

NAAR EEN MEER LEERLINGGERICHTE ONDERWIJSAANPAK

De invalshoek die in het BOVO-project Amsterdam-Noord/Landsmeer is gekozen is die van meer leerlinggericht onderwijs.

Vanuit de geschiedenis van het overleg kwam men ertoe als uitgangspunt te nemen de gewenste situatie. Het accent kwam nu te liggen op het pedagogisch klimaat en de didactische benadering.

Als voorbeeld van mogelijke activiteiten startten de 37 BO- en VO-scholen projecten, die na twee jaar antwoord moeten geven op een aantal vragen.

Tot slot een verslag van zo'n schoolproject.

Marian Huiskens is medewerkster van het Advies- en Begeleidingscentrum, afdeling Amsterdam-Noord en Meta Waal is mentrix en lerares Nederlands op een van de deelnemende scholen.

In het BOVO-project Amsterdam-Noord/Landsmeer is de aansluitingsproblematiek vertaald in: de uitdaging om emancipatorisch onderwijs te realiseren in de regio.

Dat wil zeggen, dat de gezamenlijke inspanningen gericht zijn op het creëren van onderwijssituaties die door de leerlingen als zinvol en relevant ervaren worden.

Waarom hebben we deze invalshoek gekozen? Wat heeft emancipatorisch onderwijs te maken met de aansluitingsproblematiek?

Er zijn vele zaken op te noemen, waarin het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs van elkaar verschillen. Deze verschillen kunnen alle aanleiding geven tot aansluitingsproblemen. Vanuit een beschrijving van de huidige situatie is het

mogelijk dergelijke verschillen c.q. knelpunten te inventariseren en vervolgens te proberen om deze knelpunten weg te werken.

In Amsterdam-Noord/Landsmeer zijn we andersom te werk gegaan.

In het voorbereidingsjaar is vanuit een inventarisatie van probleemgebieden in de huidige situatie een beschrijving gemaakt van de gewenste situatie. De gedachte hierachter was de volgende. Het in kaart brengen van de gewenste situatie leidt tot een beter oordeel over welke verschillen tussen basis- en voortgezet onderwijs de moeite van het aanpakken waard zijn. Daarmee wordt voorkomen, dat de energie verloren gaat met het werken aan ad hoc problemen, die vrij willekeurig gekozen worden en tot schijnoplossingen kunnen

leiden. Bij het beschrijven van de gewenste situatie bleek, dat de pedagogisch-didactische uitgangspunten voor het nieuwe basisonderwijs met evenveel kracht dienden te gelden voor het voortgezet onderwijs:

- onderwijs als systeem van permanente verandering;
- onderwijs dat past bij de leerling;
- onderwijs als activiteit van de leerling;
- onderwijs als deel van het maatschappelijk gebeuren.

Vanuit dit besef keken we naar de huidige situatie om te kunnen bepalen hoever we nog van het ideaal verwijderd zijn.

De huidige situatie laat zich weergeven als een ontwikkelingslijn van meer leerlinggericht onderwijs (op de kleuterschool) naar meer leerstofgericht onderwijs (in het voortgezet onderwijs). Hieruit is geconcludeerd dat de meest zinvolle bijdrage aan de aansluitingsproblematiek ligt op het vlak van de pedagogisch-didactische afstemming in de richting van meer leerlinggericht onderwijs.

Meer leerlinggericht onderwijs betekent meer ruimte aan de leerling bieden voor een eigen inbreng in het onderwijsleerproces, met andere woorden het onderwijs vrij maken van beperkingen die een grotere participatie van de leerling in de onderwijssituatie in de weg staan; kort aangeduid als emancipatorisch onderwijs. Naarmate de participatie van leerlingen groter wordt op het onderwijsleerproces is meer en meer sprake van projectonderwijs. Het is daarom, dat de basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs, die deel uitmaken van het BOVO-project Amsterdam-Noord/Landsmeer begonnen zijn met projectmatig werken, dat wil zeggen met het gezamenlijk experimenteren met onderwijsleersituaties waarin de leerlingen een grotere inbreng hebben op zowel de inhoud van het leerproces als op de vormgeving van de leerweg. Het werken aan de oplossing van aansluitingsproblemen is dus gestart met het zoeken naar afstemming van de vernieuwings sfeer op de deelnemende scholen voor basis- én voortgezet onderwijs in de regio Amsterdam-Noord/Landsmeer.

Voorgeschiedenis

Ontstaan van het overleg

Een belangrijke impuls voor de beginnende contacten tussen basis- en voortgezet onderwijs is ge-

weest de discussie over leerstofafspraken.

