

PROJEKTONDERWIJS OP DE V.H.B.O. IN NIJMEGEN

Joke Schoot Uiterkamp

Als lerares aan een v.h.b.o. (voorbereidend hoger beroeps onderwijs) was Joke Schoot Uiterkamp sinds december 1972 nauw betrokken bij het voorbereiden en begeleiden van projecten. Zij schrijft in dit artikel over haar ervaringen en vooral over de door haar waargenomen ontwikkeling. Ongeveer twintig keer maakten leerlingen en docenten een projectperiode mee. Steeds meer werden uitgangspunten en doelen van de projecten bepaald door de eigen situatie van de leerlingen.

1 VOORAF

Sinds december 1972 hebben we op de v.h.b.o. (een afdeling van De Schutse, school voor MBO en HBO) ongeveer twintig projecten gehouden. Aan sommige deed ik als begeleidster en/of koördinator mee, niet aan alle.

Het volgende artikel is vanuit die eigen praktijkervaring geschreven, aangevuld met gedachten en konklusies van kollega's. Wat komen gaat is niet een volledig verslag van alle projecten; ook niet een theoretische verhandeling of een objektief verhaal. Veeleer een schets van een ontwikkeling die ik in de vhbo-projecten zie, afgewisseld met enkele citaten uit discussiestukken en projectkranten.

Wat ik aan projecten beschrijf is niet primair vanuit de invalshoek van het moedertaalonderwijs bekeken. Onder projecten versta ik dan: activiteiten - georganiseerd, uitgevoerd en geëvalueerd door leerlingen en docenten - die gedurende een bepaalde tijd (gemiddeld 8 à 10 werkdagen) het normale lesrooster vervangen. Een thematisch, integratief bezig zijn en als zodanig ook een talige activiteit: want altijd is er wel iemand aan het praten, luisteren, lezen of schrijven.

Ik heb dit artikel als volgt ingedeeld: eerst wat achtergrondinformatie over de v.h.b.o. (wat is dat voor een opleiding? hoe werken ze daar?). Vervolgens een beschrijving van een paar projecten, onderbroken door wat meer theoretisch getinte stukjes (over doelen, fasering en de taak van de begeleider). En ik eindig met een samenvatting.

Voor een juist begrip is het nodig te weten dat een vhbo-leerling op De Schutse gemiddeld 5 projecten van ongeveer 10 werkdagen meemaakt:

- eind vh1, het eerste project
- in vh2, het tweede, derde en vierde project
- in vh3, het laatste project (meestal over beroepenoriëntatie).

In de beschrijving van de projecten Mens en Dier, Mens-Mens en de Mens en zijn Wereld (zie 3 en 4), gaat het steeds over dezelfde groep leerlingen. Bij de projecten School (zie 6) waren steeds andere groepen betrokken.

2 DE V.H.B.O. OF VOOROPLEIDING HOGER BEROEPSONDERWIJS

Als afdeling van het m.h.n.o. biedt de Vooropleiding Hoger Beroepsonderwijs aan leerlingen van het LBO (jongens en meisjes) de gelegenheid door te stromen naar het HBO. Leerlingen met een Mavo-diploma zijn, na toestemming van de inspectie eveneens toelaatbaar. Het eindexamen van de gemiddeld 3-jarige cursus is gelijkwaardig aan een havo-diploma: na de v.h.b.o. kun je dus naar de PA, Sociale Academie, Lerarenopleiding, Laboratoriumschool, HTS etc. De diploma's havo en vbo zijn wel gelijkwaardig, maar de opleidingen aan sich verschillen in een paar opzichten:

De v.h.b.o. besteedt behalve aan de talen, de sociale en eksakte vakken veel aandacht aan de kreatieve (handenarbeid, muziek, stofversieren, tekenen) en de praktisch-technische vakken (naald- en zorgvakken). In al deze vakken kan men indeksamen doen: 2 maal per jaar is daartoe gelegenheid.

Kenmerkend voor de v.h.b.o. is verder ook de manier waarop de leerstof geordend is: we werken met tempo- en leerstijldifferentiatie. Een leerling bepaalt zelf in welk tempo en op welke manier hij de leerstofonderdelen (de zgn. taken) doorwerkt, op welk moment de taak met een toets wordt afgesloten en wanneer hij het betreffende vak met een indeksamen afsluit. De taken kunnen individueel doorgewerkt worden, maar meestal wordt er - met name bij Nederlands - in groepsverband gewerkt.

