

STROOM 8 EMANCIPATIE EN PROJEKTONDERWIJS

Simon Ophof

INLEIDING

Tijdens het congres hebben de verschillende subgroepen van stroom 8 zich met nogal uiteenlopende onderwerpen bezig gehouden. Dit artikel geeft in grote lijnen weer wat er besproken is en werkt met name de talige aspecten van projektonderwijs verder uit dan op het congres gebeurd is. Achtereenvolgens komen aan de orde:

- 1 emancipatorisch onderwijs,
- 2 projektonderwijs,
- 3 emancipatorisch moedertaalonderwijs en projektonderwijs.

Wat in een subgroep over registers en spelvormen is gezegd, kan wegens tijd- en ruimtegebrek niet in dit artikel verwerkt worden. Het ligt in de bedoeling dit later te publiceren.

1 EMANCIPATORISCH ONDERWIJS

In feite is alle opvoeding emanciperend: een kind ontwikkelt zich van een volkomen afhankelijke zuigeling tot een min of meer zelfstandig wezen. Deze ontwikkeling wordt echter bepaald door een groot aantal maatschappelijke factoren: potentieel aanwezige eigenschappen worden ontwikkeld of belemmerd naargelang ze passen binnen bepaalde historische gedragspatronen. Anders gezegd: opvoeding betekent de negatie van alternatieven en is dus niet per definitie emanciperend.

Uit het bovenstaande is wel duidelijk dat het woord emancipatie op nogal uiteenlopende manieren kan worden ingevuld. Sommige congresgangers zullen dit aan den lijve ondervonden hebben. Binnen de stroom wereldoriëntatie bestonden hierover geen duidelijke tegenstellingen. Centraal stonden hier in het begrip emancipatie twee aspecten:

- de optimale realisering van de eigen mogelijkheden,
- het verwerven van inzicht in de maatschappij.

Als dit in 1.1 en 1.2 is besproken, wordt in 1.3 heel voorzichtig het einddoel van emancipatorisch onderwijs geformuleerd en gaat 1.4 in op de emancipatie van de leraar.

1.1 Bewustwording van eigen mogelijkheden

In het onderwijs moet iedere leerling alle ruimte krijgen om te ontdekken welke mogelijkheden hij bezit. Voor dit proces van bewustwording is een grote diversiteit van situaties nodig om het kind alle mogelijkheden te kunnen bieden tot exploratie en reflectie. Dit vergt van de school een grote flexibiliteit. Zodra namelijk het bewustwordingsproces van de leerling uitgangspunt is geworden, moet deze zelfde leerling ook de gelegenheid krijgen om de onderwijssituatie mede te bepalen; hij moet in het onderwijs die omstandigheden kunnen scheppen die voor zijn actuele problemen van belang zijn. In 2.2 zal dit uitgangspunt in verband worden gebracht met projektonderwijs.

Bewustwording van je eigen mogelijkheden betekent in de praktijk dat je ook merkt

dat sommige mogelijkheden onvoldoende ruimte krijgen om zich te ontwikkelen. Er ontstaat dan een behoefte, die misschien nooit vervuld wordt wanneer deze niet uitgesproken wordt. Een tweede fase in het emancipatieproces is dus het scheppen van mogelijkheden om behoeften, onvrede of tevredenheid uit te spreken. De mate van behoeftebevrediging wordt bepaald door de kansen op een vrij uitspreken van de behoeften. Tenslotte vraagt het hoerboven beschreven proces een zekere weerbaarheid om de geuite wensen te kunnen verwezenlijken. Hiervoor zijn inzichten, vaardigheden en attitudes nodig die het mogelijk maken om bewust waarden te kiezen en om door bewust handelen deze waarden na te streven.

1.2 Het verwerven van inzicht in de maatschappij

Dit kiezen van waarden en dit handelen kan niet los gezien worden van de maatschappij, omdat zich twee complicaties voordoen:

- 1 De ontplooiing van eigen mogelijkheden kan een belemmering betekenen voor de ontwikkeling van anderen,
- 2 De ontplooiing van eigen mogelijkheden kan belemmerd worden door maatschappelijke structuren die niet altijd op korte termijn veranderd kunnen worden.

In het eerste geval frustreer je anderen; in het tweede geval kan bewustwording leiden tot eigen frustratie.

Een persoonlijk bewustwordingsproces is daarom verbonden met een verwerven van inzicht in de maatschappij. Ten aanzien van het eerstgenoemde probleem betekent dat een ontdekken van de mogelijkheden van de anderen en het kunnen relativëren van de eigen belangen. Het tweede probleem (frustratie omdat niet alle wensen werkelijkheid kunnen worden) vraagt:

- 1 Het vermogen om verband te leggen tussen de beperkingen van de eigen mogelijkheden en de maatschappelijke structuren die daar de oorzaak van zijn. Deze relatie kan bijvoorbeeld gelegd worden door het analyseren van de sociale rollen. Met het begrip 'sociale rol' wordt de relatie aangeduid tussen individuen, groepen en grotere sociale verbanden. Via een rol wordt de sociale interactie geregeld, doordat daardoor rechten en plichten van de betrokkenen zijn vastgelegd. (Lempert, p. 218) Deze rollenanalyse wordt nog even besproken in 3.1.
- 2 Solidariteit; dit is het besef niets te kunnen verwezenlijken zonder de ander en de bereidheid zich met anderen aaneen te sluiten. Hiervoor zijn o.a. nodig:
 - openheid naar de ander, gebaseerd op inzicht in de waarden, de maatschappelijke positie en de mogelijkheden van de ander,
 - sociaal en maatschappelijk bewustzijn,
 - groepsverantwoordelijkheid,
 - relativering van eigen belangen.