In de geschiedenis van BOVO-projecten blijkt dit vaak een startpunt te zijn. Beide groepen gesprekspartners verwachten voordelen van dergelijke afspraken.

In oktober 1975 namen de brugklasconrectoren van het voortgezet onderwijs in Amsterdam-Noord het initiatief om door middel van minimum-afspraken voor Nederlands en rekenen de overgang van de basisschool naar de brugklas te vergemakkelijken.

Ter voorbereiding en uitwerking is in mei 1976 een overleggroep samengesteld, bestaande uit vertegenwoordigers van basisonderwijs en mavo-, havo- en vwo-scholen.

Deze overleggroep heeft in augustus 1977 een eerste rapport gepubliceerd waarbij alle betrokkenen gelegenheid kregen om commentaar te leveren op de inhoud en opzet van het rapport. Het rapport bestond uit:

- informatie van het voortgezet onderwijs in Amsterdam-Noord ten behoeve van het basisonderwijs over opvang en begeleiding in de brugklas;
 - een overzicht van de wensen met betrekking tot de aansluiting BO-VO, die uit het basisonderwijs naar voren kwamen;
 - minimum-leerstofafspraken voor Nederlands, rekenen, aardrijkskunde en geschiedenis.
- Uit de reacties op dit eerste rapport bleek, dat men over het algemeen van mening was, dat ook het lbo in de overleggroep vertegenwoordigd zou moeten zijn. Dit leidde tot uitbreiding van de overleggroep met vertegenwoordigers van het lbo. Deze uitgebreide overleggroep was uiteindelijk verantwoordelijk voor het tweede en definitieve rapport in mei 1978.

De overleggroep BO-VO in de regio Amsterdam-Noord heeft sinds haar oprichting aan een veelheid van problemen in de aansluiting tussen basis- en voortgezet onderwijs aandacht besteed en naar oplossingen voor deze problemen gezocht.

Dit leidde tot een reeks van afspraken en initiatieven, die door gewijzigde omstandigheden niet alle de tijd hebben overleefd. De voorbeelden die we noemen zijn echter nog steeds van kracht.

- Alle elf scholen voor voortgezet onderwijs kwamen tot afspraken over een gemeenschappelijke procedure voor de toelating tot de brugklas-sen.

- Afspraken kwamen tot stand over de gewenningsperiode in het brugjaar en sferbevorderen-

de maatregelen in het voortgezet onderwijs.

— Een rapport verscheen over de problematiek van de schoolverlaters in het voortgezet onderwijs in Amsterdam-Noord.

— Tweemaal per jaar werd een bulletin uitgegeven met als doel de doorstroom van informatie binnen de overleggroep zo goed mogelijk te garanderen.

— Om de dialoog tussen BO en VO over de problematiek van de aansluiting nieuwe impulsen te geven nam de overleggroep het initiatief om jaarlijks een themamiddag te houden, waarop gediscussieerd werd over specifieke onderwerpen.

In de discussies over de leerstofafspraken is ernstig gewaakt voor een te eenzijdige aanpassing van het basisonderwijs aan de wensen van het voortgezet onderwijs of andersom.

Door de gesprekken is het vertrouwen tussen BO- en VO-gesprekspartners sterk toegenomen en de weg gebaad om tot concrete leerstofafspraken te komen en ook andere zaken aan de orde te stellen. In die tijd verliep parallel aan het overleg tussen BO en VO een proces van kennismaking en afspraken tussen de scholen voor voortgezet onderwijs. Op de VO-partner in de aansluitingsproblematiek kwam sterk een accent te liggen. Dit had te maken met factoren van principiële en van praktische aard. Het voortgezet onderwijs had zich, vergeleken met de ingrijpende veranderingen in het basisonderwijs, in een betrekkelijk rustige sfeer bevonden. De gesprekspunten die uit het BOVO-overleg naar voren kwamen, bleken vooral consequenties te hebben voor de gang van zaken binnen het VO. De VO-vertegenwoordigers in het overleg hebben vanaf het begin deze nadruk op de ontwikkeling van het voortgezet onderwijs willen accepteren en ernstig genomen.

Contacten met de achterban

Een centraal punt bij de benadering van de BOVO-problematiek op regionaal niveau werd gevormd door de zogenaamde achterbanproblematiek.

Dit probleem speelde op verschillende gebieden en werd extra dringend op het moment dat een duidelijke accentverschuiving optrad in de inhoud van het overleg. De afstemming van het pedagogisch klimaat en de didactische benadering kwamen nadrukkelijk binnen de prioriteiten van de overleggroep te liggen. Een belangrijke impuls hiervoor was een themamiddag in mei 1980 over

‘de veranderde leerling’.