Vanaf het cursusjaar '71-'72 wordt de v.h.b.o. door de zgn. eksperimentleiding, een landelijk orgaan met o.a. een projektleider (C.P.S.) en een Stuurgroep, begeleid. Dit brengt met zich mee dat allerlei veranderingen en vernieuwingen, zo ook het werken met projekten, landelijk worden gekoördineerd en besproken in teamleiders- en vakgroepvergaderingen. Momenteel hebben 22 scholen in Nederland een vbo-afdeling. Het eksperiment v.h.b.o. eindigt in 1977, de scholen worden dan niet meer centraal begeleid.

3 DE V.H.B.O. EN PROJEKTONDERWIJS: HOE 'T BEGON

De eksperimentleiding heeft in 1972 de eerste aanzet gegeven. Als tegenwicht voor het min of meer geïndividualiseerde takensysteem werden *integratieperioden* ingelast: perioden waarin alle leerlingen (ongeacht van welke stream) samen een bepaald thema onder de loep namen. De doelstelling hierbij was: vakkenintegratie en het bevorderen van sociale en kommunikatieve vaardigheden.

We kregen stencils met het onderwerp (Mens en Dier), adviezen voor de uitwerking ervan, suggesties voor uitstapjes, literatuurlijsten en ideeën voor de presentatie (in een krant, collage, hoorspel, tentoonstelling etc.).

Het kader was er, onze invulling nog lang niet. Een groep docenten nam de voorbereiding op zich: deelthema's bepalen, ekskursies plannen, opdrachten verzinnen, begroting maken, rooster voor de begeleiders opstellen en leerlingen enthousiast maken.

En zo gebeurde het dat wij - een klasje van 18 leerlingen en ongeveer 17 docenten op een maandagochtend in december geen Frans, wiskunde en Duits deden, maar aan ons projekt *Mens en Dier* begonnen. Eerst een motiverend gesprek over 't thema, vervolgens op bezoek bij een dierenlaboratorium (waar uitleg over allerlei proeven en de aanblik van foetussen op sterk water nog motiverender waren). 's Middags was er tijd voor het opstellen van 'huisregels' (over logboek bijhouden, rotzooi opruimen etc.) en voor het kiezen van de deelthema's. Je kon kiezen uit de volgende onderwerpen: het dier als kameraad (bezoek aan trim-

salon, dierenwinkel, kennel); het dier als consumptie (uitstapjes naar een abattoir - als souvenir kreeg ik een varkenspoot - en een slagerij); het dier als kunstobject (ekskursies naar musea) en de problematiek van de bio-industrie. Wij docenten vonden toen nog niet goed dat een thema door meer dan één groepje gekozen werd; het was dan ook een heel karwei ('gemanipuleer' kun je misschien wel zeggen) alle onderwerpen bemand te krijgen.

Als gemeenschappelijke activiteit voor alle groepjes stonden er nog een ekspressiemiddag en een bezoek aan de dierentuin op 't programma. Op de laatste dag van het 10 dagen durende festijn was er een tentoonstelling: in diverse tentjes lieten de groepjes hun projectkrant ten doop. Daarin stonden doelstelling, probleemstelling en uitwerking, maar ook plaatjes, tekeningen, gedichten, anekdotes en puzzels. Leerlingen van andere klassen, docenten en direktieleden bezochten de tentoonstelling.

Nu ik op dat eerste project terug zie is me vooral het volgende bijgebleven:

