaar in maandelijkse studiebijeenkomsten ten behoeve van het ontwikkelingswerk, de scholingsbijeenkomsten.

In de afgelopen twee schooljaren is het aantal betrokken vakken in het PP uitgebreid met wiskunde en tekenen. Het geheel is nog steeds beperkt tot enkele brugklassen van onze school.

De activiteiten in het PP sluiten aan op het werk dat in de 'Landelijke Werkgroep Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands' is verricht. Deze werkgroep uit de VON heeft in de periode 1974-1976 diverse artikelen gepubliceerd met betrekking tot het thema 'de rol die de moedertaal speelt in elke onderwijsleersituatie'.²

Relatief weinig is daarbij geschreven over de wijze waarop de leraar moedertaal en de leraar ander vak kunnen samenwerken. Als een overzichtsartikel in dit verband geldt 'Moedertaalonderwijs en toch een ander vak'³ van Helge Bonset.

De beschrijving van de verschillende vormen van samenwerking tussen de leerkrachten in het PP is als aanvulling te lezen op het artikel van Bonset.

In de volgende paragraaf geef ik aan welke vormen van samenwerking hij onderscheiden heeft en welke ervaringen wij in het begin van het PP daarmee hadden.

In de derde paragraaf geef ik een overzicht van de ontwikkelingen in het PP tot nu toe, waarbij ik nog in het bijzonder inga op de onderwerpen lesbrieven, hospiteren en uitbreidingsmogelijkheden.

Het begin van het Paulusproject

Onder de titel 'Hoe kunnen leraren moedertaal en leraar ander vak samenwerken?' formuleert Bonset het volgende⁴:

'Wat vormen van samenwerking betreft kom je er in de publikaties van de Landelijke Werkgroep drie tegen. Ik heb ze de volgende namen gegeven: 1 *Wederzijdse informatie*. De samenwerking beperkt zich ertoe dat de wiskundeleraar wéét wat de moedertaalonderwijzer doet, en omgekeerd. Idealiter maken beiden ook van die kennis gebruik in hun lessen, maar er bestaan geen afspraken die hen daartoe verplichten. (Ten Brinke 1969 beperkt zich tot het wijzen op deze samenwerkingsmogelijkheid.)

2 *Begeleiding van leraar tot leraar*. De moedertaalonderwijzer geeft de biologiëleeraar algemene informatie over bijvoorbeeld het verschijnsel vaktal en problemen die daarmee te verwachten zijn bij leerlingen. Hij observeert de biologieles en houdt na de les met de biologiëleeraar een nabespreking over de vaktalige aspecten van diens les. (Rekers 1972 noemt deze mogelijkheid.)

3 *Geïntegreerde lessen*. De moedertaalonderwijzer en de leraar ander vak proberen in één les of reeks lessen gezamenlijk leerdoelen te realiseren, respectievelijk moedertaalonderwijsdoelen en andere vakdoelen. (Rekers 1972, De Bakker 1972, Van de Pieterman e.a. 1973.)'

Bonset gaat er vanuit dat de sectie moedertaal een duidelijk overzicht geeft van de onderwijsdoelstellingen die zijzelf nastreeft. Bovendien

moet de vraag beantwoord kunnen worden wat de andere vakken daaraan, expliciet of impliciet, al doen. Om het laatste te weten te komen noemt hij drie manieren:

'door het je collega's te vragen, door het de leerlingen van je collega's te vragen, door zelf te gaan kijken in lessen geschiedenis, biologie, enz. (met toestemming van de betrokken collega uiter-aard).'⁵

Deze manieren worden nauwelijks verder uitgewerkt. Uit onze ervaringen in het PP blijkt, dat dit punt meer aandacht verdient, omdat de eerste contacten tussen de moedertaalleraar en de andere-vakker vaak bepalend zijn voor het succes van verdere samenwerking.

Als een andere-vakker niet zelf de behoefte tot samenwerking geformuleerd heeft, of daarin geïnteresseerd is, lijkt de tweede manier in de trant van 'Beste collega, ik heb van jouw leerlingen gehoord ...' geen reële basis voor een hechte samenwerking. Maar ook bij de eerstgenoemde manier (door het je collega's te vragen) kun je bedenkingen maken. Hebben de betrokken secties onderwijsdoelstellingen (op een mogelijk gemeenschappelijk gebied) zo expliciet verwoord dat samenwerking op grond daarvan noodzakelijk kan blijken?