De discussies over de pedagogisch-didactische consequenties, nauw samenhangend met gevoelens en attitudes van onderwijsgevendens, zouden echter pas kunnen leiden tot een verbeterde aansluiting op dit gebied, wanneer sprake kon zijn van een ‘brede’ aanpak. De achterbanproblematiek werd op dat moment nadrukkelijk als knelpunt zichtbaar.

Tot op dat moment verliepen de communicatielijnen via de bestuurlijke overleggen. Het openbaar, RK en Prot.Chr. onderwijs in de regio Amsterdam-Noord hebben altijd naast vormen van interzuilair overleg hun eigen bijeenkomsten gehouden. De overleggroep ging van de veronderstelling uit dat deze bijeenkomsten op levensbeschouwelijke grondslag de mogelijkheid konden bieden om de informatie vanuit de overleggroep binnen eigen kring door te spelen naar de niet rechtstreeks participerende scholen. Dit is echter nooit goed gelukt. Het gebrek aan faciliteiten, de diversiteit van de scholen, het grote aantal scholen en de soms schijnbaar tegenstrijdige belangen van de drie denominaties maakten een andere achterbanorganisatie noodzakelijk.

De VO-vertegenwoordigers waren in hun tijdsbesteding enigszins flexibeler. Dit nam niet weg, dat ook voor hen het BOVO-overleg een extra taak binnen hun toch al omvangrijke takenpakket was. Daarbij kwam dat zij als gevolg van de omvang en de aard van VO-scholen zaten met verspreidingsproblemen en met de onmogelijkheid om snel in geformaliseerd overleg zaken aan de orde te stellen.

Samenvattend kunnen we constateren dat de sterk aanwezige achterbanproblematiek, de verbreiding van het BOVO-aandachtsgebied naar de pedagogisch-didactische aanpak en de wens om gemaakte afspraken om te zetten in consequenties voor de respectievelijke schoolwerkplannen, in het schooljaar 1980-1981 leidden tot een toenemende belangstelling voor de lopende BOVO-projecten. De start van een tweede groep BOVO-projecten is dan ook niet aan Amsterdam-Noord (en Landsmeer) voorbijgegaan. Het rijk honoreerde in mei 1981 de aanvraag van 25 BO-scholen en 12 VO-scholen in Amsterdam-Noord en Landsmeer.

Ontwikkeling van een BOVO-project

Bij de start van het BOVO-project is gekozen

voor de verdeling van de faciliteiten zodanig dat alle projectscholen een contactpersoon op de woensdagmorgen vrij konden roosteren.

Deze keuze houdt verband met de opvatting dat resultaten in aansluiting BO-VO vergroot worden als de betrokken scholen direct participeren in overleg, werkzaamheden en het zoeken naar oplossingen.

Bij de opdracht om in het najaar 1981 een projectplan op te stellen hebben dan ook de volgende uitgangspunten meegespeeld:

- grote mate van betrokkenheid van tenminste de contactpersonen bij het uiteindelijke projectplan is gewenst;
- zoveel mogelijk dient aangesloten te worden bij de geïnventariseerde aansluitingsproblemen, zoals die ook al in de voor-projectfase in de regio Amsterdam-Noord onderwerp van gesprek zijn geweest;
- vanaf de start van het project dienen feitelijke contacten tussen BO- en VO-vertegenwoordigers plaats te vinden;
- de grootte van de overleggroep van (37) contactpersonen maakt een opsplitsing in subgroepen noodzakelijk;
- betrokkenheid van de contactpersonen mag niet beperkt blijven tot activiteiten van de eigen subgroep.

Met 37 scholen werken aan een projectplan

Als leidraad voor de bespreking van de geïnventariseerde aansluitingsproblemen zijn de volgende drie vraagstellingen gebruikt:

- wat is de huidige situatie op elk van de geïnventariseerde probleemgebieden (oriëntatie en bewustwording);
- wat zijn de oorzaken van de problemen (analyse);
- wat is de gewenste situatie ter oplossing van de problemen (suggesties voor oplossingen).

Voortdurend heeft het besef geleefd dat het uiteindelijke projectplan het resultaat was van besprekingen tussen 37 contactpersonen. Het is echter ook een terechte eis dat de betrokken geledingen van de projectscholen kunnen instemmen met de in het plan opgenomen doelen en activiteiten.

In de relatief korte tijd die beschikbaar was voor de opzet van het projectplan leek het niet haalbaar om die geledingen ook het hele proces te laten doorlopen.