- de 'gelukkige' omstandigheid dat de eksperimenteerleiding van bovenaf (!) een integratieperiode inlast, waarbij het normale rooster voor een tiental dagen gewoon vervalt en daarmee direktie en docenten voor een voldongen feit stelt.
- de onwennigheid en onzekerheid van de docenten en de twijfels over het nut van dat project ('we verliezen heel wat tijd. Hoe komen we klaar met de stof?'). Later het steeds enthousiaster meedoen met en reageren op de activiteiten.
- de inzet en inventiviteit van die leerlingen en hun aanpassingsvermogen te reageren op de nieuwe omstandigheden. Het zelfstandig werken aan de taken blijkt een goede voorbereiding voor projectonderwijs te zijn.
- mijn eigen onzekerheid: je begint als teamleidster (dat was in dat jaar) aan iets waarvan je bij god niet weet wat 't eigenlijk is. Onzekerheid gevolgd door een 'op-hoop-van-zegen' gevoel. En tenslotte de geweldige voldoening, als je leerlingen en kollega's samen bezig ziet of dat nu in de bibliotheek, de veefokkerij of bij de tentoonstelling is.
- de praktische moeilijkheden die leerlingen moeten overwinnen voordat ze antwoord op hun *eigen* vragen krijgen: als je iemand wilt interviewen, komt ie niet opdagen; als je op straat iemand wilt ondervragen moet ie eerst weten of 't wel vertrouwd is (moet je niet naar school vandaag?); als je boeken nodig hebt zijn ze er niet; en als ze er dan zijn begrijp je niet wat erin staat of waar je iets zoeken moet. En hoe moet je al die verzamelde informatie netjes en leesbaar in zo'n krant krijgen? Allemaal opmerkingen waarop je als docent/begeleider ook niet een-twee-drie antwoord weet.

Als illustratie van een technisch niet volmaakt, maar wel heel persoonlijk verwoorden van indrukken een stukje uit de Varkensvlieg (de projectkrant die Anjo, Annie, Nellie en Cinthy over Mens en Dier maakten):

We waren vrijdag de vijftiende december in de EDAH-ZIEZO in Hatert bij Nijmegen.

Toen wij de prijsvergelijkingen maakten en noteerden kwam de chef van de zaak die ons vertelde dat wij geen prijzen over mochten nemen, terwijl hij toch vaak genoeg de prijzen publiceert in de Gelderlander.

Om nog even te vertellen we maakten prijsvergelijkingen van verschillende vleessoorten.

De chef maakte ons op een zeer grove wijze duidelijk, dat wij deze prijzen niet over mochten nemen. Hij ging zelfs zo ver, om de prijzen die wij in ons schrift op hadden geschreven door te strepen. Verder gebod hij ons om de winkel op staande voet te verlaten.

We vragen ons ten zeerste af, of deze zaak, of misschien wel deze chef iets te verbergen had wat zeker niet bekend mag worden.

4 HOE 'T VERDER GING

Het tweede project had als thema *Mens-Mens*: allerlei relaties en verhoudingen tussen mensen zouden centraal staan tijdens de volgende projectperiode, in juni 1973. Een voorbereidingsgroep van docenten maakte een draaiboek en in overleg (een verandering t.o.v. het eerste project) met de leerlingen kwamen de volgende deelthema's op tafel: Het gezin en andere leefvormen; De gehandicapten in onze maatschappij; Emancipatie/abortus; Omgang met druggebruikers.

Toen de leerlingen hun keuze deden en groepjes maakten werd duidelijk dat dat veel bewuster gebeurde. Meer dan bij het eerste project - waar meestal de aanwezigheid van vriendinnen in een bepaalde groep een rol speelde - was het onderwerp zelf van doorslaggevende betekenis.

Nu was de belangstelling voor een bepaald deelthema (Het gezin en andere leefvormen) zo groot dat er twee groepjes gemaakt zouden moeten worden. Wat de docenten bij Mens en Dier nog bezwaarlijk vonden, nl. twee groepen met hetzelfde thema werd nu volledig geaccepteerd. Hoe konden we ook anders: de persoonlijke motivatie prevaleerde.

Nu was aan de fase motivatie (voor de *fasering*, zie 5) ook veel aandacht besteed. We hadden een info-markt georganiseerd: allerlei mensen die op de een of andere manier beroepsmatig met mensen en hun relaties te maken hadden waren een praatje komen houden. Zoals iemand van de NVSH van een bureau voor Huwelijks- en Gezinsmoelijkheden; een paar mensen uit een kommune en een gehandicapte. En alleen al de ontdekking dat die invalide met zijn rolstoel de school moet worden binnengedragen (stoep te hoog; geen schuine helling) en dat hij niet in het klasselokaal (3 trappen hoog) kan komen, is motiverend. Bij dit project zijn er minder uitstapjes; aksent ligt op praten, vraaggesprekken en literatuurstudie. En weer is de inzet en werklust van de leerlingen hartverwarmend, evenals die van de docenten. Want het valt niet mee om naast je lessen aan andere klassen en opleidingen (dat ging allemaal gewoon door) een goed begeleider te zijn.