Het voorbeeld van de eerste reeks geïntegreerde lessen in het PP, de zogenaamde Histotaallessen, kan hierbij verduidelijkend werken.

De aanleiding voor de ontworpen Histotaallessen bestond, zoals eerder aangegeven, in diverse (taal) problemen in de geschiedenislessen. In enkele oriënterende besprekingen van de betrokken geschiedenisdocenten en neerlandici waren verschillende knelpunten in de lessen geschiedenis door de geschiedenisdocenten aangeduid in uitspraken zoals 'Veel abstracte woorden kunnen door de leerlingen niet concreet gemaakt worden', 'Tekstverklaring vormt voor de leerlingen een moeilijkheid'. Als uitgangspunt voor het oplossen van de problemen werd gekozen voor een nieuwe opzet van de geschiedenislessen, de Histotaallessen. Hiervoor hadden de historici lesontwerpen gemaakt, die 'opgevuld' werden met taalactiviteiten door de betrokken neerlandici.

Op de eerste plaats had deze werkwijze het nadeel, dat de neerlandici 'oplossingen' gingen bedenken, terwijl zij in feite de concrete lessituatie niet kenden.

Op de tweede plaats was deze wijze van samenwerken in zekere zin strijdig met de integratiegedachte, die we probeerden te realiseren. Bij het karakteriseren van de samenwerkingsrelatie was een onderscheid aangebracht tussen een taalwachtmodel en een integratiemodel. Over het taalwachtmodel zegt Jan Sturm:⁶

'De samenwerking in een taalwachtmodel is als volgt te karakteriseren: de neerlandicus staat op afroep gereed om de "andere vakker" te hulp te schieten bij het produceren van leesbare teksten (mondelinge of schriftelijke, dat doet er niet toe); hij is als het ware de verpakkingdeskundige die degelijke, betrouwbare adviezen geeft. Aan de andere kant geeft hij ook tips die ertoe leiden dat de leerlingen eveneens goede "in- en uitpakkers" worden en dat ze in ieder geval in de verschillende lessen het juiste verpakkingsmateriaal (d.i. de vaktaal) leren gebruiken.'

Het integratiemodel omschrijft hij als volgt:

'Onder begeleiding van zijn leraar moet een leerling in en door taal zich het vak eigen maken, anders gezegd: een leerling moet in en door taal die kijk op de werkelijkheid eigen maken, die geldig is voor dat bepaalde vak. In zijn onderwijs streeft de "andere vakker" dus noodzakelijkerwijs ook taaldoelen na; die zijn tussenstapjes op weg naar zijn uiteindelijke doel: de leerling brengen tot beheersing van zijn vak.

Gelet op dit uitgangspunt ligt een heel andere samenwerkingsvorm tussen de leraar Nederlands en de andere vakker voor de hand als basis van het Taalwachtmodel: doelen van de neerlandicus (spreek- en luistervaardigheid, discussievaardigheid, lees- en schrijfvaardigheid) worden middelen, werkvormen, voor de "andere vakker". Integratie van Nederlands met het andere vak (de andere vakken) is een "logische" gevolgtrekking uit deze constatering' (ib, blz. 43).

Als bezwaar van het taalwachtmodel noemt hij: 'Als te sterk de nadruk wordt gelegd op de neerlandicus als verpakkingdeskundige (en dat gevaar bestaat, omdat de neerlandicus maar voor een klein deel betrokken is bij de lessen die gegeven worden), ontstaan er alleen "oppervlakte-oplossingen"; het inzicht in de zingevingsfunctie van de taal, zoals hiervoor geschetst, blijft buiten beeld' (ib, blz. 42).

In onze praktijk met de eerste cursus Histotaallessen bleek helaas, dat de neerlandici soms middelen hadden voorgesteld die onvoldoende tot de

nagestreefde doelen leidden. Een duidelijk voorbeeld daarvan was de introductie van de Avlosmethode (een vertaling van de SO3R-methode), waarbij de afkorting staat voor algemeen overzicht—vragen—lezen—overhoren—samenvatten. Deze werkwijze was bedoeld als antwoord op de vraag van de geschiedenisdocenten: 'Hoe los je het probleem op, dat leerlingen teksten niet zelfstandig kunnen aanpakken en ze zo vaak niet begrijpen?'