Gekozen is voor het opstellen van een zogenaamd

basisplan (een plan 'voor de basis' / 'de basis' waarop verder gegaan zal worden). Dit basisplan is in de maand december (1981) in alle projectscholen besproken en op grond van de inhoud van dit plan hebben de betrokken geledingen zich uitgesproken over een te continueren participatie in het BOVO-project.

Van projectplan naar uitvoeringsplan

Het lag aanvankelijk in de bedoeling dat de contactpersonen in januari en februari op hun scholen de inhoudelijke discussie zouden voeren ten einde tot een beslissing van de school te komen over welke activiteiten de contactpersonen zouden gaan uitwerken in opdracht van het schoolteam ten behoeve van een activiteitenplan 1982-1983.

De discussie binnen de projectstructuren maakte duidelijk, dat een grote betrokkenheid van de achterban slechts zou kunnen worden gerealiseerd, wanneer de contactpersonen voorbeeldmatig zouden kunnen aangeven om welke concrete activiteiten het zou kunnen gaan.

Voor de contactpersonen was het echter niet eenvoudig om op concreet niveau activiteiten te formuleren. Er ontstond een dilemma. Praten moest worden omgezet in *doen*.

Uit de gevoerde discussie tot op dat moment bleek, dat het werken met projecten aansloot bij zowel ontwikkelingen in het basisonderwijs als bij gewenste ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs.

Werken met projecten leek ook een goede vorm om ernst te maken met onderwijsdoelen die pasten bij wat binnen het project 'emancipatorisch onderwijs' was genoemd, dat wil zeggen onderwijs waarbij:

- leerlingen werken aan een probleem zoals dat zich in samenleving of natuur of techniek voordoet,
- zonder dat dit op voorhand in deelaspecten is opgedeeld en vervolgens dan in deelvakken aan de orde komt,
- van leerlingen een actieve/zoekende houding wordt geëist,
- leerlingen de kans wordt geboden om tot een zinvolle taakverdeling en samenwerking te komen,
- leerlingen de hele cirkel doorlopen van:
 - * probleemstelling
 - * informatieverzameling
 - * informatieverwerking

- * toepassing
- * vastlegging
- * evaluatie
- leerlingen dus wel degelijk iets leren, maar niet alléén cognitief worden aangesproken en ingeschakeld,
- leerlingen en leerkrachten logisch ervaring opdoen met andere werkvormen dan de groepsinstructie.

De voorkeur om te starten met het werken met projecten werd nog versterkt door de beperktheid van de faciliteiten, de noodzaak om een minimum aan gezamenlijke ervaringen te garanderen en de overweging, dat de activiteit de ruimte moet bieden aan beginners én gevorderden.

Dit leidde tot een opzet, waarin de 25 BO-scholen en 12 VO-scholen zich verdeelden over tien werkeenheden, bestaande uit minimaal één VO-school en twee BO-scholen. Deze werkeenheden verplichtten zich tot twee schoolprojecten. Voor de BO-scholen werd in ieder geval de zesde-klasleerkracht erbij betrokken. Voor de VO-scholen zouden naast de contactpersonen minimaal twee andere vakdocenten worden ingeschakeld.

De projectscholen hebben zich ten doel gesteld om na twee jaar op basis van hun ervaring, antwoorden te vinden op de volgende vragen:

- In hoeverre de organisatie van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs veranderingen behoeft ten behoeve van het werken met meer leerlinggerichte didactische werkvormen.
- In hoeverre de leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs andere eisen stellen aan inhoud en vorm van de beproefde didactische innovaties.
- Welke facetten bepalend zijn voor succes bij of ontwikkeling of uitvoering van meer leerlinggerichte didactische werkvormen.
- Welke vaardigheden bij docenten worden aangesproken en in hoeverre dat terecht is.
- In hoeverre het lukt om de beproefde didactische innovatie of aspecten daarvan te realiseren.

Verslag van een schoolproject

Situatieschets

De aan het BOVO-project deelnemende scholen deelden zich op in kleinere werkeenheden, waarin steeds één school voor voortgezet onderwijs gekoppeld werd aan een aantal basisscholen (minimaal twee).

Aan het schoolproject dat in dit artikel beschre-

ven wordt, namen vier basisscholen en één school voor voortgezet onderwijs (vwo/havo) deel. Die vier basisscholen waren verschillend van elkaar wat betreft de plaats in de stad, de grootte en het milieu waaruit zij het merendeel van hun leerlingen krijgen. Ook de mate waarin zij geparticipeerd hadden in de ontwikkelingen die moesten leiden tot de nieuwe basisschool, vertoonde belangrijke verschillen.