Bij de presentatie (zo noemen wij de laatste activiteit van het project: het laten zien wat je te weten bent gekomen, meestal in creatieve vorm) in o.a. gestencilde krantjes bleek hoezeer het kennisniveau gestegen was. Zowel wat inhoud als wat vormgeving betreft was er een duidelijk stijgende lijn, vonden leerlingen en docenten. Bovendien kon je zien dat enkele groepjes de behandelde problematiek al duidelijk op zichzelf betrokken. Zo schreven Jenneke, José, Lizette en Margareth in hun krant over Drugs:

Tijdens het project zijn wij tot de ontdekking gekomen dat het gebruik van drugs eigenlijk alleen een symptoom is voor een veel groter probleem. Ieder mens ondervindt problemen als:

slechte contacten

geen echte vrienden

te strenge opvoedingssituaties

waarvan hij niet in staat is om ze zelf op te lossen en het moeilijk vindt om er met zijn omgeving over te praten.

Drugs kunnen dan voor veel mensen een tijdelijke uitvlucht zijn. Vooral hard drugs.

Daar ligt onze verantwoordelijkheid voor elkaar, zover mogen wij het niet laten komen. Dit zou men kunnen voorkomen door openlijk met elkaar te praten over de problemen die men heeft, DOE JE OOK MEE?

Als derde projectonderwerp stelde de eksperimentleiding het thema *De Mens en zijn Wereld* voor. Wij namen het thema over, maar wat betreft de uitwerking ervan deden we 't zelf.

De inbreng van de leerlingen was dit keer groter dan ooit. Volop meedraaiend in planning en organisatie waren zij het die voorstelden om, i.p.v. verschillende krantjes één grote krant te maken. Ze zouden proberen de deelthema's: Ontwikkelingslanden, Overbevolking, Voedseltekort, Milieuvervuiling en Energiebronnen met elkaar in verband te brengen.

Dat was afgesproken, aan het werk dan maar. En dat deden ze; na ruim een week was het eindproduct klaar: een krant van 60 pagina's waaruit overduidelijk de persoonlijke betrokkenheid sprak. Zo kwamen zij met z'n achttien tot de konklusie:

Zoals je gezien hebt hebben wij in deze krant verschillende wereldproblemen behandeld en daar eventuele oplossingen voor gegeven. Het spreekt natuurlijk voor zich dat deze oplossingen niet zo maar verwezenlijkt kunnen worden, maar dat iedereen hieraan mee moet werken om een gunstig resultaat te boeken. Het is erg belangrijk om hiermee bij jezelf te beginnen, als ieder dit doet dan zijn we er toch. Laat bijvoorbeeld je brommer of auto eens staan en pak de fiets als je weggaat, of zet in plaats van de air-conditioning de deur of 't raam open.

Op deze manier zal het project niet alleen ons maar ook anderen de ogen openen voor problemen die zich tegenwoordig steeds meer opdringen. Maar vooral ook de mensen bewuster maken om trent het aandeel dat zijzelf als klein individu aan deze problematiek hebben.

Behalve de krant, heeft ook hun verantwoordelijke en zelfstandige manier van werken historie gemaakt. Terwijl de meeste docenten op dat moment aan een tweedejaarsproject meededen, werkte vh3 stug door; hun begeleiders hoefden slechts af en toe hulp te bieden.

5 INTERMEZZO: VAN PRAKTIJK NAAR THEORIE

Na enkele projecten werd de behoefte aan bezinning op projektonderwijs steeds groter. Er ontstond een werkgroep die een jaar lang literatuur over dat onderwerp doornam, vergaderingen belegde en discussiestukken produceerde. En dat alles leidde weer tot nieuwe vergaderingen en discussiestukken! Naar mijn idee zijn de volgende fragmenten uit die stukken belangrijk:

Waarom projektonderwijs op de v.h.b.o.?

- om een stukje van de ons omringende werkelijkheid te kunnen behandelen. Een stukje werkelijkheid dat in de gewone schoolvakken niet gauw op zo'n manier aan bod komt; meestal een stukje realiteit waar we zelf veel mee te maken hebben. Bedoeling is de kloof tussen school en maatschappij te verkleinen, wie weet wel op te heffen.
- er wordt aandacht besteed aan een aantal sociale vaardigheden, zoals samenwerken, zich kunnen aanpassen (of juist niet als 't moet), kritisch reageren etc.
- een aantal technische vaardigheden die in het vervolgonderwijs, maar ook al op de v.h.b.o. van belang zijn, worden beoefend, zoals: gegevens opzoeken, discussiëren, verslagen maken, mondeling en schriftelijk rapporteren, creatief uiting geven aan opgedane ervaringen etc.