1.3 Einddoel

Het bovenstaande samenvattend: einddoel van het onderwijs is de vorming tot sociaal-kreatieve mensen, d.i. mensen die de ontwikkeling van henzelf en de maatschappij in handen hebben. Centraal moet daarom staan het leren om bewust te handelen.

Dit einddoel doet wat utopisch aan in zijn streven naar een synthese tussen individuele

en collectieve belangen, want solidariseren impliceert kiezen en kiezen betekent het uitsluiten van alternatieven.

Bovendien houdt het geformuleerde einddoel in dat onderwijs niet per definitie maatschappij bevestigend is, maar leerlingen een kritische houding moet bijbrengen. Dat zal leiden tot conflicten binnen het onderwijs als je geen soepele strategie weet te volgen: afhankelijk van de situatie moeten waarden gekozen worden die realiseerbaar zijn.

1.4 Emancipatie van de leraar

Het een en ander heeft nogal wat consequenties voor de betrokken leraar¹. Van de onder 1.3 genoemde doelstelling komt niets terecht als de leraar zelf niet emancipeert. Daarom heeft een subgroep geprobeerd een profiel samen te stellen van een geëmancipeerde leraar:

- hij deelt de totale verantwoordelijkheid met anderen,
- hij stelt zichzelf voortdurend ter discussie,
- hij heeft een waarde-gericht attitude (i.t.t. de beperkte taakgerichte houding van de niet-geëmancipeerde leraar),
- hij stelt de mens centraal en beschouwt het vak als object.

Hierdoor ondervindt hij weerstanden vanuit zichzelf en vanuit de leerlingen, collega's, ouders en 'het bevoegd gezag' met als gevolg dat hij afknappt, tenzij zich uitzonderlijke omstandigheden voordoen. Het is daarom nodig dat de emenciperende leraar zichzelf een aantal voorwaarden stelt:

- hij moet voortdurend praktisch blijven en niet te hoge doelen stellen,
- hij moet zijn eigen positie veilig stellen door bijvoorbeeld te zorgen voor een vaste aanstelling en door vooral niet te hoge verwachtingen van zijn eigen activiteiten.

2 PROJEKTONDERWIJS

De twee belangrijkste aspecten van het emancipatie-proces waren in 1:

- 1 het maatschappij-kritische aspect,
- 2 de bewustwording van eigen mogelijkheden en behoeften.

Deze twee vallen samen met de twee hoofdkenmerken van projektonderwijs, namelijk:

- 1 het leren kennen en analyseren van de wereld en de positie van jezelf en anderen daarin:
- 2 medebepaling van doelen en werkvormen door leerlingen.

Nadat deze twee punten hieronder besproken zijn, worden in 2.3 enkele praktische problemen genoemd die zich m.b.t. projektonderwijs voordoen.

2.1 Maatschappij-kritisch

In 1.2 zagen we dat het nodig is de wereld te kennen om je eigen mogelijkheden te realiseren zonder anderen tekort te doen. De leerlingen moeten leren analyseren in hoeverre *hun* positie bepaald wordt door de maatschappelijke structuur; dat kan alleen als zij eerst hun eigen wereld verkennen om zodoende 'de' wereld te leren kennen. Dit is niet binnen een voor allen dienend leermiddelenpakket te vangen. Omdat de maatschappijvisie van de leerlingen toekomstgericht is (het gaat er immers om maximale ontplooiingskansen te scheppen), vraagt het onderwijs de ontwikkeling van nieuwe

attituden. Wanneer deze gerealiseerd moeten worden in een vertechnocratiseerde school, is de invloed van de gebruikte leermiddelen zo sterk, dat de in deze leermiddelen aanwezige maatschappijvisie zich automatisch weerspiegelt in de attituden van de leerlingen. Van de ontwikkeling van een nieuwe visie kan dan geen sprake meer zijn. Technocratisch onderwijs is eerder maatschappijbevestigend dan maatschappij-kritisch en staat daarom emancipatie als omschreven in 1.3 in de weg. Omdat projektonderwijs kritisch op de wereld gericht is en bovendien niet in een kant en klaar leermiddelenpakket ondergebracht kan worden is het gevaar van technocratisch, maatschappijbevestigend onderwijs in veel geringere mate aanwezig.