De contactpersonen van deze vijf scholen hebben gezamenlijk een project voorbereid, dat gedurende vier weken in de scholen heeft gedraaid. Zij deden dat tijdens een wekelijks overleguur. Elke school was intern vrij in het bepalen van allerlei organisatorische zaken, bijvoorbeeld het aantal deelnemende leerlingen en klassen. Dit was dan ook verschillend per school. Bij sommige basisscholen deed de hele school mee (4- tot 12-jarigen), in andere basisscholen alleen de bovenbouw of de zesde klas. In de school voor voortgezet onderwijs deden twee brugklassen mee en vier onderwijsgevend.

Het schoolproject

Het gezamenlijk overleg leverde de volgende afspraken op:

- de themakeuze, namelijk 'mens en medemens'
- de gezamenlijke doelstellingen:
 - 1 het stimuleren van de sociale integratie
 - 2 het bevorderen van een kritische stellingname ten aanzien van het gekozen onderwerp
- de werkvorm die in elk geval beoefend zou worden, namelijk het groepswerk, waarbij het 'resultaat' van het onderzoek ook dat van een groep diende te zijn.

Deze afspraken waren minimaal noodzakelijk om ook inderdaad gezamenlijk het project uit te voeren. Een belangrijk aspect daarbij was de verschillende beginsituatie van de scholen: veel, weinig of geen ervaring met projectmatig werken. Het is duidelijk dat deelname aan het project voor de ene school meer vernieuwingselementen in het onderwijs met zich meebracht dan voor de andere school: met elkaar optrekken kan betekenen dat de ene school een pas op de plaats maakt, terwijl de andere school een 'achterstand' inhaalt. Zonder BOVO-project zou een aantal basisscholen stellig ook projecten hebben uitgevoerd, zij het misschien met enigszins andere accenten; de school voor voortgezet onderwijs zou hoogstwaarschijnlijk geen tijd ingeruimd hebben voor

projecten, ondanks het feit dat de bereidheid tot projectmatig werken aanwezig is en enige ervaring in andere leerjaren dan het brugjaar al opgedaan was.

Het formuleren van de doelstellingen en de themakeuze leidden tot een open, opiniërend project, dat inhoudelijk niet gezamenlijk door de scholen voorbereid kon worden.

Ervaringen uitwisselen en gebruik maken van elkaars (ervarings-)kennis was wel mogelijk en nuttig, vooral omdat een paar basisscholen al veel ervaring met projectmatig werken hadden.

Of het moeilijk was om met vijf scholen tot gezamenlijke doelstellingen te komen?

Niet echt moeilijk, omdat we elkaar veel vrijheid lieten in de invulling van het project en omdat we niet bang waren voor eventuele mislukkingen. Juist de scholen met veel projectervaring maakten geruststellende en realistische opmerkingen om de verwachtingen niet te hoog gespannen te laten zijn en om te voorkomen dat mislukken hard zou aankomen.

De themakeuze vond, zoals vermeld, ook in het overleg tussen de vijf scholen plaats. De begeleiders, dat wil zeggen de begeleidende leerkrachten, bepaalden dus het thema, niet de leerlingen. Overigens was de keuze van het thema 'mens en medemens' zo ruim dat de leerlingen wel veel inbreng hadden in het bepalen van hun subthema.

De introductie van het project was voorbesproken in het overleg tussen de vijf scholen. Juist die scholen waar de leerlingen niet gewend zijn aan projectmatig onderwijs, begonnen op een wijze waaruit duidelijk het 'andere' van een project bleek.

Diverse mogelijkheden gebruikten zij: film, diaserie, associatiespel, muurkrant.

Deze introductie diende bij de leerlingen een aantal mogelijke subthema's op te roepen. Na de introductie kozen de leerlingen een subthema (samen met klasgenoten) en dat subthema gingen zij vervolgens onderzoeken. Een paar voorbeelden van gekozen subthema's: gehandicapten, geweld, gastarbeiders, buitenbeentjes, de rol van de tv.

De tijd die de scholen aan de onderzoeksfase besteedden, was verschillend. Op de basisscholen werd tijdens de vier projectweken minimaal twee middagen per week aan het project gewerkt, op

de scholen voor voortgezet onderwijs was dat twee blokken per week.

Centraal tijdens de onderzoeksfase stond het bevorderen van een kritische stellingname van de leerlingen ten aanzien van het zelf bepaalde subthema. Het tweede hoofddoel tijdens deze fase was het gezamenlijk werken van de leerlingen aan hun subthema.

Zijn die doelstellingen gehaald?

