

één leerlijn van 4 tot 16 jaar

13

LONGITUDINALE LEERSTOFPLANNING IN HET FUNDEREND ONDERWIJS IN NIJMEGEN

Peter Seijbel, projectleider en leraar Nederlands op een der scholen van het Funderend Onderwijs-project in Nijmegen rapporteert uitvoerig over de ontwikkelingen. Eerst beschrijft hij de positieve resultaten van de uitwisseling van leerkrachten tussen basis- en voortgezet onderwijs. Daarna geeft hij aan hoe per leergebied een programma werd opgesteld voor leerlingen van vier tot zestien jaar. Vooral de ontwikkeling van het leergebied talen wordt uitvoerig belicht. Tenslotte beschrijft hij de veranderingen in de organisatiestructuur van de VO-scholen. Zo wordt de grote lijn zichtbaar om te komen tot voortgezet onderwijs dat goed aansluit bij het basisonderwijs.

Wie zijn er bij het FO-project in Nijmegen betrokken?

Funderend onderwijs in Nijmegen is een snel groeiend project: het begon met twee scholen en bestrijkt nu zes scholen: drie basisscholen, een scholengemeenschap voor mavo, havo en vwo en twee scholen voor lager, middelbaar en individueel beroepsonderwijs. Maar niet alleen het aantal scholen groeide, ook het aantal leerlingen: op de Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen (SSgN) groeide het aantal bewust voor Funderend Onderwijs opgegeven brugklasleerlingen in de afgelopen jaren fors: 17, 24, 80, 200 (prognose '83/84: 300 à 400). De groei is door mond-tot-mond-reclame van ouders en leerlingen tot stand gekomen, want de afgelopen jaren zijn wij om twee redenen publikaties uit de weg gegaan: allereerst om het experiment uit de schoolconcur-

rentie te houden en ten tweede om het ei niet door de pers open te laten breken voor het uitgebreed was. Ouders hebben overigens de vrije keuze tussen FO-klassen en 'traditionele' klassen. De laatste nemen relatief af.

Wanneer u de rector van de scholengemeenschap zou vragen waaraan het succes van het Funderend Onderwijs Nijmegen te danken is, krijgt u als antwoord: 'Veel mensen die keihard werken, soms meer dan 60 uur per week, en die ook nog kunnen samenwerken.'

Dat werken gebeurt op twee fronten:

— In de FO-klassen. Meer dan 70 leerkrachten proberen dagelijks duizendpoot te zijn om al die mooie idealen gestalte te geven: kindgericht werken, zorgen voor een goede aansluiting na het VBAo, werkvormen variëren, leerstof aanpassen aan de klas, differentiëren, integreren, leerlingen cognitief, sociaal, creatief en emotioneel vormen.

Overspannenheid wordt voorkomen door de gezonde dosis relativiseringsvermogen, die zo kenmerkend is voor leerkrachten in vernieuwingsprojecten. Met de inzet van individuele onderwijsgevers staat of valt ons inziens overigens een dergelijk project.

— In vergaderingen en werkbijeenkomsten. Welkijs zijn mensen van basisonderwijs en voortgezet onderwijs bijeen om nieuwe lijnen uit te stippelen, nieuwelingen te scholen, materialen te ontwikkelen, zaken bij te stellen, enzovoort. Daarbij wordt een step-by-step-methode gevolgd langs een pragmatische weg: steeds wordt een beperkte praktijkverbetering nagestreefd, waarna de plannen worden bijgesteld op grond van de daarbij opgedane ervaringen.

Wat zijn de doelstellingen van het FO-project in Nijmegen?