2.2 *Medebeslissing van leerlingen*

In 1.1 is al gesteld dat de leerling voor zijn bewustwordingsproces in het onderwijs een grote verscheidenheid van situaties moet kunnen vinden die gelegenheid bieden tot exploratie en reflectie. Omdat het bewustwordingsproces van de leerling centraal staat, is het zaak om deze situaties niet op te vatten als een min of meer statisch geheel dat bepaald wordt door de leraar, maar als een reeks van mogelijkheden waaruit de leerling een keus kan doen die bepaald wordt door zijn eigen behoeften. Binnen emancipatorisch onderwijs is (mede)beslissing door leerlingen niet weg te denken; het is zelfs noodzakelijk binnen het in 1.3 geformuleerde einddoel: 'centraal moet staan het leren om *bewust* te handelen'.

Projektonderwijs kent een groot aantal beslissingsmomenten (wat gaan we doen, hoe gaan we het aanpakken, hebben we zinvol gewerkt), waarin de leerling een belangrijke rol speelt. Primair staat bij projektonderwijs dan ook niet het bereiken van een bepaald eindprodukt (bv. een verslag, een toneelstuk, of een serie uitgewerkte interviews); essentieel voor projektonderwijs zijn de interactieprocessen waarin individuele behoeften worden geformuleerd, gemeenschappelijke doelen worden gezocht en voortdurend wordt gereflecteerd op interactieprocessen, die functioneel zijn, omdat iedere beslissing gevolgen heeft voor het verdere handelingsverloop. In 3 zal worden besproken in hoeverre deze accentuering van interactieprocessen van invloed is op het moedertaalonderwijs.

2.3 *Praktische moeilijkheden*

Het wordt tijd dat we wat minder theoretiseren. In de praktijk doen zich met betrekking tot projektonderwijs nogal wat moeilijkheden voor.

2.3.1 In hoeverre zijn de behoeften van de leerlingen maatschappijbevestigend? Een eerste vraag is of de behoeften van leerlingen niet dikwijls een totale aanpassing aan de bestaande verhoudingen betreffen, want het is zeker dat de meeste wensen voortkomen uit het bestaande maatschappelijke systeem. In dat geval is het de vraag of het onderwijs nog emancipatorisch te noemen is. Het is daarom nodig het begrip 'behoeften' wat nauwkeuriger te omschrijven. Schlotthaus beschrijft een enquête bij 10-12-jarigen waarin gevraagd wordt naar door hen gewenste veranderingen in het dagelijks leven of in de school. De meeste wensen betroffen duidelijk bepaalde regels en voorschriften van de organisatie van de eigen school. Wat de leerlingen als gebrek ervaren zijn negatieve afwijkingen van de concrete schoolverhoudingen ten opzichte van een

modelvoorstelling van de school die zij als realiseerbaar ervaren. Deze wensen zijn geactualiseerde varianten van algemenere behoeften van leerlingen. Behoeften zijn dan volgens Schlotthaus bewust gekende alternatieven voor bestaande, als vervreemd ervaren structuren. Voor het projektonderwijs betekent dit dat de concrete behoeften van de leerlingen het uitgangspunt zijn, om daarna te komen tot een analyse van de algemenere behoeften van de structuren die de achtergrond vormen van de in eerste instantie bestaande wensen. Het kennen van de maatschappelijke context kan dan weer aanleiding zijn tot het herformuleren van de wensen.

2.3.2 Zijn de leerlingen wel aan projektonderwijs toe?

Belangrijk voor het slagen van een projekt is het motiveren van leerlingen. Dat betekent dat leerlingen ook gemotiveerd moeten zijn om in niet-traditionele onderwijsvormen te werken. Het is dus zaak om alvorens met totaalprojekten aan de slag te gaan eerst voorzichtig de leerlingen te confronteren met enkele minder traditionele aspecten van projektonderwijs:

- niet primair prestatiegericht,
- meer maatschappelijke betrokkenheid,
- belang van interactieprocessen,
- belang van de bijdrage van iedere leerling voor de groep,
- solidarisering/relativering van eigen belangen.

Röseler geeft een aardig voorbeeld van een projekt dat mislukte. Als oorzaken noemt hij o.a. de starre rolfixatie van leraar en leerling, onzelfstandigheid, tekort aan bereidheid om samen te werken en onvermogen om de eigen behoeften te articuleren.

Een subgroep heeft geprobeerd enkele van deze punten te verwerken in suggesties voor wat genoemd werd een *voorfaseprojekt*, dat bedoeld is als schakel tussen traditioneel en projektonderwijs. Het projekt is bestemd voor de brugklas en heeft als titel 'Wat betekent werken in een groep?', waarbij het gevoel van leraar en leerling centraal staan. Het ontwerp is afgedrukt bij Bijlage 1. Mogelijk wordt het te zijner tijd in een meer uitgebreide vorm opgenomen in de Projektenbank².

2.3.3 Hoe kom je aan een thema?

Een van de belangrijkste fasen van een projekt is het kiezen van een thema, van een gemeenschappelijk doel. In de praktijk blijkt het nogal moeilijk om 'zo maar' met een projekt te beginnen. In theorie zijn drie vormen mogelijk:

- 1 Van boven af: 'Jongelui, noteer in je agenda voor maandag het tweede uur: materiaal verzamelen voor een nieuw projekt over Zuid-Beveland.' Aan de eerste drie fasen van het projekt wordt dan voorbij gegaan. Dat is wel jammer, want de interactie, die juist dan zo belangrijk is, komt op de achtergrond en het eindprodukt wordt hoofdzaak. Bovendien is het de vraag of je op deze manier de leerlingen wel motiveert en of je überhaupt wel met emancipatorisch onderwijs bezig bent.
- 2 Van onder af: rustig afwachten tot er vanuit de leerlingen initiatieven komen om met een projekt te beginnen. Dat is erg gemakkelijk, want in negen van de tien gevallen zal het rustig blijven en kun je dus lang wachten, zeker wanneer leerlingen nog weinig bekend zijn met projektonderwijs.