Deze vraag is niet met een eenvoudig 'ja' of 'nee' te beantwoorden. Het innemen van een kritisch standpunt ten aanzien van een onderwerp is geen geringe opgave; het formuleren van een probleemstelling is ook voor brugklasleerlingen nog erg abstract en daarom moeilijk te realiseren. Het nadenken over bepaalde problemen, het niet voetstoots aannemen van bepaalde meningen en vooronderstellingen is bij veel leerlingen het maximaal haalbare.

Gezamenlijk werken aan een onderwerp is voor veel groepen leerlingen goed te realiseren, bij sommige groepen ligt dat veel moeilijker. We komen daar op terug bij de verschillen tussen basis- en voortgezet onderwijs.

Tijdens de onderzoeksfase bleek dat 'de school uitgaan', bijvoorbeeld excursies, interviews, telefoongesprekken, hogelijk gewaardeerd werd door veel leerlingen. Ze vonden dat leuk, anders en het werkte stimulerend en prikkelde tot onderzoek. Dit onderdeel moet in volgende projecten zeker gehandhaafd en/of uitgebreid worden.

De presentatie van het project vond intern in de klas plaats; elke groep presenteerde zijn onderzoek, gaf commentaar en moest vragen beantwoorden. Achteraf hebben we een gezamenlijke presentatie met de vijf scholen gemist; iets wat we in het volgende project zeker goed zullen maken.

Om te voorkomen dat projectonderwijs een eilandje wordt in het 'gewone' onderwijs, moet min of meer duidelijk de band met de cursorische lijn aanwezig zijn.

Cursorische elementen van het taalonderwijs zijn stellig te noemen: het formuleren van een probleemstelling, het afnemen van een interview, het via associaties op speelse wijze met taal omgaan, het kringgesprek: een werkvorm waarin spreken en luisteren centraal staan, het schrijven van een verslag van de werkzaamheden en dat verslag pre-

senteren aan anderen. Stuk voor stuk elementen die in de cursorische lijn van het taalonderwijs thuishoren, daar ook onderwezen worden, maar in projectmatig onderwijs als een eenheid aan bod komen.

Het is dus geen groots gebaar van een docent moedertaalonderwijs om voor een project uren beschikbaar te stellen, want die uren worden voor een belangrijk deel besteed aan taalonderwijs.

Verschillen tussen de basisscholen en de school voor voortgezet onderwijs

Om de aansluitingsproblematiek zo helder mogelijk te krijgen, is het van het grootste belang zoveel mogelijk informatie over de leerlingen en de schooltypen te verzamelen.

Dit project heeft een aantal gegevens opgeleverd:

1 Het verschil tussen een zesde klas en een brugklas: de leerlingen van de zesde klas kennen elkaar, vormen een eenheid (of, als dat niet het geval is, dan liggen in elk geval de verhoudingen duidelijk), terwijl de brugklas zich aan het vormen is.

Dit groepsproces heeft rechtstreeks gevolgen voor het project, zowel in positieve (zie de doelstelling) als negatieve zin. Leerlingen zijn in de eerste fase van een brugklas zo intensief met elkaar bezig, dat een werkvorm die dit stimuleert, door sommige leerlingen dermate sterk tot enig doel verheven wordt, dat al hun energie in het groepsgebeuren gaat zitten.

Dit verschil kan van groot belang zijn bij de voorbereiding van andere projecten in de brugklas. Bovendien moeten we het resultaat van het tweede project (april/mei) afwachten om te zien of de groepsvorming dan nog zo'n sterke invloed heeft op het project of dat dat proces zich stabiliseert.

2 Het voortgezet onderwijs kent veel organisatorische belemmeringen voor een project. Meestal moet het rooster er enigszins voor gewijzigd worden, collega's die zelf niets met het project te maken hebben, krijgen de klas op andere, soms minder geschikte uren, lessen vallen uit, en dergelijke.

Dit soort belemmeringen is niet onoplosbaar, zeker niet als er vanuit de schoolleiding en de hele school een welwillende houding tegenover projectonderwijs bestaat. Toch blijven het belemmeringen. Zeker als je daarmee het basisonderwijs

vergelijkt: men werkte daar weliswaar op vaste tijden aan het project, maar als dat toch niet uitkwam, kon het in veel gevallen gemakkelijk verschoven worden naar een ander tijdstip, iets wat in het voortgezet onderwijs vrijwel uitgesloten is. Deze organisatorische belemmeringen kun je min of meer opheffen door vooraf in het rooster vaste uren (bijvoorbeeld een paar middagen) voor projecten in te roosteren. Een school die dat doet, bewijst dat hij aan projectmatig werken ook organisatorisch prioriteit wil verlenen en eventueel andere roosterwensen daaraan ondergeschikt maakt.