Bakens daarbij zijn de Nijmeegse *projectdoelstellingen*, die vooral in het eerste projectjaar, na grondige kennisname van politieke en onderwijskundige ontwikkelingen en na inventarisering van eigen wensen, vorm begonnen aan te nemen:

a Het onderwijs wordt zodanig ingericht, dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen tussen hun vierde en vijftiende levensjaar.

b Het onderwijs wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen. Door het aanbieden van gedifferentieerd onderwijs, door verbetering van mentoraat en leerlingenbegeleiding wordt ernaar gestreefd alle leerlingen gelijkwaardige mogelijkheden te bieden om hun talenten te ontplooien.

c Het onderwijsaanbod richt zich in ieder geval op de emotionele en verstandelijke ontwikkeling, op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van technische, ambachtelijke, huishoudelijke, sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden.

d Het onderwijs biedt passende onderwijsleersituaties aan met het oog op zowel de individuele als de sociale ontwikkeling van kinderen.

e Het onderwijs gaat er mede van uit, dat de leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving.

f Uitstel van verplichte studie- en beroepskeuze wordt bewerkstelligd.

g Zolang de tweede fase voortgezet onderwijs nog geen feit is, wordt ernaar gestreefd leerlingen

voldoende bagage mee te geven voor bestaande vervolgoopleidingen (lbo, mavo, havo, atheneum). Dit gebeurt meer door een goede leerlingenbegeleiding dan door een uitgebreid stelsel van keuzevakken en niveaus (mentorgestuurde differentiatie).

h Door de overheid bekostigde ontwikkelingen dienen zodanig gestructureerd te worden, dat de ervaringen en verworvenheden overdraagbaar zijn.

i In een FO-circuit met meer scholen dient de organisatie zodanig te zijn, dat communicatie en taakverdeling optimaal verlopen.

j Onderwijsgevers in het FO dienen zodanig ondersteund of geschoold te worden, dat zij hun taak naar behoren kunnen vervullen.

Tijdens en na het formuleren van doelstellingen werd op een groot aantal gebieden gewerkt. In het bestek van dit artikel bespreek ik er enkele.

De aansluitingsproblematiek BO-VO

Om de knelpunten te lokaliseren werden in eerste instantie vermoedens van leerkrachten omtrent de problematiek vergeleken met ervaringen van leerlingen. Achteraf is het gemakkelijk om te zien hoever vermoedens en werkelijkheid uit elkaar lagen: vermoed werd, dat met name het grote aantal vakken en vakleerkrachten in het voortgezet onderwijs, het huiswerk en het verschil tussen behoorste en vereiste vakkenkennis problemen op zouden leveren; in werkelijkheid bleken de leerlingen, zeker de eerste tijd, de overgang naar meer vakken/vakleerkrachten positief te beoordelen ('Interessant.' 'Niet zo gebonden aan één meester of juf.' 'Een echte grote school.' 'Veel afwisselender.'). Op huiswerk bleken de meesten in in de zesde klas beter te zijn voorbereid dan in de brugklas werd verwacht.

Ook de vakaansluiting bleek nauwelijks een probleem te zijn ('Elke leraar begint met een nieuw vak en ze doen net of je nog niets geleerd hebt.'). Problemen doken op waar ze niet verwacht waren: de duur van de pauzes was ineens veel kor-

Het leukste van deze school is dat je steeds andere leraren krijgt. Het vervelendste is dat ik vorig jaar maar even hoefde te fietsen maar nu drie kwartier. Irene

De vorige school was een vervelende kloten school, je mocht daar niets, ze hielden je altijd in de gaten. Hier mag je alles, dat is ook niets. Bert

ter, de school was wel erg groot met erg veel kinderen, leraren dachten dat je alles zelf wel kon. Een prima methode om knelpunten te analyseren bleek *uitwisseling van leerkrachten* tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs. De ervaringen die daarbij werden opgedaan leverden, gecombineerd met de leerlingenreacties en -gesprekken, een beeld op met de volgende hoofdpunten:

1 De leerkracht in kleuter- en lager onderwijs is sterk kindgericht. Die past het onderwijsaanbod (inclusief de tijd die aan vakken besteed wordt en het tijdstip waarop vakken worden aangeboden) aan aan de mogelijkheden en stemmingen van leerlingen. Ervaringen uit hun leefwereld spelen in het onderwijs een grote rol. In het voortgezet onderwijs staat de leerstof veel meer centraal. Examens, schooltypeselectie, gebruikte methodes, sectieafspraken en dergelijke vormen een stramen waarbinnen de leerling moet passen. De leerling wordt min of meer aan de stof aangepast. Rekening houden met ervaringen, problemen en stemmingen van leerlingen wordt blijkbaar niet gezien als een natuurlijke aanpak maar als een tijdelijk en uitzonderlijk middel om een leerdoel te bereiken.