3 Tussenvormen met als voornaamste principe dat van boven af een zeer ruim thematisch kader wordt gegeven, waarbinnen door leerlingen gezocht wordt naar een of meer kleinere thema's. Zo is bijvoorbeeld een projekt ingeleid met een soort oriëntatietocht door Antwerpen. Bij de nabespreking van deze tocht kwamen enkele onderwerpen naar voren die de leerlingen in projektvorm verder wilden uitwerken. Nog iets meer inbreng van de leerlingen heeft de organisatievorm die in Rotterdam wordt toegepast. Binnen de school bestaat een kerngroep van leerlingen en leraren die samen een serie raamonderwerpen vaststellen. Uit deze thema's wordt er één gekozen. Dit raamonderwerp wordt door alle leerlingen verdeeld in een aantal subthema's, die in subgroepen worden uitgewerkt, zodat iedereen wel iets naar zijn gading kan vinden.

Binnen deze drie vormen (eigenlijk twee, want projektonderwijs van bovenaf bestaat niet) zal de leraar het niet altijd even gemakkelijk hebben. Hij moet zichzelf enerzijds zo weinig mogelijk bemoeien met het projektverloop, maar anderzijds is ingrijpen soms onvermijdelijk, omdat het anders het projekt gedoemd is te mislukken. Dat kan een enkele keer bijzonder nuttig zijn, maar als drie keer achter elkaar een projekt de mist ingaat, zal de motivatie van de leerlingen voor projektonderwijs niet toenemen, omdat ze in de verste verte niet hebben kunnen ervaren wat het betekent om in projektvorm te werken.

In het schema in 3.2.2 worden wat begeleidende activiteiten van de leraar gekoppeld aan de verschillende fasen binnen een projekt. Essentieel is in alle fasen dat alle activiteiten van de leraar gericht zijn op het geven van zoveel mogelijk ruimte aan de inbreng van de leerlingen.

2.3.4 Evaluatie in projektonderwijs.

Meerdere malen is in de stroom het woord evaluatie gevallen. Dat klinkt erg mooi, maar het geeft geen oplossing voor enkele problemen die - vooral als leerlingen met projektonderwijs niet vertrouwd zijn - zich op het praktische vlak voordoen. Projektonderwijs is namelijk niet los te denken van werken in groepen, terwijl rapporten toch een erg individuele aangelegenheid plegen te zijn. Traditionele normering is vergelijkend (wie is de beste van de klas), beoordeelt het eindresultaat in plaats van de processen die aan dit resultaat voorafgingen en werkt met normen die van bovenaf bepaald zijn. (Dat verklaart trouwens veel moeilijkheden bij projektonderwijs: de concurrentiepositie van de leerlingen is een van de steunpilaren van het onderwijs. Je kunt ze er dan niet van de ene dag op de andere van overtuigen dat het ineens wel zinvol is om goede ideeën van anderen over te nemen en dat het geen ramp is om gunstig beoordeeld te worden.)

Uitgangspunten bij de evaluatie in projektonderwijs zijn:

- procesgerichtheid in plaats van produktgerichtheid
- normering niet alleen vanuit de leraar, maar ook vanuit de leerlingen aan de hand van in het begin van het projekt geformuleerde doelen. (zie ook: Jansen en Van Kammen).

2.3.5 Tenslotte nog wat moeilijkheden die in de stroom wel genoemd zijn, maar daar

niet uitgewerkt konden worden.

- Niet alle collega's zullen enthousiast zijn over projektonderwijs, al was het alleen maar omdat emancipatorisch onderwijs een verandering in de status van de leraar betekent.
- In hoeverre moet je projektonderwijs inpassen in een leerplan?
- Dupeer je de leerlingen niet door ze in het basisonderwijs in projectvorm te laten werken, als het voortgezet onderwijs een uitgebreide lijst met voor toelating vereiste kennis hanteert en bovendien misschien weinig voelt voor vakkenintegratie?
- In welke mate vraagt projektonderwijs om vakkenintegratie? (vooral in het voortgezet onderwijs van belang)
- Kun je in het basisonderwijs wel mondiaal geïntereerd zijn als je uitgaat van de ervaringswereld van het kind?

3 EMANCIPATORISCH MOEDERTAALONDERWIJS EN PROJEKTONDERWIJS

In 2 is al het een en ander gezegd over de relatie tussen emancipatorisch onderwijs en projektonderwijs. In 3.1 komt het emancipatorisch moedertaalonderwijs aan de orde en in 3.2 wordt dit in verband met projektonderwijs.