Zeer nauwgezet werden in een aantal Histotaallessen verschillende elementen uit de Avlosmethode geïntroduceerd en geoefend. Al gauw bleek uit de reacties van de leerlingen dat we voor sommige elementen onnodig veel tijd ingeruimd hadden; bovendien bleek soms dat de leerlingen zich wel een methode van studierend lezen hadden eigen gemaakt, maar dat zij daarmee nog niet altijd de tekst begrepen hadden.

Je zou achteraf kunnen beweren dat we tevoren onvoldoende mogelijkheden hadden gecreëerd om over de geconstateerde (taal)problemen te praten; zo was het voor de geschiedenisdocenten soms moeilijk te bepalen welke waarde zij aan bepaalde voorgestelde lesactiviteiten moesten toekennen met betrekking tot hun vakdoelen.

Discussie over gemeenschappelijke doelen en gemeenschappelijke problemen daarbij is pas echt losgekomen nadat lesbezoek bij de andere-vakker had plaatsgevonden. In de werkwijze, waarbij na oriënterende besprekingen geïntegreerde lessen werden ontwikkeld, werd in feite het taalwachtmodel gehanteerd.

Uit de volgende paragraaf zal blijken dat lesbezoek door de moedertaalleraar bij de andere-vakker in het PP als een wezenlijke stap naar welke samenwerkingsvorm dan ook gezien wordt.

Tenslotte nog enkele opmerkingen naar aanleiding van de door Bonset als derde genoemde vorm van samenwerking, de geïntegreerde lessen. In het eerste projectjaar met Histotaal werden voor de geïntegreerde lessen twee lesuren per week gereserveerd; zowel geschiedenis als Nederlands gaven daarvoor één lesuur af; daardoor hield geschiedenis nog één lesuur over, Nederlands had daarnaast nog drie lesuren. In deze situatie ontstond vrij snel de behoefte om ook een lijn aan te brengen in taalactiviteiten die in de lessen voorgesteld waren. In feite werd er een programma moedertaalonderwijs onder het program-

ma geschiedenisonderwijs geschoven; parallel aan de leerstofindeling van de geschiedenis voor de brugklas ontstond er een indeling naar taalactiviteiten: de Avlos-methode, luisteren, discussievormen, samenvattingen maken, schrijven.

In feite hebben onze ervaringen met deze opzet onze ideeën over geïntegreerde lessen grondig gewijzigd. Het werken met een geïntegreerde geschiedenisles en een 'kale' geschiedenisles werkte vervreemdend op leraar en leerlingen. Bovendien zou de moedertaalleraar in deze opzet bij uitbreiding van het project met andere vakken geen lessen meer overhouden. Ook het streven naar het jaarprogramma moedertaal dat gekoppeld zou worden aan het programma in taalactiviteiten betekende onder meer dat de leerlingen lessen achter elkaar dezelfde werkzaamheden moesten verrichten.

Over de mogelijke consequenties van dergelijke gekoppelde programma's in een situatie waarin meerdere vakken zouden meedoen in het PP hadden we zelfs niet nagedacht.

Uit de volgende paragraaf blijkt, dat in het PP de geïntegreerde lessen als een mogelijke fase gezien kunnen worden in een proces waarin moedertaalleraars samen met andere-vakkers aandacht geven aan de rol die de taal in alle vakken speelt.

Ontwikkelingen in het Paulusproject

Overzicht

De ontwikkelingen in het PP zijn in het hierbij afgedrukte schema weergegeven.⁷

Opmerkingen in verband met de lesbrieven

Als doelstelling op langere termijn hadden we voor ons project geformuleerd: 'Een aanzet geven tot een oplossing van de taalproblemen bij de zaakvakken'.

Een stap in die richting leek ons het ontwerpen van geïntegreerde lessen; dat werd voor het schooljaar 1976-1977 de cursus Histotaal. Voor een goede afstemming van moedertaalonderwijsdoelen op geschiedenisdoelen werden nauwkeurige uitgewerkte lesbrieven opgesteld.

De functie van de lesbrieven is in de loop van de tijd nogal veranderd.

Aanvankelijk leken de lesbrieven⁸ wel op een spoorboekje: na een vermelding van de lesstof volgde een beschrijving van diverse stappen uit de te volgen lesprocedure, waarbij we zelfs in de kantlijn aangaven hoeveel minuten per lesmo-

ment uitgetrokken moest worden. Het zal wel uit onze onzekerheid met betrekking tot de 'nieuwe' lespraktijk zijn voorgekomen.