M.a.w. welke doelen?

- training van sociale vaardigheden
- training van vaardigheden op 't terrein van informatie verwerven en verwerken
- stimulering van vakkenintegratie
- stimulering van zelfstandig werken

- stimulering van creatieve vaardigheden
- stimulering van integratie school/maatschappij
- stimulering van het doorbreken van de traditionele verhouding leerling-docent

Welke fasen zijn er in een projekt?

- 1 objektkeuze en motivatie
- 2 eigen doelstellingen bepalen
- 3 organisatie van de bewaking van de doelstellingen
- 4 voorbereidende fase
- 5 de uitvoering
- 6 presentatie/manifestatie
- 7 evaluatie
- 8 follow-up

Taak begeleider

We gaan uit van de gelijkwaardigheid van leerling en begeleider; dit betekent niet dat ze eenzelfde rol hebben. Enerzijds dient de begeleider zich terughoudend op te stellen en de leerlingen grote vrijheid te geven; hij heeft een meer dienende taak. Anderzijds hoeft hij zijn op- en aanmerkingen niet voor zich te houden en kan in discussies als een volwaardig groepslid meedoen. De gelijkwaardigheid komt echter enigszins in gedrang als het gaat om organisatorische aangelegenheden of om zaken waarbij de begeleider een grotere deskundigheid heeft dan de andere leden van de groep.

Daarom de volgende regels:

- A Bij inhoudelijke zaken fungeert de begeleider net als de overige leden van de groep; hij kan een grotere deskundigheid hebben (hoeft niet), maar bij de besluitvorming telt zijn stem evenzwaar als die van de andere groepsleden.
 - B Bij organisatorische zaken heeft de begeleider een beslissende stem als:
 - hij denkt dat de belangen van de andere groepen in het gedrang komen (bijv. financiën); zonodig bij de dagelijkse evaluatie ter tafel brengen.
 - het gezicht van de school naar buiten in het geding komt (bijv. het maken van afspraken, het schrijven van brieven, het houden van enquêtes); zonodig met andere groepen leerlingen en met de overige begeleiders bespreken.
 - C De begeleider heeft geen uitvoerende taak.
 - D De begeleider neemt zonodig initiatieven (houdt de groep gaande, verduidelijkt, stelt vragen etc.)
 - E De begeleider beïnvloedt tempo en richting van de groep.
 - F De begeleider geeft informatie (al dan niet op verzoek).
 - G De begeleider heeft - net als de andere leden van de groep, een taak bij het scheppen en behouden van een goed emotioneel klimaat, hij bemoedigt, heft spanningen op (probeert 't althans) etc.
 - H De begeleider rapporteert over het wel en wee van de groep aan de groep begeleiders.
- Ik geef toe dat dit onderdeel van het artikel iets weg heeft van een katechismus met z'n vragen en antwoorden, maar van de andere kant zou zonder dat deze schets van het projektonderwijs aan onze v.h.b.o. onaf zijn. Want deze (fragmenten van) stukken zijn - in al hun onvolledigheid en gebrektheid - toch belangrijk geweest.

6 EEN DOORBRAAK

Onmogelijk is het om in het kader van dit artikel alle projecten te beschrijven; activiteiten rondom thema's als Toerisme, Beïnvloeding, Vrije Tijd, Konsumptiemaatschappij en Be-roepenoriëntatie blijven dan ook onbesproken. Zinnig evenwel lijken mij de volgende projecten, alledrie over het thema *School*, omdat een overgang te zien is van het afstandelijke, het kennismaken van, naar het zuiver persoonlijke en het doortrekken naar eigen situaties. In februari 1974 besluiten wij niet meer het door de eksperimentleiding geadviseerde onderwerp te nemen, maar op 't thema *School* door te gaan. Immers:

- het onderwerp sluit aan bij de direkte, dagelijkse (!) ervaringswereld van de leerling
- er is ruim plaats voor een maatschappijkritische benadering
- er is geschikte literatuur in overvloed
- het biedt de mogelijkheid om de plaats van de v.h.b.o. in het onderwijsbestel te bespreken
- het biedt de kans om het projektonderwijs zelf ter discussie te stellen.