Constatering van dit verschil leidde tot een grondige bezinning op het pedagogisch klimaat in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Er werd gekozen voor een *kindgerichte aanpak*. Dat proces verliep niet probleemloos: methodes moesten worden aangepast, voorkomen moest worden dat leerlingen de weg van de minste weerstand volgden of dat hun toekomstmogelijkheden in gevaar werden gebracht, leerkrachten moesten worden geschoold in beter waarnemen van leerlingen en in het gebruiken van andere werkvormen. Geleidelijk ontstond een evenwicht, dat via *interne scholing* aan nieuwe docenten werd doorgegeven.

Het verschil is: veel meer meesters en veel ingewikkelder. Kunnen ze daar niets aan doen? Theo

2 Werd in eerste instantie verwacht, dat de hoeveelheid opgedane kennis een struikelblok zou zijn bij de overgang basisonderwijs — voortgezet onderwijs, geleidelijk aan werd duidelijk, dat het werkelijke probleem lag op het gebied van *vaardigheden en houding*: concentratievermogen, vermogen tot waarnemen, abstractievermogen, expressievermogen, leesvaardigheid, luistervaardigheid, vermogen om zelfstandig te werken, vermogen om samen te werken, motivatie en dergelijke. In de honderden gesprekken tussen leerkrachten van basisonderwijs en voortgezet onderwijs, waarbij men achter elkaars programma en werkwijze probeerde te komen, kwamen deze vaardigheden steeds opnieuw aan de orde: het kleuter- en lager onderwijs bleek er veel aandacht aan te besteden en het voortgezet onderwijs hechtte er veel waarde aan. Het verwerven van vaardigheden vereist echter over het algemeen veel tijd, zodat al snel duidelijk werd, dat de *aansluitingsafspraken* veel meer leerjaren gingen bestrijken dan alleen de zesde klas en de brugklas.

3 Het werd door leerlingen van de brugklas (maar ook door leerkrachten uit het basisonderwijs) als uiterst onplezierig ervaren, dat *brugklasleraren* vaak nauwelijks op de hoogte zijn van het basisschoolprogramma. zij gaan *er vaak van uit, dat leerlingen nog 'niets' geleerd hebben en wekken de indruk dat zij met nieuwe vakken beginnen*, terwijl leerlingen vrij snel doorhebben, dat bij Nederlands, Engels, wiskunde, biologie, aardrijkskunde, geschiedenis, lichamelijke opvoeding, tekenen, muziek, handvaardigheid, etc. veel zaken aan de orde komen, die zij in het basisonderwijs gewend waren. *Inventarisatie van onderwijsaanbod* (inhoud en gebruikte werkvormen) leverde verbazingwekkende ontdekkingen op. Zo bleek bij aardrijkskunde in de vierde klas Nederland, in de vijfde klas Europa en in de zesde klas de Aarde aan de orde te komen, terwijl diezelfde onderdelen terugkwamen in klas 1, 2 en 3 van het voortgezet onderwijs. Leerlingen die in het basisonderwijs geleerd hadden zelfstandig informatie te verzamelen in een bibliotheek of documentatiecentrum en die informatie te gebruiken in een werkstuk of spreekbeurt, kregen dezelfde zaken na een aantal jaren onderbreking als nieuwigheid gepresenteerd in het voortgezet onderwijs.

Op bijna alle gebieden bleek een aanzienlijk verknoeien van tijd door overbodige verdubbelingen (die voor de leerlingen zeer irriterend waren). Af-

stemming leverde tijdwinst, waardoor tijd voor onderwijsverbreding vrijkwam (onderwijs dat meer aspecten bestrijkt dan de gebruikelijke, veelal cognitieve, van het voortgezet onderwijs). De afstemming vond *per leergebied* plaats: talen, oriëntatie op mens en samenleving, oriëntatie op de natuur, enzovoort.