In de herschreven Histotaallessen⁹ beschreven we momenten uit de lesprocedure meer als fasen die in het onderwijsleerproces doorlopen moesten worden (en dat leidde zowel voor de leerlingen als voor de leerkrachten tot een heel wat plezieriger werksfeer). Opvallend hierbij is, dat we voor het eerst bij iedere les lesdoelen formuleerden.

Bij de opzet van de Biotaallessen (1977-1978) hielden we ook vast aan het schrijven van gedetailleerde lesbrieven. In de voorbereidingsfase van de Histotaallesbrieven bleek namelijk vaak, dat bijvoorbeeld het formuleren van lesdoelen of het precies omschrijven van opdrachten 'probleemverhelderend' werkte. Dat gunstige effect is ook bij de Biotaallessen gebleken.

Daarnaast hadden we de hoop, dat we eventuele gunstige resultaten van onze samenwerking gemakkelijker zouden kunnen overdragen aan collega's met behulp van uitgewerkte lessen.

In het schooljaar 1979-1980 hebben we een collega geschiedenis, die niet bij ons project betrokken was, bereid gevonden een serie Histotaallessen uit te voeren. Hij wilde op die manier proberen te weten te komen waarmee wij in ons project bezig waren en wij waren benieuwd naar de reacties van een niet-betrokkene. Toen bleek dat met behulp van de lesbrieven wél de door ons gekozen lespraktijk gemakkelijk overdraagbaar was, maar dat daarmee níet gegarandeerd was dat de andere-vakker het belang van samenwerking onderkende. Ik neem enkele fragmenten uit de nabespreking over de uitgevoerde serie Histotaallessen over en laat hierbij de geschiedenisleraar aan het woord:

'Natuurlijk hebben doelstellingen van Nederlands raakvlakken met die van vakken zoals geschiedenis, godsdienst, biologie; samenwerking is ook op bepaalde momenten wel gewenst, maar dat mag niet ten koste gaan van de mij toch al krap toegemeten tijd (...). In plaats van een verwerking van de leerstof door middel van opdrachten voor leerlingen zoals het zelfstandig verwoorden van een tekst of het houden van een (gefingeerd) interview, kies ik liever voor een goed verteld geschiedenisverhaal.'

In termen van Bonset zou onze conclusie luiden: je kunt gemakkelijk genoeg raakpunten vinden

<i>schooljaar</i>	<i>geschiedenis</i>	<i>biologie</i>	<i>wiskunde</i>	<i>tekenen</i>
1975-1976	<ul style="list-style-type: none"> — inventarisatie van problemen d.m.v. gesprekken — opzet geïntegreerde lessen gesch.: Histo-taallessen 			
1976-1977	<ul style="list-style-type: none"> — uitvoering 1e cursus Histo-taallessen — door 2 verschillende lerarenkoppels (gesch./ned.) 			
1977-1978	<ul style="list-style-type: none"> — uitvoering 2e cursus Histo-taallessen — door 3 verschillende lerarenkoppels (gesch./ned.) 	<ul style="list-style-type: none"> — oriënterende besprekingen v. neerlandici met biologielerares — opzet geïntegreerde lessen biol.: Biotaallessen 		
1978-1979	<ul style="list-style-type: none"> — uitvoering 3e cursus Histo-taallessen — door betrokken historici alleen 	<ul style="list-style-type: none"> — uitvoering 1e cursus Biotaallessen — door verschillende lerarenkoppels (biol./ned.) 		
1979-1980	<ul style="list-style-type: none"> — zie 1978-1979 — poging tot uitbreiding in de sectie gesch. 	<ul style="list-style-type: none"> — uitvoering 2e cursus Biotaallessen — door 2 verschillende lerarenkoppels (biol./ned.) 	<ul style="list-style-type: none"> — oriënterende besprekingen v. neerlandici met wiskundeleraren 	
1980-1981	<ul style="list-style-type: none"> — zie 1978-1979 — poging tot uitbreiding in de sectie gesch. 	<ul style="list-style-type: none"> — uitvoering 3e cursus Biotaallessen — door betrokken biologen alleen 	<ul style="list-style-type: none"> — hospiteren v. 2 neerlandici bij wiskundeleraar — contact met wiskundesectie 	<ul style="list-style-type: none"> — oriënterende besprekingen v. neerlandici met tekenleraren
1981-1982	<ul style="list-style-type: none"> — zie 1978-1979 — hospiteren door 'nieuwe neerlandicus' bij Histotaallessen — oriënterende besprekingen voor opzet Histo-taallessen 2e brugklas 	<ul style="list-style-type: none"> — zie 1980-1981 — poging tot uitbreiding in de sectie biol. 	<ul style="list-style-type: none"> — hospiteren van een neerlandicus bij andere wiskundeleraar — contact met wiskundesectie 	<ul style="list-style-type: none"> — hospiteren v. een neerlandicus bij tekenleraar — opzet geïntegreerde lessen tekenen: teken-taallessen