3.1 *Emancipatorisch moedertaalonderwijs*

3.1.1 *Taal in handelingsperspectief.*

In 1.3 is al aangegeven dat emancipatorisch onderwijs als einddoel heeft: de vorming van mensen die de ontwikkeling van henzelf en de maatschappij in handen hebben. Daarom moet centraal staan het leren om bewust te *handelen*. Natuurlijk heeft dit consequenties voor het mto (moedertaalonderwijs). Als je je eigen wensen kenbaar wilt maken, als je de maatschappij wilt onderzoeken, als je invloed wilt uitoefenen op je omgeving, dan doe je dat veelal via taal. Dat betekent dat het mto moet leren hoe je de taal zo effectief mogelijk kunt gebruiken. In emancipatorisch mto zijn daarom taal, denken en *handelen* onlosmakelijk met elkaar verbonden. In het onderwijs moeten leerlingen ervaren hoe ze hun wensen kunnen verwezenlijken door o.a. taal op de meest doeltreffende wijze te gebruiken.

Dit idee is nou niet bepaald nieuw te noemen, getuige de titel van een taalmethode in het voortgezet onderwijs: 'Functioneel Nederlands'. Deze titel is veelbelovend, maar het handelingsaspect in het mto blijft hierin beperkt tot opdrachten in de trant van:

- Je bent voorzitter van het schoolparlement en moet een toespraak houden bij de opening van een feestavond.
- Je loopt met de avondvierdaagse mee en bent daardoor niet in staat een proefwerk te leren voor de volgende dag. Vraag de betreffende leraar om uitstel.

En zelfs bij deze opdrachten is het de vraag in hoeverre ze functioneel zijn, omdat ze zo maar uit de lucht komen vallen. Voor het overgrote deel is de methode gevuld met kant en klare teksten en kant en klare vragen, waarvoor de leerlingen de passende interesse moet weten op te brengen. Het is de vraag in hoeverre zo'n methode (het is de beroerdste niet, en er zijn er nog zo'n 120 andere voor het MAVO) voor een leerling functioneel is. Alles is immers al voorgestructureerd:

- het taalgebruik mikt op de middle-class registers, zowel blijkens de gekozen teksten als bijv. de invuloefeningen,
- het denken wordt keurig geleid via vragen, waarop meestal maar één goed antwoord mogelijk is,
- het handelen beperkt zich tot het braaf doen wat de methode aangeeft.

Het is nu hopelijk duidelijk wat niet de bedoeling is. Als mto werkelijk emancipatorisch is, betekent dat, dat het plaats vindt in een onderwijssituatie waarin leerlingen zich op grond van hun wensen concrete doelen voor ogen hebben gesteld. Het mto geeft nu vanuit dit handelingsperspectief aan op welke manieren taalgebruik kan meehelpen die doelen te bereiken. Dat leer je kinderen niet door ze een fraai theoretisch kader te geven of op andere wijze te instrueren, dat leer je ze alleen door ze te laten handelen.

Er is in MOER al vaker geschreven dat leerlingen in de doorsnee classesituatie weinig aan het woord zijn:

- Ongeveer 70% van de lestijd wordt door de leraar gebruikt,
- Niet gedurende de hele les wordt er gesproken,
- De situaties waarin interactie plaats vindt, worden door de leraar gestructureerd en gecontroleerd.

Dit heeft tot gevolg dat:

- Een leerling blij mag zijn als hij per dag meer dan drie minuten op school aan het woord is geweest,
- De leerling alleen aan het woord komt in situaties die niet door hemzelf bepaald zijn, waardoor het aantal vormen van mondeling taalgebruik sterk beperkt is.

Dat er het een en ander moet veranderen is duidelijk. Waarschijnlijk kan dit het best gebeuren door voor projektonderwijs te kiezen.

3.1.2 Communicatieve competence.

In de Duitse didaktiek wordt momenteel sterk het accent gelegd op de functionele aspecten van het mto. In dit verband spreekt men van „communicatieve competence”. Als een van de definities hiervoor noemt Nündel die van Del-Hymes: een vaardigheid die het een lid van een gemeenschap mogelijk maakt te weten wanneer hij spreken en wanneer hij zwijgen moet, welke kode hij gebruiken moet, wanneer, waar, tegenover wie, enz.

Een soortgelijke definitie geeft Haft-Van Rees: ‘De bekwaamheid van de taalgebruiker grammaticaal welgevormde zinnen te produceren en deze correct te gebruiken in verschillende sociaal bepaalde situaties.’ Zij gebruikt deze definitie wanneer zij het begrip ‘register’ bespreekt (zie ook: Sturm en Bonset). In stroom 8 is in een subgroep dit begrip register centraal gesteld binnen het emancipatorisch mto en vervolgens uitgewerkt m.b.t. het simulatiespel en het rollenspel. Het is de bedoeling dat dit te zijner tijd in een apart artikel wordt verwerkt.