4 Het besef, dat leergebieden 'doorlopen', de constatering dat haastig ingestampte stof in klas 6 weinig rendement oplevert, leidde tot het aanpakken van een wezenlijk probleem in klas 5 en 6 van het lager onderwijs: *de toetsen*. Gemeentelijke of CITO-toetsen leidden er vaak toe, dat het normale onderwijsaanbod in deze klassen werd onderbroken of afgebroken om plaats te maken voor een geforceerd en zenuwslopend toewerken naar de 'eindexamens'. Langzamerhand werd duidelijk dat leerlingen en leerkrachten er meer bij gebaat waren als het onderwijsprogramma gewoon doorliep. Wel was het in dat geval belangrijk dat de basisschool in staat was te vermelden wat het onderwijsprogramma was geweest en hoever leerlingen daarin waren gekomen: *de profielschets* deed zijn intrede.

5 Bij het bespreken van de aansluitingsproblematiek kwam ook de schoolorganisatie vaak aan de orde. De *kleinschaligheid* van basisscholen had andere moeilijkheden en mogelijkheden dan de *grootschaligheid* van een forse scholengemeenschap. Er zijn verschillen in de hoeveelheid schoolregels, uitroosterbaarheid van leerkrachten, autonomie van leerkrachten, persoonlijke benadering van leerlingen en ouders, organisatie van pauzes en buitenschoolse activiteiten, taakverdeling, bereikbaarheid van schoolpersoneel, flexibiliteit van roosters, mogelijkheden tot vakkenintegratie en dergelijke. Op dit gebied werden de minste vorderingen geboekt, omdat wettelijke bepalingen (vervangbaarheid in het basisonderwijs, bevoegdheden, richtlijnen met betrekking tot schooltijden en roosters etc.) en voldongen feiten (een voortgezet onderwijs school heeft tien tot vijftien maal zoveel leerlingen als een basisschool) onneembare hindernissen bleken. Toch werden ook op het gebied van de organisatie vrij veel zaken aangepast.

Uit het voorafgaande zal duidelijk geworden zijn, dat aanpak van de aansluitingsproblematiek al snel leidde tot afspraken die alle klassen van het betrokken kleuteronderwijs, lager onderwijs en voortgezet onderwijs betroffen: kindgericht onderwijs, scholing van leerkrachten, extra aan-

dacht voor vaardighedenontwikkeling, doorlopend onderwijsaanbod, schoolorganisatie en dergelijke bestrijken meer klassen dan de zesde klas en de brugklas.

Naar inventarisatie en ordening van het onderwijsaanbod

In de punten 2 en 3 van het voorgaande werd er al op gewezen dat de uitwisseling van leerkrachten leidde tot meer aandacht voor vaardigheden en een efficiëntere aanpak door het wegwerken van overbodige verdubbelingen of slechte aansluitingen. Maar er was veel meer aan de hand:

- * expressieonderwijs bleek in het kleuteronderwijs zeer uitgebreid aan de orde te komen (spel, bouwhoek, poppenhoek, tekenen, handvaardigheid, muziek, dans, toneel, poppenkast en dergelijke), in het lager onderwijs sterk afhankelijk te zijn van de capaciteiten van leerkrachten en begeleiding van buiten de school en in het voortgezet onderwijs wel professioneel gegeven te worden, maar bij vergaderingen niet erg hoog gewaardeerd te worden ('vakken achter de streep').

- * sociale vorming bleek in het kleuteronderwijs en lager onderwijs (zij het vaak impliciet) een belangrijke plaats in te nemen, terwijl er in het voortgezet onderwijs vaak weinig werk van werd gemaakt.

- * voor ambachtelijke en huishoudelijke vaardigheden werd in het kleuter- en lager onderwijs een basis gelegd, waar bijvoorbeeld op de scholengemeenschap voor mavo, havo en vwo nauwelijks op werd voortgeborduurd.

- * wereldoriëntatie werd in het kleuteronderwijs en lager onderwijs vaak vooral heemkundig gegeven (uitgaande van de eigen situatie en omgeving), terwijl dat in het voortgezet onderwijs niet of nauwelijks gebeurde.

- * rekenen—wiskunde—natuurwetenschappen werden in het kleuter- en lager onderwijs zoveel

De onderwijzers zijn hier wel strenger maar kunnen soms wel tegen een grap. De lessen zijn hier wel saaier omdat je hier veel meer op moet schrijven en de overhoringen zijn ook veel moeilijker. Het is dus veel moeilijker en tegelijkertijd moet je hier nog meer leren ook. Rafael

mogelijk geconcretiseerd en in het voortgezet onderwijs zo snel mogelijk geabstraheerd.