tussen moedertaalonderwijs en ander vak, maar van groter belang is of de betrokken leraren ook vinden dat samenwerking beide vakken verrijkt. Bij de uitbreiding naar de vakken wiskunde en tekenen in het PP hebben we ook daarom bewust voor een andere vorm van samenwerking, het oriënterend lesbezoek, als uitgangspunt gekozen.

Opmerkingen in verband met het hospiteren

In het schooljaar 1980-1981 werden zowel de Histotaallessen als de Biotaallessen door de betrokken historici en biologen alleen gegeven. Nog steeds is er regelmatig overleg met de neerlandici over ingrijpende wijzigingen in de ontwikkelde lesbrieven.

Daarmee bestond voor de betrokken neerlandici de mogelijkheid zich te oriënteren op andere vakken. We waren erg benieuwd in hoeverre opgedane ervaringen en inzichten ook zouden gelden voor 'anderssoortige' vakken; vakken als wiskunde, tekenen en de vreemde talen leken hierbij het meest voor de hand te liggen.

In 1980 konden we met twee neerlandici bij een collega wiskunde alle lessen van een eerste klas volgen. In enkele gesprekken vooraf hadden we globaal aangegeven, dat we wilden verkennen welke rol de taal in de wiskundelessen speelde. In wekelijkse nabespreking zouden we met de wiskundeleraar onze observaties en veronderstellingen doornemen; op grond daarvan moesten we na verloop van tijd maar zien of er andere stappen in de vorm van samenwerking gezet konden of moesten worden. Ik geef als voorbeeld het verslag van de tweede nabespreking weer:¹⁰

'Bespreking 5 september 1980:

Er wordt geconstateerd dat de taal vaak duidelijk helpend aanwezig is in het leerproces: een leerling zegt iets niet te begrijpen, wordt uitgenodigd zijn moeilijkheid te formuleren en, terwijl de leerling formuleert, blijkt de moeilijkheid en pas-sant te zijn opgelost.

Ten aanzien van het gebruik van termen en definities wordt het volgende opgemerkt:

1 Essentie-definities worden in het boek niet of zelden gegeven (vijfvoud, verzameling, element). Iets wordt meestal gedefinieerd, niet door te zeggen wat het is, maar door te zeggen wat je ermee kunt doen.

2 (Bijna?) nooit probeert het boek tot discriminatie van een begrip te komen, door het af te zetten tegen andere begrippen. Misschien wordt

daardoor de vergissing van een leerling veroorzaakt die vindt dat een deelverzameling hetzelfde is als een delersverzameling.

3 Is het niet wenselijk en mogelijk toch een essentie-definitie te geven, desnoods met een voorlopig karakter?

4 Het schijnt niet altijd even duidelijk te zijn hoe wiskundige symbolen "gedecodeerd" moeten worden tot een Nederlandse zin.

Wat is de wiskundige zin en wat de Nederlandse?

De wiskunde laat nu en dan de "werkelijkheid" los (3 is een veelvoud van 3), maar anderszins wordt er vaak in voorbeeldjes een beroep gedaan op concrete ervaringen van de leerlingen. Is het mogelijk om daar waar die ervaring geen steun kan bieden, de leerlingen in een probleemsituatie te plaatsen, waardoor zij zich bewust worden van het "eigendommelijke" van de wiskunde?

Toevoeging van Dick (de betrokken wiskunde leraar):

Opmerking bij 1:

Helemaal accoord; dat lijkt me een hiaat als je wiskunde goed wilt benaderen.

Opmerking bij 2:

Dat zou naar mijn wiskundig gevoel ook niet nodig zijn. Een definitie moet eenduidig te interpreteren zijn, dus ...'

Het hospiteren met de nabesprekingen is ons uitstekend befallen. Op de eerste plaats kon naar aanleiding van leservaringen duidelijk gemaakt worden aan de andere-vakker op welke punten onze belangstelling zich richtte.