Heel globaal komt de problematiek hier op neer:

Je kunt òf de communicatieve competence aanpassen aan de maatschappelijke regels voor taalgebruik, òf de leerlingen laten ervaren dat zij met behulp van hun eigen verbaal repertoire in staat zijn hun behoeften adequaat te formuleren. Dit laatste lijkt

ons het meest wenselijk, maar de praktijk kan het nodig maken dat ook de eerste mogelijkheid niet helemaal verwaarloosd wordt. De in de literatuuropgave vermelde artikelen lijken voor het merendeel als uitgangspunt te hebben dat het taalgebruik van de leerling aangepast moet worden aan de maatschappelijke regels. In ieder geval maakt de ontwikkeling van de communicatieve competence het noodzakelijk dat de leerlingen leren in zoveel mogelijk verschillende situaties hun taal te gebruiken. Dat kan alleen als:

- in onderwijssituaties de status van de leraar verandert (hij moet minder structurend optreden),
- de situatie door de leerling bepaald kan worden,
- de leerling in de klas regelmatig van rol kan veranderen,
- er sprake is van een symmetrische rollenverhouding, d.w.z.: de spreekkansen zijn gelijk verdeeld, maar ook zijn alle inhouden en taalvormen voor alle deelnemers toegestaan.

Bovengenoemde punten worden door Grönwoldt meer gedetailleerd omschreven.

3.1.3 Metacommunicatie

In het voorafgaande is centraal gesteld dat het taalgebruik handelingsgericht moet zijn en dat de ontwikkeling van de communicatieve competence een differentiatie van onderwijssituaties vraagt. Het is de taak van het onderwijs om dit mogelijk te maken; het is de specifieke taak van het moedertaalonderwijs om de leerlingen in deze situatie te begeleiden door de communicatieprocessen te bespreken, door bezig te zijn met metacommunicatie. De leerlingen analyseren dan in hoeverre zij in staat waren hun taal adequaat te gebruiken, ze proberen erachter te komen waardoor de communicatie niet altijd optimaal verliep en zij zoeken naar middelen om desgewenst de communicatie te verbeteren. Wanneer deze metacommunicatie achterwege blijft, is het alleszins waarschijnlijk dat het mto leerlingen niet leert om *bewust* te handelen. Bewust je taal leren gebruiken impliceert dus reflectie op het taalgebruik. Deze reflectie omvat o.a.:

- 1 Het analyseren in hoeverre het eigen taalgebruik mogelijkheden biedt om je eigen behoeften onder woorden te brengen, bijv. door bandopnamen te beluisteren, verslagen te bespreken en discussies te analyseren.
- 2 Het analyseren in hoeverre het taalgebruik van de ander manipulerend werkt. Vaak is niet zozeer de inhoud van een mededeling overtuigend, maar de talige vorm van die mededeling. De vorm van de taaluiting geeft de spreker en ook de boodschap een bepaalde status. Toen bijvoorbeeld in een MAVO-klas een leerling tijdens een discussie over werkgelegenheid de uitdrukking 'industriële klimaat' hanteerde, waren de anderen zo onder de indruk, dat hij op dat moment de discussie al gewonnen had.

Wil je leerlingen weerbaar maken, dan houdt dat niet alleen in dat ze goed uit hun woorden kunnen komen, maar ook dat zij de communicatieve situatie en de gehanteerde taalgebruiksvariëteit kunnen analyseren, zodat ze niet bij voorbaat platgewalst worden door het verbaal geweld van de ander. Het belangrijkste hierbij is, dat ze doorzien dat taalgebruik en sociale rol, dat vorm van de mededeling en status met elkaar verweven zijn.

3.2 *Emancipatorisch mto en projektonderwijs*

3.2.1 Een ideale combinatie.

Als een van de twee hoofdkenmerken van projektonderwijs werd gesteld dat leerlingen het projekt zoveel mogelijk zelf bepalen. Dat houdt in dat een projekt talloze beslissingsmomenten kent, waarin een groep leerlingen moet proberen een concreet probleem tot een oplossing te brengen, bv. moeten we nu wel of niet een interview afnemen, moeten we proberen een schriftelijk verslag te maken en doen we dat vandaag al, of over twee dagen. Dat het taalgebruik dan functioneel is, is wel duidelijk: de leerlingen werken naar reële, gemeenschappelijke doelen en weten dat iedere beslissing, dus ook de discussie die daaraan vooraf gaat, gevolgen heeft voor het verdere handlingsverloop. Omdat de doelen gezamenlijk bepaald zijn, is de motivatie om aan het onderwijs deel te nemen aanzienlijk toegenomen en wordt de communicatieve competence zo intensief mogelijk getraind.

Omdat de leerlingen zoveel mogelijk alles zelf beslissen, zijn bovendien de verschillende situaties niet meer vanuit de leraar gestructureerd, maar vanuit het kind, waardoor een grotere verscheidenheid aan communicatieve situaties ontstaat.

3.2.2 Fasen in het projekt.

Een subgroep is uitgegaan van een vijftal fasen in het projekt en heeft geprobeerd deze fasen in een schema onder te brengen (zie blz. 194).