* bij talen bleken in het basisonderwijs (Nederlands en Engels) woordenschat en wereldoriëntatie centraal te staan, terwijl in het voortgezet onderwijs veel waarde werd gehecht aan de toepassing van regels.

Afspraken naar aanleiding van inventarisatie leidden tot twee ingrijpende veranderingen:

a Over de hele linie werd het onderwijsaanbod verbreed:

Op creatief gebied: drama, dans, kostuumontwerp, video, muziek, handvaardigheid, tekenen, etc. voor alle leerlingen van 4 tot en met 15 jaar. Op technisch gebied: uitbreiding van handvaardigheid in het basisonderwijs (cursorisch) en invoering van informatica en electronica in het voortgezet onderwijs.

Ambacht en huishouden: huishoudkunde, textiele werkvormen en algemene technische oriëntatie in het voortgezet onderwijs sloten voortaan aan op het aanbod in het kleuter- en lager onderwijs. Op cognitief gebied: leerkrachten uit het basisonderwijs (waarvan men pleegt aan te nemen, dat zij op alle vakgebieden thuis zijn) kregen, desgevraagd, adviezen van leerkrachten uit het VO; in het voortgezet onderwijs werden naast de bestaande vakken enkele nieuwe ingevoerd: extra rekenen, Spaans, Latijn en kunstgeschiedenis. Sociale vorming: in het voortgezet onderwijs werd het mentoraat sterk uitgebreid maar ook de kindgerichte wijze van werken bij alle vakken zorgde voor grotere aandacht voor individuele en sociale ontwikkeling.

b Per leergebied werd een totaalprogramma opgesteld voor leerlingen van 4 tot 15 à 16 jaar.

Hieronder volgt, bij wijze van voorbeeld, een — zeer beknopt — overzicht van het leergebied talen:

Het leergebied talen

Bij talen ligt het accent vooral op de vaardigheden: lezen, schrijven, luisteren en spreken. Taalstructuren worden behandeld, voor zover aantoonbaar is dat inzicht positief werkt op vaardighedenverbetering. Ook wordt er sterk de nadruk op gelegd, dat taal niet alleen een vèrweg liggend eindexamenvak is, maar ook en vooral een dagelijks gebruiksartikel dat de kansen op deelname aan maatschappelijke processen sterk beïnvloedt.

Bij *kleuters* staan spreek- en luistervaardigheid centraal. Het kringgesprek leent zich hiertoe uitstekend. In die gesprekken wordt de woordenschat van kinderen aanmerkelijk uitgebreid. Tevens wordt bij kleuters de motorische basis gelegd voor schrijfonderwijs en de basis voor concentratie bij leesonderwijs.

Na de kleutertijd komt vervolgens het leren lezen en schrijven centraal te staan, waar al snel sterke differentiatie naar capaciteiten optreedt. Wanneer verschillen optreden in activiteiten van ouders en dergelijke (bijvoorbeeld het wel of niet stimuleren van lezen thuis) wordt een poging gedaan op school zodanig te werken, dat leerlingen die van huis uit niet gestimuleerd worden, de kans krijgen op dezelfde ontwikkelingen.

Gaandeweg ontwikkelt het lees- en schrijfonderwijs zich in de richting van het lezen en schrijven van fictieve en zakelijke teksten. Daarbij zijn twee zaken van belang: op de eerste plaats wordt kinderen de weg gewezen in bibliotheken, documentatiecentra en dergelijke, waardoor zij geleidelijk aan de kans krijgen hun eigen smaak verder te ontwikkelen; op de tweede plaats wordt aandacht besteed aan het lezen en schrijven over die zaken die met hun eigen gevoelens en ervaringen te maken hebben.

Daarnaast gaat spreekvaardigheid door. Leerlingen worden 'mondig' gemaakt in een veelheid van werkvormen (klassegesprek, kringgesprek, groeps-gesprek, interview, spreekbeurt, toneel, cabaret, discussie en dergelijke).