Een kommissie van leerlingen en docenten komt (wel in overleg met de anderen hoor) tot de deelonderwerpen: Relaties tussen personen op school, Waarom ga je naar school, Typen van scholen, Wie komt waar terecht, Beoordelen, Methoden van onderwijs, Buitengewoon onderwijs.

Deelthema's die heel zeker behalve tot oriënterings- ook tot veranderingsprojecten (zie in-leiding van Johan Eimers) zouden kunnen leiden.

Toch was de tijd nog niet rijp voor ingrijpen in eigen situatie: bij de presentatie bleek dat hier en daar alwel een groepje leerlingen voor hun eigen situatie bruikbare doelen had ge-formuleerd. Zo stelden Elise, Els, Brigitte en Rikie als doel:

De leerlingen van de vhb-scholen bewust maken dat de relatie leerling-docent-directie demo-cratisch van karakter moet zijn.

Maar ook dat de grootste groep leerlingen en dus ook wij, begeleiders, toch nog vrij abstrakt te werk waren gegaan. Zelfs binnen het deelonderwerp Methoden van onderwijs (met o.a. bespreking en doorlichting van Jenaplan, Montessori en Daltonscholen) werd geen verbind-ing gelegd met het eigen takensysteem.

In het kursusjaar 1974-1975 stuurde de eksperimentleiding de v.h.b.o.-scholen geen pro-jektonderwerpen meer; ook in dat centrale orgaan was men tot de konklusie gekomen dat projecten in de eigen situatie moeten ontstaan en dat ze niet van bovenaf moeten worden opgelegd.

Helaas bleek het beëindigen van de hulp van de kant van de eksperimentleiding, voor veel vhb-scholen een aanleiding te zijn met projektonderwijs te stoppen. Kritiek op en twijfels over het nut ervan kregen op diverse scholen de overhand; niet zo verwonderlijk overigens, want de druk van de eindeksamens en de verzwaring van de eisen (ook van de HBO-in-stituten) nemen met het jaar toe.

Op onze v.h.b.o. echter zijn we blijven doorgaan, ondanks de twijfels die wij natuurlijk ook kennen.

In maart 1975 startte het tweede projekt *School*. Aangezien de betreffende leerlingengroep (ongeveer 50 tweedejaars) bij hun vorige projecten niet zoveel aandacht besteed had aan informatieverwerven uit literatuur werd dat een centrale vaardigheid. Er kwam een map met allerlei artikelen (door docenten verzameld) en bij de deelonderwerpen hadden de the-oretische en dus minder direkte thema's de overhand. Zoals: Geschiedenis van het onder-

wijs, van de vhbco etc.; Functie van de school in de maatschappij; Waarom gaan we eigenlijk naar school; Hoe gaat het in het buitenland; Alternatieven enz.

Uit de presentatie (dit keer 'ns geen kranten, maar een grote revue-achtige toestand voor ouders en andere belangstellenden) en uit de gesprekken achteraf viel op te maken dat de leerlingen al wel hun eigen plaats op school en het takensysteem hadden bediscussieerd, maar dat zij en wij er nog steeds niet aan toe waren uit al dat praten konklusies te trekken en tot veranderen van 't eigen systeem over te gaan.

Maar in december 1975 was het dan zo ver; bij dat projekt School werd duidelijk hoezeer het projektonderwijs op onze v.h.b.o. een ontwikkeling had doorgemaakt.

Tijdens de studielessen hadden de 50 leerlingen o.l.v. drie niet moe te krijgen docenten het onderwerp uitgebreid bepraat: ze wilden geen abstrakte, ver-van-hun-bed (wat een uitdrukking eigenlijk) verwijderde onderwerpen meer, maar heel konkreet hun eigen takensysteem bespreken. En die leerlingenraad moest er nu ook maar 'ns komen.

Slot van het liedje was dat die hele groep één en hetzelfde projektonderwerp nam, nl. Leerlingenraad en Takensysteem. En in die laatste 2 weken voor de kerstvakantie werd duidelijk hoezeer die zaken hun aan het hart gingen. Geweldig om een groep van 50 man zo kritisch (positief en negatief), geëmotioneerd en intens aan het werk te zien. En niet voor niets, want uit dat projekt kwamen de volgende leerlingenkommissies voort: een leerlingenraad, een schoolkrantredaktie, een feest-, taken- en projektkommissie! Kies die op verschillende manieren - met leerlingenvertegenwoordiging bij docentenvergaderingen, met feesten, een schoolkrant etc. van hun bestaan hebben blijkgegeven.