3 Het basisonderwijs kan gemakkelijker meer tijd in het project stoppen, als dat wenselijk is in een bepaald stadium. In het voortgezet onderwijs liggen de projecturen vast en alleen in uitzonderingsgevallen kun je op het laatste moment nog schuiven.

Ook hier geldt: waar laat je het moment van het 'uitzonderingsgeval' beginnen: vrij snel of vrijwel nooit. De schoolspecifieke situatie en de mogelijkheden zijn bepalend voor de keuzes die je als school maakt.

4 In het basisonderwijs zijn de groepen meer heterogeen dan in het voortgezet onderwijs. Dit werd mede door de vrij abstracte themakeuze van dit project door een paar mensen uit het basisonderwijs als nadeel ervaren. Sommige groepen konden slecht uit de voeten met hun subthema, er waren te weinig 'voortrekkers' die een groep uit het slop konden halen.

In hoeverre je als begeleidende leerkracht in de groepsvorming sturend optreedt, is weer afhankelijk van verschillende factoren zoals: de doelstelling van het project, je opvatting over het (moeten) functioneren van de onderwijsgevende, je ervaring met projectmatig onderwijs.

5 De figuur van de leerkracht is op een basisschool een andere dan in het voortgezet onderwijs. Meestal kennen de zesdeklassers één (hooguit twee) leerkracht(en). Die vertrouwde figuur begeleidt hen ook tijdens het project. De leerlingen kennen hem en hij kent de leerlingen goed. In het voortgezet onderwijs met zijn diversiteit aan leerkrachten, kennen de leerlingen weliswaar de ene leerkracht beter dan de andere (met name de mentor van een klas kan een vertrouwensfiguur worden), maar dat neemt niet weg dat die



... even het rooster veranderen ...

diversiteit blijft en dat geen enkele leerkracht de klas zo goed kent als dat op de basisschool het geval is. Een consequentie voor het voortgezet onderwijs is dan ook dat vooral tijdens de onderzoeksfase van een project meer begeleiders per klas (minimaal twee) noodzakelijk zijn. Gezamenlijk kun je dan als begeleider optreden, zodat elke begeleider een beperkt aantal groepjes onder zijn hoede heeft.

Een andere consequentie voor het voortgezet onderwijs kan zijn dat de mentor in elk geval één van de begeleidende leerkrachten is.

6 De keuze van de doelstellingen en het project-thema is bepalend voor het soort project. Wil je in een project vooral de band met de cursorische lijn duidelijk maken, zoveel mogelijk cursorische elementen verwezenlijken, dan stuit je op nog een ander verschil BO-VO. In het voortgezet onderwijs werken de leerkrachten vanuit hun eigen discipline (dit geldt met name voor vwo/havo-scholen waar elke leerkracht één vak geeft), terwijl de leerkracht op de basisschool de hele cursus overziet en die elementen

die hij voor een bepaald project geschikt acht, kan gebruiken. Een oplossing voor dit probleem is niet zo gemakkelijk te geven; ervaring opdoen met verschillende soorten projecten kan hierbij een steun zijn.

Conclusies

Projectmatig onderwijs vraagt een andere houding van de leerkracht dan klassikaal/frontaal onderwijs. Hij is niet meer de allesweter die zijn lesje aan de leerlingen geeft, hoopt dat zij er veel van opsteken en daar ook al zijn didactische gaven aan besteedt. In projectonderwijs is de begeleider veel meer participant, hij onderzoekt ook, biedt vanzelfsprekend steun, vooral als hij zaken die leerlingen impliciet wel weten of aannemen, voor hen expliciteert. Voor komende projecten is afgesproken dat de begeleider zich nog meer op het groepsgebeuren concentreert en beter wil aansluiten bij de mogelijkheden van de leerlingen. Tijdens het overleg tussen de vijf scholen kwam steeds naar voren dat projectmatig onderwijs geen doel op zichzelf is, maar een middel om be-

paalde doelstellingen te verwezenlijken. En dat bepaalde andere doelstellingen (bijvoorbeeld de sterk cognitief gerichte doelen) beter via andere didactische werkvormen te realiseren zijn. Wij zijn ervan uitgegaan dat je één bepaalde werkform niet mag idealiseren, maar steeds jezelf moet afvragen: welke doelstellingen heb ik en op welke manier kan ik die doelstellingen het best verwezenlijken? Deze houding waarborgt ook de broodnodige afwisseling in het onderwijs.