Luistervaardigheid wordt vaak gekoppeld aan spreekvaardigheid. Bij luistervaardigheid speelt niet alleen het vermogen om anderen te begrijpen een rol, maar ook, en vooral, de instelling die daarbij nodig is (concentratie, geduld, kritisch luisteren). Omdat de indruk bestond, dat luistervaardigheid de laatste jaren in het basisonderwijs verwaarloosd werd, wordt gepoogd dit onderdeel extra aandacht te geven, onder meer door herwaardering van de individuele werkvorm vertellen (ook bij geschiedenis en dergelijke).

Door middel van kernwoorden met omliggende woorden, en vaak in sterke integratie met andere vakken, wordt de taalschat enorm uitgebreid.

Op het gebied van taalstructuren wordt een basis gelegd: spelen met zinnen, vormen van woorden, tijden en de basis voor de ontleding. Hierbij wordt een samen met het voortgezet onderwijs ontwikkelde methode gebruikt, aangevuld met een in het basisonderwijs ontworpen spelcircuit

Vroeger mocht je dikwijls met vrienden een toneeltje geven en ook met de feestdagen werden er gezellige dingen gedaan. Je mocht in de lagere school ook meer met je vrienden samenwerken. Er werden ook vaak uitstapen gemaakt en we mochten veel meer zelf voorstellen waar we naar toegingen. We mochten zelf veel meer lesgeven aan andere leerlingen. Je moest ook veel meer vertellen waarom je iets zo deed. Maes

van zelfcorrigerende opdrachten (vgl. loco).

In de vijfde en zesde klas wordt (via mediamethodes) een start gemaakt met Engels. Hierbij gaat het vooral om het wennen aan klanken en het opbouwen van een kleine woordenschat. Duits wordt niet gegeven, maar in de Nijmeegse situatie worden leerlingen (onder meer door de televisie en door winkelen) al zeer vroegtijdig met Duits geconfronteerd.

In het voortgezet onderwijs wordt aangesloten op de basisschoolontwikkelingen. Bij Nederlands wordt voortgegaan met spreekvaardigheid (kringsprek, groepsgesprek, klasgesprek, discussie, toneel, interview, spreekbeurt en dergelijke), luistervaardigheid, leesvaardigheid (documentatie, tekstanalyse, leesstimulering, krant etc.) en schrijfvaardigheid (opstel, projectverslag, 'artikel', brief, weergave eigen mening enzovoort). Daarnaast wordt, via een zelf ontwikkelde individuele methode, de ontleding behandeld voor zover die nodig is voor het onderwijs in vreemde talen of voor zover kinderen daar nog meer belangstelling voor blijken te vertonen (verdiepingsstof).

In de loop van de VBaO-tijd wordt ook de woordenschat uitgebreid. Daarbij wordt als leidraad genomen:

brugklas: hobbies, sporten, school, gezin, stand en andere facetten van de eigen leefwereld van het kind plus vaktermen bij andere vakken;
tweede klas: taalgebruik bij de media;
derde klas: woorden die te maken hebben met de toekomst van leerlingen (opleidingen, beroepen, vrije tijdsbesteding, sociaal-culturele termen en dergelijke) en woorden uit de kunst- cultuur- en wetenschapsgeschiedenis.

Leesstimulering vindt plaats door advisering aan individuen op grond van wat zij aan ervaringen met en oordeel over eerder gelezen werk hebben.

Veel aandacht wordt besteed aan taal als gebruiksmiddel en de consequenties daarvan.

Wat de andere talen betreft:

— In de brugklas wordt Engels voortgezet, Frans geïntroduceerd en een korte oriëntatie (drie maanden) op Duits gegeven. Latijn is een keuzevak.

— In de tweede klas krijgen leerlingen Engels, Frans en Duits. In verdiepingstijd kunnen zij Latijn, extra Frans, extra Engels, extra Duits en oriëntatie op Spaans krijgen gedurende één trimester per jaar.

— In de derde klas gaan Engels en Duits door. Latijn en Spaans zijn facultatief.

Per vak wordt uitgegaan van wat leerlingen al weten; dat wordt uitgebouwd, waarna de regels uit het tot dan toe bekende worden opgespoord. Met name in de tweede en derde klas komt differentiatie op gang (door geprogrammeerde instructie, door gelijktijdig gebruik van verschillende methodes en door gebruik van, vaak zelf ontworpen, extra materiaal).