Dat laatste projekt School bleek overduidelijk niet alleen een oriënterings-, maar ook en vooral een veranderingsprojekt te zijn.

7 EN VERDER?

Ik vind het niet gemakkelijk om over de laatste projekten - na januari 1976 nog 4 - te schrijven: de ontwikkelingsgang is nog niet voldoende duidelijk uitgekristalliseerd en een uitgebreide evaluatie moet nog plaatsvinden. Daarom alleen een paar kwesties die op dit moment spelen:

A Wat betreft de themakeuze: in hoeverre laat je leerlingen daarin vrij?

Bij de voorbereiding van het paasprojekt kwamen de leerlingen met de volgende onderwerpen aan: Emancipatie, Rechtspraak, Sanering, Droomland (cf. VPRO-programma), Ontwikkelingshulp én met Griekse Mythologie. En dat laatste thema vonden niet alle docenten direkt even akseptabel: Is dat wel maatschappelijk relevant? Wat kunnen ze er in hun eigen situatie mee doen? Maar het feit dat de leerlingen het als hun behoefte bleven formuleren, gaf de doorslag.

Zo werd het paasprojekt er een met verschillende onderwerpen, inklusief met de Griekse goden en godinnen. Waarmee overigens de diskussies over de eisen die je aan een thema moet stellen, niet van de baan zijn.

B Wat betreft de organisatie: vast of roulerend koördinatorschap?

Het afgelopen jaar hebben twee docenten het projektonderwijs gekoördineerd, waarvoor zij 2 taakuren kregen. Hun taak was:

- een jaarplanning maken: aangeven wanneer welke groep een project had.
- een taakverdeling voor docenten opstellen: in overeenstemming met je urenaantal aan de v.h.b.o., een aantal keren bij een project begeleider zijn.
- een leergang uitzetten: globaal aangeven welke vaardigheden centraal staan.
- de (voorbereiding van de) projecten koördineren.
- bovenstaande zaken met teamleider, kollega's en met leerlingen bespreken.

In de voorafgaande jaren was er geen vast jaarcoördinatorschap: de teamleid(st)er was de konstante faktor die een steeds wisselende groep leerlingen/docenten om zich heen verzamelde. Er waren geen aparte taakuren beschikbaar. Het vaste coördinatorschap bleek z'n vooren tegen te hebben: enerzijds een waarborg voor een grote continuïteit en voor efficiënt werken. Anderzijds zag je ook sommige docenten terughoudender en onverschilliger reageren: die twee coördinatoren zorgen er toch wel voor; we zien wel wat we opgedragen krijgen. En dit soort gedachtes gaven de twee projectmensen weer 't gevoel overal alleen voor te staan.

C Produkt- of procesgericht werken?

In de eerste jaren van ons werken met projecten lag het aksent op het kennisaspekt en op het beheersen van de technische vaardigheden. Langzamerhand kreeg het relationele, het procesmatige aspekt meer nadruk; vooral in het afgelopen jaar. Toen bleek het besluitvormingsproces en het zorgdragen voor een goede groepssfeer de meeste tijd te vragen, waardoor het kennisaspekt op de achtergrond raakte.

En het is die ontwikkeling die door enkele docenten met bezorgdheid wordt bekeken.

8 SAMENVATTING

Hopelijk is uit dit artikel de volgende ontwikkeling naar voren gekomen:

- onderwerp: eerst een centraal, landelijk thema; nu een thema dat we zelf kiezen.
- leerlingen: eerst een meer passieve rol, het onderwerp wordt vooral verstandelijk benaderd, kennisaspekt staat voorop. Nu een veel aktievere rol: intensief meedoen met voorbereiding en uitvoering. Nadruk op relationele aspekten.
- docenten: bij het eerste projekt - onzeker en onwennig - toch bereid mee te doen; later van de kant van de meeste docenten een enthousiast en energiek meewerken. Misschien het laatste jaar hier en daar wat kritiek en twijfels.
- moeilijkheden: die waren er en die zijn er; desondanks gaan we door! Want daarvoor is projektonderwijs té belangrijk, vinden wij.