Proces	Kinderen	Begeleider(s)
<i>Uitgangspunt</i> Groep leerlingen met individuele beleevingsmomenten.		
1 Uiting van individuele beleevingsmomenten	1 Uitwisseling van informatie	1 Uitwisseling van informatie helpen organiseren: - sfeer van veiligheid en openheid creëren; - werkvormen aanbieden.
2 Individuele beleevingsmomenten op gemeenschappelijke noemers	2 Ordenen van informatie	2 De ordening van informatie helpen organiseren
3 Keuzemoment: Gemeenschappelijke noemer bepalen	3 Beslissen	3 Besluitvormingsprocedure helpen organiseren, zo mogelijk zó, dat voorwaarden van het exemplarisch thema kunnen worden gerealiseerd
<i>Exemplarisch thema!</i>		
4 Uitdiepen van exemplarisch thema, d.m.v. 'samen-zelfdoen': - probleemstelling - informatie-inwinning - informatie-vormgeving - informatie-uitwisseling - beeldvorming - meningsvorming - zo nodig actie	4 Zelfwerkzaamheid en samenwerking	4 Procesbewaking/evaluatie: - laten aansluiten bij gezamenlijke beleevingsmomenten; - mogelijkheden scheppen tot: - direct contact met maatschappelijke situaties - analyseren van: maatschappelijke situaties, structuren en ontwikkelingen; - verbinding met eigen maatschappelijke positie en die van anderen; - ontdekken van eigen mogelijkheden, beperkingen en verlangens, en ontwikkeling erin; - opvangen van conflict-situaties (met zichzelf, binnen de groep, met ouders e.d.)
5 Eindevaluatie	5 Evaluatie	5 Evaluatie

In iedere fase kan op ieder gewenst moment gepraat worden over de interactieprocessen. Dat kan gebeuren op initiatief van de leraar, maar natuurlijk net zo goed vanuit de leerlingen. Uitgangspunt moet steeds de actuele situatie zijn.

ad 1 In 1.1 is gesteld dat in het kader van emancipatie leerlingen zich bewust moeten worden van hun behoeften en de gelegenheid moeten krijgen om ze uit te spreken omdat de mate van behoeftebevrediging o.a. bepaald wordt door de kansen op een vrij uitspreken van de behoeften.

Vooraf in de beginfase van het project moeten deze twee aspecten systematisch aan bod komen. De volgende fasen, vooral 3. en 4., betreffen het realiseren van de gewenste wensen.

ad 2 Omdat het realiseren van je wensen afhankelijk is van anderen, is in 1.2 de noodzaak genoemd om te solidariseren. Dat houdt in dat je naar gemeenschappelijke trekken zoekt in de verschillende individuele behoeften.

ad 3 en vervolgens uit deze gemeenschappelijke wensen een keus moet doen. Dat kan soms inhouden dat individuele wensen (voorlopig) niet gerealiseerd kunnen worden. Vandaar dan ook dat in fase 3 de discussie nogal fel kan zijn. Nündel stelt zelfs dat het conflict in deze fase beschouwd moet worden als een fundamentele en constructieve factor, omdat het conflict de sterkste aanleiding is tot vruchtbare en echte communicatie. Het mto moet er daarom naar streven om de vaardigheid te ontwikkelen om conflicten uit te spreken, te rationaliseren en erover te overleggen in plaats van ze te verbergen (zie ook: W. Hermann).

Nadat een keuze is gedaan m.b.t. het thema moeten de verschillende activiteiten gepland worden. Ook hier weer is het taalgebruik duidelijk betrokken op het handelen.

ad 4 Dat tijdens het uitwerken van het thema alle mogelijke werkvormen en dus ook alle mogelijke communicatieve situaties mogelijk zijn, is evident. Het is vooral ook in deze fase dat leerlingen ervaren hoe zij, o.a. via taal, inzicht kunnen krijgen in de maatschappij.

ad 5 Voor het mto is de eindevaluatie misschien wel de belangrijkste fase in het project, omdat hier systematisch wordt teruggekeken op de interactieprocessen die plaats hebben gevonden in de voorafgaande fasen. We zeggen nogmaals nadrukkelijk dat op ieder gewenst moment in het project de communicatie bekeken kan worden.

3.2.3 Projektgeïntendeerd mto.

In 2.3.2 is al even gewezen op de moeilijkheden die zich kunnen voordoen wanneer van de ene dag op de andere projektonderwijs wordt ingevoerd in een omgeving die daar niet op is voorbereid.

Als een soort tussenoplossing beschouwt men dan projektgeïntendeerd mto, d.i. een vorm van mto die ernaar streeft slechts die principes van het projektmodel te realiseren die onder de gegeven omstandigheden haalbaar zijn. In het voortgezet onderwijs kan het bijv. een probleem zijn dat het onderwijs in vakken is ingedeeld. Schlotthaus geeft een hele rij voorbeelden van thema's die desnoods alleen binnen het vak 'Nederlands' uitgewerkt kunnen worden:

- strips,
- populaire literatuur (Sasikaromans, Perry Rhodan, Nick Carter, etc.)

- reclame
- boulevardpers
- jeugdtijdschridten als Popfoto, Muziekexpress
- populaire t.v.-programma's
- door de regering voor politieke partijen ter beschikking gestelde zendtijd.

Deze actuele thema's kunnen dan weer in een ruimer maatschappelijk kader geplaatst worden of evt. voornamelijk geanalyseerd worden aan de hand van (socio)-linguistische criteria³.