Ook bij de vreemde talen ligt het accent op de vier vaardigheden en op de gebruikswaarde van taal.

Projecten

Vaak wordt gewerkt in projectvorm met taakverdeling naar capaciteiten. Deze vorm blijkt goed aan te sluiten op het basisonderwijs; ze blijkt leerlingen van de brugklas sterk te motiveren en we verwachten dat de vorm een goede voorbereiding is op gericht schrijven en spreekvaardigheid in de bovenbouw.

Bij deze projectvorm komen de principes van het moedertaalonderwijs in het FO duidelijk naar voren:

a het leerproces is zoveel mogelijk ononderbroken: projectonderwijs is een schakel tussen het documentatiewerk van het basisonderwijs en het werken met scripties en gericht schrijven in de bovenbouw;

b het onderwijs wordt afgestemd op de (individuele) ontwikkeling van leerlingen: projectwerk leent zich uitstekend tot taakverdeling; bovendien is het bij een project al snel zo, dat leerlingen werk doen op eigen niveau;

c funderend onderwijs mikt ook op sociale ontwikkeling: zowel door de werkvorm (samenwerken in een groep & contact zoeken met anderen bij informatieverwerving) als door de onderwerp-

keuze kan sociale ontwikkeling gestuurd worden; d er wordt werk gemaakt van vakkenintegratie: bij vrijwel alle projecten zien wij raakvlakken met andere vakken, zowel door onderwerpkeuze (aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, gym (sport), etc.) als door werkwijze (lay-out, informatie in andere talen en dergelijke).

e vaardigheden spelen een grote rol; bovendien hangen die vaardigheden samen. Om dat te laten zien volgen hier in grote lijnen de fasen van elk project:

1 luistervaardigheid: bij ter zake kundigen moet mondeling materiaal verzameld worden (media, interview, enquête en dergelijke)

2 leesvaardigheid: elke groep (3, 4 of 5 leerlingen) moet ook schriftelijk materiaal verzamelen over het gekozen of opgedragen onderwerp: boeken, documentatiecentra, kranten, tijdschriften, naslagwerken etc.

3 na fase 1 en 2 moet het materiaal geselecteerd worden: dubbele of niet-relevante informatie wordt geschrapt

4 vervolgens wordt het materiaal geordend. Er wordt een goede volgorde gekozen (opbouw) en bezien op welke wijze een al te lang betoog kan worden onderbroken of in kleinere porties kan worden verdeeld

5 schrijfvaardigheid: iedere groep probeert te komen tot een voor de lezer aantrekkelijke schriftelijke weergave: tijdschriftartikelen en dergelijke

6 spreekvaardigheid: iedere groep probeert te komen tot een mondelinge presentatie: spreekbeurt, cabaret, radioprogramma enzovoort.

f De leerling wordt zo breed mogelijk ontwikkeld. Projecten stellen hoge eisen aan: contactuele vaardigheden, concentratievermogen, expressievermogen, zinsbouw en woordkeus etc.

Projecten duren gemiddeld zes à zeven weken. In de brugklas is het onderwerp vrij (hobbies, landen, sporten, dieren). Vanaf de tweede klas worden de onderwerpen gegeven (media, beroepen, enzovoort). Vaak wordt met één, meer of alle andere vakken samengewerkt. Een geslaagd voorbeeld van het laatste is het jaarlijks terugkomende project 'stad'. Dit project biedt, zeker in een stad als Nijmegen, met een boeiende omgeving en een rijke historie, tot nu toe ongekende mogelijkheden. Bij een goede organisatie heeft de leerkracht de handen vrij voor het begeleiden van groepen en individuen.

De organisatiestructuur van de deelnemende scholen

Lag het accent in eerste instantie op de aansluitingsproblematiek en daarna op inventarisatie en het verdelen van het onderwijsaanbod over de leerjaren, al spoedig kwam het te liggen op de *organisatiestructuur van het project* in Nijmegen.