Op de tweede plaats hadden wij als neerlandici alle tijd om na te gaan welke observaties toevallig waren en welke elementen uit de wiskundelessen van algemenere aard waren met betrekking tot de PP-invalshoek.

Tenslotte moet deze vorm van samenwerking weinig aanmatigend overgekomen zijn op de andere-vakkers; wij hadden niet de pretentie dat het noodzakelijk zou zijn een serie 'ideale' lesbrieven op tafel te leggen, terwijl de behoefte daaraan nog niet gebleken was.

Over een eventuele andere vorm van samenwerking zou naar aanleiding van het hospiteren door de betrokken wiskundeleraar, mogelijk de wiskundesectie, later beslist worden.

Ook bij de uitbreiding naar het vak tekenen in 1981 is voor deze werkwijze gekozen. Met de ver-

slagen van de nabesprekingen in de hand bleek het gemakkelijk in een vroeg stadium de gehele sectie in de samenwerking te betrekken. Terwijl bij Histotaal en Biotaal de integratie ver gevorderd was, zoals bleek uit de ontwikkelde lesbrieven, was de kloof tussen de deelnemende historici en biologen en hun sectiegenoten in feite ver groot.

Zowel bij wiskunde als bij tekenen vonden we het belangrijk om in een vroeg stadium na te gaan hoe de sectie tegenover een verdere uitbreiding van de samenwerking zou staan en op welke punten die samenwerking zich vooral zou kunnen richten. Zoals het schema aangeeft, hebben we bij wiskunde gekozen voor een aanvullende periode van hospiteren.

Bij het vak tekenen hebben de betreffende leraren naar aanleiding van de observaties gedurende de eerste helft van het schooljaar enkele onderwerpen uit de tekenlessen voor de brugklassen aangewezen waarvoor geïntegreerde lessen ontworpen zullen worden voor het volgende schooljaar.

In het verslag van de bespreking van 16 februari 1982 staat hierover:

'Als werkzaamheden voor het volgend schooljaar worden de volgende onderwerpen gekozen:

- Het lijkt zinvol de pogingen met betrekking tot de diabespreking verder uit te werken. De scheiding tussen de "emotionele" reacties en de "tekentechnische" bespreking moet daarbij aangehouden worden. De diabesprekingen moeten gekoppeld zijn aan het thema van de diverse tekenopdrachten. De nadruk zal moeten komen te liggen bij een inventarisatie van verschillende invalshoeken ("verwondering bij de leerlingen over wat zoal mogelijk is").

- Voor de start van het nieuwe schooljaar wordt een nieuwe opzet van het werkschrift doorgesproken. Hiervan zullen diabesprekingen, fotomateriaal en schetsen deel uitmaken; in plaats van verschillende delen uit het tot nu toe gebruikte leerlingenmateriaal zullen soms aantekeningen opgenomen worden, die "ontstaan" zijn naar aanleiding van klassegereprekken, groepsbesprekingen. Het ligt in de bedoeling de opzet van het werkschrift voorlopig te beperken tot het eerste deel van het nieuwe schooljaar. Op grond van onze ervaringen beslissen we daarna wel over het vervolg.

- Ten aanzien van de klassikale bespreking van



tekeningen beperken we onze aandacht voorlopig tot de tussentijdse werkbesprekingen. De ervaringen met het werkschrift zullen hierbij mede bepalend zijn.'

Samengevat zou je kunnen zeggen, dat door de ervaringen met de lesbrieven en het hospiteren er een accentverschuiving in ons project heeft plaatsgevonden. Dat blijkt onder meer uit de functie van de leraar Nederlands in de verschillende samenwerkingsvormen. In de eerste jaren van het PP werkte de neerlandicus in de realisatie van Histo- en Biotaallessen mee aan de integratie van moedertaalonderwijs en onderwijs in andere vakken. Door middel van het hospiteren bij andere vakken vraagt hij nu in de eerste plaats aandacht voor de rol die taal speelt in elke onderwijsleersituatie. Geïntegreerde lessen kunnen daarvan een uitwerking zijn.