TOT BESLUIT

Er is in de voorafgaande bladzijden veel overhoop gehaald m.b.t. emancipatorisch moedertaalonderwijs en projektonderwijs. Dat er meer problemen zijn geformuleerd dan opgelost is duidelijk. Hopelijk is het een en ander voor sommigen toch aanleiding om het eens heel voorzichtig met projektonderwijs te gaan proberen. Duidelijke lesmodellen daarvoor zijn hier niet gegeven om dit strijdig is met het begrip projektonderwijs. De praktijk zal ieder voor zich (samen met zijn leerlingen) moeten uitproberen. Sterkte.

NOTEN

- 1 De term *leraar* is in dit artikel van toepassing op onderwijsgegenden uit alle schooltypen.
- 2 De PROJEKTENBANK geeft per jaar van zo'n 40 projecten de volgende informatie:
 - inventarisatieformulier,
 - kort procesverslag,
 - naam en adres van de contactpersoon van het betreffende projekt.
 Verdere informatie wordt graag verstrekt door:
 Stichting School en Wereld,
 Wüstelaan 80,
 Santpoort.
- 3 Aardige suggesties voor deze vorm van projektgeoriënteerd mto zijn bijv. te vinden in Grammaticom 1974/75 nr. 2, pp. 32-33 en 37-41. Marjan Sanders geeft wat ideeën om een tijdschriftartikel te bespreken en Mieke Goudt en Inge Polak geven een lessencyclus voor mondelinge taalvaardigheid in MAVO-2, in de vorm van een projekt 'Leven in een Stad'.

LITERATUUR

- BEHR, Klaus. *Das ende der fachdidaktik deutsch*. In: Betrifft: Erziehung 1975 nr. 2, pp. 39-44.
- GRONWOLDT, Peter. *Situationsrollen im unterricht und ihre bedeutung für die primärsprachlichen lernprozesse*. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1974, pp. 665-670.
- GUTT, Armin en SALFENER, Ruth. *Socialisation und Sprache*. Frankfurt a.M. 1973⁵.
- HAFT-VAN REES, Agnes. *Register*. In: Spektator 1973/74, pp. 433-446.
- HERMANN, Wolfgang. *Kommunikationstherapeutische Methoden im Deutschunterricht*. In: Linguistik und Didaktik 1974, pp. 131-143 en pp. 231-237.
- JANSEN, Theo en VAN KAMMEN, Anne Ruth. *Projektonderwijs: afleren en aanleren*. In: Vernieuwing 1975 nr. 334, pp. 2-9.
- LEMPERT, Wolfgang. *Over het begrip emancipatie I en II*. In: Vorming 1973, pp. 213-221 en pp. 261-270.
- NUNDEL, Ernst. *Das projekt und der deutschunterricht*. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1974, pp. 643-650.
- ROSELER, Richard. *Voraussetzungen und Vorbereitung projektorientierten Lernens*. In: Betrifft: Erziehung 1975 nr. 1, pp. 36-43.
- ROSELER, Richard. *Die planung des nichtplanbaren*. In: Betrifft: Erziehung 1975 nr. 2, pp. 28-34.
- SCHLOTTHAUS, Werner. *Schülerbedürfnisse und -interessen im curriculum des projektorientierten deutschunterrichts*. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1974, pp. 651-656.

STURM, Jan en BONSET, Helge. *Laat ze maar praten*. In: Moer 1974, pp. 178-200.

SUIN DE BOUTENARD, Bernhard. *Projektunterricht - wie macht man das?* In: Betrifft: Erziehung 1975 nr. 1, pp. 31-36.

BIJLAGE

Mogelijkheden

Eén mogelijkheid is een les, waarin alleen maar gedoceerd wordt (éénrichtingsverkeer), stellen tegenover een les waarin leraar en leerlingen samenwerken (tweerichtingsverkeer).

Tweede mogelijkheid is een spelsituatie, waarbij het begrip gevoel 'gedemonstreerd' wordt.

- spelen van emoties, (incidenteel, explosief, abstract)
- eigen gevoelens duidelijk maken (dagelijks, concreet), eigen gevoelens ervaren aan de hand van portretfoto's, sympathie-antipathiegevoelens. B.v. leraar, ouder of vriendje kiezen.
- onderschrift maken bij reeks situatiefoto's. De gevoelswaarde verandert door het inbrengen van objekten (schrijfmachine t.o.v. fles wijn.)
- emotievol en emotieloos voorlezen.
- gevoelswaarde beoordelen van muziek, ook de wisselwerking tussen beeld en muziek.
- ontleden van reclamefoto's op kleur, sfeer.
- het beschrijven wat je bij je hebt, wat je zeker niet kwijt wilt en wat je eventueel zou willen missen.

Dit toelichten in groepsgesprek.

- Tijdens een klassegroepsgesprek proberen de zin van emotionaliteit voor het groepsproces bespreekbaar te maken. Oog krijgen voor de emoties van een ander, en in staat zijn je eigen emoties te uiten om zo als vollediger mens aan het groepsproces deel te nemen. Het resultaat van het gesprek op flappen rubriceren.

Eindfase

- klasseavond,
- tentoonstelling,
- spreekwoordenfestival,
- verhaal met en zonder emotie,
- smartlappen (evt. met getekende uitleg),
- krantenberichten toetsen op emoties.