Immers: het oorspronkelijke aantal van twee deelnemende scholen was uitgebreid van twee tot zes, het aantal betrokken leerkrachten van een handjevol tot 70, het aantal betrokken leerlingen op de scholen van ca 50 tot ca 750, enzovoort.

Er werd een organisatiestructuur gevonden (geënt op het model van het FO in Tholen), waarbinnen scholen van verschillende signatuur op bestuursniveau, directioniveau en uitvoerendenniveau samen konden werken aan verdere vormgeving van Funderend Onderwijs. Wij kunnen hier beter niet uitvoerig op dat model ingaan. Laat ik volstaan met de opmerking, dat het grootste probleem was een manier te vinden om leerkrachten uit het basisonderwijs (die hún klas voor geen goud in de steek willen laten) te betrekken bij gesprekken over vernieuwingen zonder dat ten koste te laten gaan van hun toch al zwaar belaste vrije tijd.

Veranderingen waar wij geweldig tegenop zagen, bleken mee te vallen: in het voortgezet onderwijs wilden wij komen tot een *driejarige heterogene periode* (leerlingen van Ibo tot vwo bij elkaar in de klas tot en met de derde). Ouders en leerlingen bleken er weinig bezwaren tegen te hebben. Ook de verwerkelijking bleek niet zo'n probleem: bij discussies over de Middenschool is de heterogene groep vaak voorgesteld als een nieuw verschijnsel met onbekende eigenschappen; in het funderend onderwijs weten wij inmiddels beter: op basisscholen wordt er al zéér lang mee gewerkt en het basisonderwijs kan het voortgezet onderwijs uitstekend adviseren op dit gebied. Binnen die heterogene groepen moest ieder individu aan zijn/haar trekken komen. Er werd uitgebreid gewerkt aan *differentiatie binnen klasverband*. Oorspronkelijk op de 'traditionele' manier: basisniveau, assistentieniveau (voor de zwakkeren) en één of meer verdiepingsniveaus. In dit kader werd veel materiaal ontwikkeld. Deze werkwijze voldeed echter maar in een aantal gevallen. In veel gevallen was er sprake van te arbeidsintensieve materiaalontwikkeling, te veel accent op organisatie, te uitgebreide administratie, enzovoort.

Bij veel vakken werd dan ook deze 'technische differentiatie' vervangen door andere vormen. Een zeer functioneel voorbeeld daarvan is het 'sesamstraatmodel': een onderwijsaanbod, dat zo rijk is, dat elk kind er aan zijn trekken komt. Degenen die het programma Sesamstraat wel eens gezien hebben, zullen ontdekt hebben, dat elk kind er iets anders uit kan halen: een stukje alfabet, een stukje rekenvaardigheid, muziekbegrip, sociale training, een idee voor een spel, emotionele vorming of het begrip van een woord of woordpaar.

Op het ogenblik ligt het accent in Nijmegen vooral op de *verbetering van het pedagogisch klimaat* in het voortgezet onderwijs. Nu duidelijk begint te worden, dat reconstructie van onderwijsaanbod zodanig geslaagd is, dat de aansluiting van Funderend Onderwijs op lbo, mavo, havo en vwo geen problemen oplevert (de leerlingen gaan

in bijna alle gevallen gewoon door naar de vierde klas), wordt hoe langer hoe meer werk gemaakt van de precieze invulling van kindgericht onderwijs. In dat kader wordt, en weer kwam de oplossing van een probleem uit het basisonderwijs, gewerkt aan een betere variant van differentiatie: de *mentorgestuurde differentiatie*: niet het niveau-systeem, maar de mentor stuurt het niveau per vak per leerling. Die mentor is degene die het best op de hoogte is van de mogelijkheden van kinderen door: een wekelijks mentoruur met zijn/haar klas, zeer frequente contacten met ouders en individuele leerlingen (minimaal vijfmaal per jaar), goede contacten met andere leerkrachten en vooral door intensief contact met de klasleerkracht van de basisschool. De mentor adviseert de andere leerkrachten voortdurend over de wijze van omgang met en het haalbare niveau bij elke leerling.

Alles zal op de nieuwe school anders worden. Ik kan minder buiten spelen en minder tv kijken. Als ik daar aan denk krijg ik de kriebels in mijn hoofd omdat ik veel van tv kijken hou. Radjis