Opmerkingen in verband met uitbreidingsmogelijkheden

In ons kleinschalige project hebben we ons geregeld beziggehouden met de mogelijkheden tot en de voorwaarden voor uitbreiding. Op dit moment zijn verschillende vormen van uitbreiding aan de orde:

— horizontale uitbreiding naar andere vakken: de leraren Nederlands zoeken contact met andere 'nieuwe' vakken;

— horizontale uitbreiding binnen vertrouwde secties: we proberen binnen de secties geschiedenis, biologie, wiskunde, tekenen en Nederlands andere collega's voor samenwerking te interesseren;

— verticale uitbreiding: de huidige projectgroep richt zich op andere leerjaren;

— aansluiting bij andere ontwikkelingen op onze school, zoals werkzaamheden met betrekking tot de BOVO-problematiek.

Natuurlijk hangt uitbreiding van het project af van de bereidwilligheid van collega's en secties om over de zin van samenwerking na te denken. In het PP zijn we op het moment gekomen, dat in het bijzonder aan de sectie Nederlands gevraagd zal worden, welk belang zij toekent aan de

integratie-doelstellingen. Bij diverse vormen van samenwerking met andere vakken is een daadwerkelijke betrokkenheid van een neerlandicus vereist en voor de continuïteit in het project is het gewenst dat zoveel mogelijk leraren Nederlands meedoen. Zoals het zich nu laat aanzien is het nog steeds aanwezige enthousiasme van de al betrokken neerlandici blijkbaar wervend genoeg om de toekomst wat dat betreft met vertrouwen tegemoet te zien.

Hieronder geef ik in schema weer hoe we in het PP op dit moment diverse samenwerkingsvormen gefaseerd hebben:

- 1 oriëntatie van neerlandicus op lessen ander vak; wederzijdse informatie;
- 2 systematisch lesbezoek van neerlandicus bij andere-vakker en nabespreking;
- 3 neerlandicus en andere-vakker ontwikkelen samen geïntegreerde lessen en voeren die samen uit;
- 4 de andere-vakker geeft alleen de ontwikkelde lessen;
- 5 de deelnemende leraar probeert zijn sectie te interesseren om te komen tot sectie-afspraken.

Deze lineaire fasering krijgt een cyclisch karakter als je bedenkt dat 'nieuwe' andere-vakkers bijvoorbeeld in samenwerking met een neerlandicus al ontworpen geïntegreerde lessen gaan uitvoeren of dat een deelnemende andere-vakker een 'nieuwe' neerlandicus ontvangt in zijn lessen.

Tot slot

Bij de geformuleerde onderscheidingen hoort nog een relativerende opmerking.

Vrijwel alles berust op een ordening achteraf: juist het 'zoekende' werken dicht bij de lespraktijk heeft ons de stimulans gegeven om als groep zo lang al door te gaan. Wij hebben het gevoel, dat — ongeacht de vraag of het PP zich verder zal uitbreiden¹¹ — de investeringen in tijd en moeite voor ons persoonlijk ruimschoots rendement opgeleverd hebben.

Noten

- 1 Jan Sturm heeft in het artikel 'Het Paulusproject: een praktijkbeschrijving van een poging tot integratie' (DCN-cahier 10, blz. 38-124) een uitvoerige beschrijving gegeven van het Paulusproject tot augustus 1980. Andere publikaties over het Paulusproject zijn te verwachten in 1983. Bart van der Leeuw, medewerker van de Stichting voor de Leerplanontwikkeling, is vanaf 1981 bij het project betrokken; zijn werkzaamheden richten zich o.a. op een praktijkbeschrijving van de geschiedenis- en biologielessen in het PP. Hem dank ik hierbij voor zijn kritische opmerkingen bij een eerdere versie van dit artikel.
- 2 Een aantal artikelen is gebundeld in het DCN-cahier 9 'Taalgedrag in de klas' en in het DCN-cahier 10 'Moedertaalonderwijs en andere vakken'.
- 3 Helge Bonset 'Moedertaalonderwijs en toch een ander vak' DCN-cahier 10, blz. 9-37.
- 4 Zie noot 3, blz. 15.
- 5 Zie noot 3, blz. 16.
- 6 Zie noot 1, blz. 42.
- 7 De betrokken leraren zijn in volgorde van 'opkomst': Joke Haans (geschiedenis), Gerrit-Jan Bosman (geschiedenis), Dick van Niekerk (Nederlands), Pieter Jong (Nederlands), Hans Goosen (Nederlands), Ellen Maas (biologie), Johan Vermeij (biologie), Dick Mulder (wiskunde), Frans Diederens (Nederlands), Ad Kolen (wiskunde), Mart Janssens (tekenen).
- 8 Ter illustratie volgt hieronder een lesbrief uit het cursusjaar 1977-1978, die in zijn vorm ook voor het cursusjaar 1976-1977 representatief geacht mag worden:

Histotaal; les 10

I Stof: als bij les 9 plus tekst Ceti

II Lesprocedure:

a. Individuele opdracht: Maak m.b.v. je aantekeningen van de vorige les en zonder de tekst uit het boek een weergave van de hoofdzaken van tekst B voor een zieke klasgenoot.