Als ik tenslotte naga, welke conclusies de vijf scholen gezamenlijk uit het eerste project getrokken hebben (op elke school werd ook apart geëvalueerd), blijkt dat:

- 1 alle scholen ook het volgende project in deze samenstelling willen uitvoeren;
- 2 alle scholen de uitwisseling van gegevens tijdens het project willen intensiveren en liefst tot een gemeenschappelijk element in de presentatie willen komen;
- 3 alle scholen als globaal thema voor het volgende project een minder abstract thema als 'mens en medemens' willen kiezen;
- 4 alle scholen de fase van het zelfstandig onderzoek doen binnen het project hoog waarderen.

Wat heeft dit project nu opgeleverd voor de verbetering van de aansluitingsproblematiek? Ook deze vraag is niet eenvoudig met 'veel' of 'weinig' te beantwoorden.

We kunnen na dit eerste schoolproject concluderen dat we:

- elkaars (werk)omstandigheden beter hebben leren kennen;
- elkaars problemen kunnen begrijpen en navoelen;
- gezamenlijk ervaring hebben opgedaan met een werkform die zowel voor basis- als voortgezet onderwijs een belangrijke aanvulling is van de didactische werkvormen;
- leerlingen beter hebben leren kennen en dat leerlingen ons ook eens van een andere kant hebben gezien.

Al deze aspecten geven ons voldoende vertrouwen om het volgende project voor te bereiden, in de hoop dat de uitvoering ervan ons weer een klein-stapje verder brengt op de weg van de ene naar de andere school.

Lijnen naar de toekomst

De brede oriëntatie op de afstemmingsproblematiek heeft uiteindelijk geresulteerd in de uitdaging om:

- 1 op de lange termijn onderwijs te realiseren, dat er op gericht is om voor leerlingen leersituaties te creëren, die door hen als zinvol ervaren worden;
- 2 op de korte termijn ervaring op te doen met projectmatig werken.

Op dit moment bevinden de scholen zich gezamenlijk in een experimenteerperiode, waarin via de invalshoek projectmatig werken het zicht op enerzijds de verschillende condities in het basis- en voortgezet onderwijs en anderzijds de gebieden waarop grotere afstemming vereist is, duidelijk moet worden. Naast het experimenteren met projectmatig werken zullen ook aanvullende activiteiten ondernomen moeten worden om te garanderen, dat de samenspraak tussen basis- en voortgezet onderwijs niet tot een incident beperkt blijft.

Op dit moment bestaat reeds een reële behoefte aan een beleidsmatig-organisatorisch kader, waarbinnen de verworvenheden uit de vroegere overleggroep en uit het huidige BOVO-project vastgelegd en uitgebouwd kunnen worden. De school heeft geen behoefte aan een schoolwerkplan waarin het overleg en de samenwerking binnen de school geregeld worden. De regio heeft behoefte aan een regio-schoolwerkplan, waarin het overleg en de samenwerking tussen de scholen geregeld worden.

Wat hebben school- en regio-werkplan nu met elkaar te maken?

In een regio-werkplan worden alle regelingen opgenomen die we getroffen hebben of in de toekomst willen treffen om de aansluitingsproblemen tussen BO en VO te minimaliseren en de afstemming tussen BO en VO te maximaliseren.

Zo'n werkplan heeft een aantal functies:

- alle betrokkenen kunnen het werkplan raadplegen en kennis nemen van de afspraken en regelingen die gemaakt zijn;
- het werkplan maakt het mogelijk om de gemaakte afspraken te bewaken, van tijd tot tijd te evalueren en bij te stellen;
- noodzakelijk geachte faciliteiten kunnen worden aangevraagd.

De samenspraak tussen basis- en voortgezet onderwijs-scholen in eenzelfde doorstromingsgebied

leidt tot een bezinningsproces op het onderwijs van 4- tot 15/16-jarigen. De wijze waarop de overstap van de leerling na het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs plaatsvindt, wordt tijdens dit bezinningsproces even beschouwd als niet vanzelfsprekend. Hierdoor worden de betrokken scholen in staat gesteld om hun gescheiden bezigheden, handelingen en activiteiten meer:

- te systematiseren
- doelbewust op elkaar af te stemmen

— consistent met elkaar in verbinding te brengen.

Met andere woorden: alle activiteiten die tot het regio-werkplan leiden, dragen bij aan schoolwerkplanontwikkeling.

Het tot stand brengen van een regio-werkplan kan dus beschouwd worden als enerzijds een relatie-bevorderend proces, dat anderzijds de bouwstenen oplevert voor de schoolwerkplannen van de afzonderlijke scholen.

Het is moeilijk om te kiezen naar welke school je moet gaan. Voor mij is dat niet zo moeilijk omdat mijn ouders zelf in het onderwijs werken. Susan