30' (Geen eisen gesteld aan de lengte; een tijdslimiet van 30 minuten. De samenvattingen worden ingenomen en door de leerkracht later geanalyseerd op publiek-gerichtheid.)

b. 1 Discussie in groepjes van 4: Zoek zelf uit en bespreek waardoor bepaalde mensen meer aanzien genieten of belangrijker worden geacht dan anderen.

15' Wat vindt 'men' bijvoorbeeld van een prinses of van iemand uit de Randstad? Noteer welke factoren van invloed zijn.

b. 2 De uitkomsten worden in een klassikaal leergesprek samengevat. (Op het bord komt tenminste te staan: bezit/inkomen, beroep/opleiding, geboorte/afkomst, woongebied/herkomst, godsdienstige rollen, ras.)

15' c. 1 Opdrachten aan de hand van de Ceti-tekst in tweetallen:

15' – Noem alle beroepen en geef daarbij aan welke factor van invloed is op de waardering van het beroep.

– Groepeer de beroepen in standen.

15' c. 2 Klassikale bespreking van c. 1.

d. Buffer/huiswerk: Lees paragraaf 5 en 6 en noteer hoogstens twee sleutelwoorden of -woordgroepen per alinea.

De cijfers in de kantlijn gaven aan hoeveel tijd hiervoor gepland was.

9 De onderstaande lesbrief stamt uit het cursusjaar 1978-1979:

Vierde lesblok: Rome

Les 12: Het dagelijks leven en de spelen

I Lesdoelen:

1 Inzicht in dagelijks leven in het oude Rome.

2 Ontwikkeling van het cultuurbesef door historische vergelijking.

3 Leren werken met interview als taalvaardigheid.

II Leesmateriaal:

1 Tekst 4.10. Asterix en Obelix

2 Boek IV paragraaf a.8

III Lesprocedure:

1.1 Kort schriftelijk werk (5 vragen).

1.2 Korte nabespreking.

2.1 Leerlingen bekijken de plaatjes plus tekst van 4.10 in groepjes van 2, en beoordelen deze op historische juist- en onjuistheden.

2.2 Korte inventarisatie.

3.1 Leerlingen krijgen opdracht om m.b.v. tekst 4.10 en paragraaf 1.8 een interview uit te schrijven bijvoorbeeld met Asterix, Caesar, wagenmänner, leeuw of iets dergelijks. Als leerlingen dit te moeilijk vinden maken zij een ooggetuigeverslag. In beide gevallen moet het verhaal historisch zo goed mogelijk worden ondersteund; verwerk tenminste vijf historisch juiste gegevens.

3.2 Alle leerlingen leveren verslag in, indien nodig thuis afmaken.

IV Huiswerk:

Lezen IV, paragraaf b.11 en b.12.

3.1 thuis afmaken indien nodig.

10 Van de nabesprekingen zijn voor intern gebruik steeds verslagjes gemaakt. Op verschillende manieren hebben die verslagjes hun diensten bewezen. Zo konden we gemakkelijk na verloop van tijd in een reeks van diverse observaties en opmerkingen terugkerende thema's aanwijzen. Bovendien waren deze verslagen geschikt om belangstellenden, die niet rechtstreeks bij de betreffende lessen betrokken waren, te informeren, zoals andere leden van de wiskundesectie, overige PP-leden, de sectie Nederlands. Van de Tekentaalbesprekingen zijn op dezelfde wijze verslagjes gemaakt.

11 De samenwerkingsverbanden zijn tot nu toe op basis van vrijwilligheid aangegaan. Vanuit de projectgroep wordt ook nog op die basis naar uitbreiding gezocht. Wij denken, dat de aandachtspunten waarop het PP zich richt de hele school zouden kunnen aangaan. Voor activiteiten in de richting van een taalbeleid voor heel de school lijkt een actieve rol van de directie onmisbaar. Gesprekken met de directie hierover zijn op dit moment gaande.