



## PROJECTONDERWIJS

### Over Wageningen en Noordwijkerhout

De deelnemers aan de stroom 'Projectonderwijs' profiteerden gedurende drie dagen van de jarenlange ervaringen met projectonderwijs die in de Rijksscholengemeenschap te Wageningen zijn opgedaan. Door gezamenlijk een project uit te voeren, zoals dat op deze school gebruikelijk is<sup>1</sup>, trachtten zij te ontdekken aan welke voorwaarden voldaan moet worden, wil de projectonderwijs-werkvorm kans van slagen hebben. Intussen maakten ze kennis met de chaos, frustratie en onvermogens, die een leerling ondervindt wanneer hij aan een project deelneemt.

De ervaringen van deze drie dagen werden getoetst aan de projectonderwijservaring en theoretische inbreng van de deelnemers. Zo konden zij zich een beter beeld vormen van doelstellingen en mogelijkheden van deze vorm van onderwijsvernieuwing.

In dit verslag wordt eerst het Wageningse model besproken, zoals dat in de werkzaamheden van de stroom tot uiting kwam. Het is daarbij nodig om de bezigheden van de stroom vrij uitvoerig te volgen. Tenslotte zullen enkele kritische kanttekeningen bij het Wageningse model worden geplaatst.

### De doelstellingen van de stroom 'Projectonderwijs'

#### *Over zelfvertrouwen, gelijkwaardigheid en taalvaardigheid*

Het Wageningse model beoogt door een fundamenteel andere onderwijsorganisatie de leerlingen zich te laten ontwikkelen tot *zelfstandigheid*

en *wederzijdse afhankelijkheid*. Deze schijnbaar tegenstrijdige begrippen krijgen nog een nadere invulling.

*Zelfstandigheid*. Het huidige onderwijs leidt, ondanks allerlei vernieuwingen in de marge, de leerlingen op tot afhankelijkheid van autoriteiten en deskundigen. Nooit worden leerlingen in een situatie geplaatst, waarin ze verantwoordelijk zijn voor hun eigen leren en hun eigen gedrag. Een belangrijke doelstelling van projectonderwijs is het afbreken van de machtspositie van de docent. Natuurlijk behoudt deze zijn aanwezige deskundigheid en zijn ervaring en blijft het erg belangrijk dat hij die aan de leerlingen ter beschikking stelt. Maar hij is niet langer een boven de leerlingen geplaatste, hij geeft hen alle verantwoordelijkheid voor hun doen en laten en leert hen daardoor op zichzelf te gaan vertrouwen. Door zelf een onderzoek te plannen, te organiseren, uit te voeren en uit te werken maken de leerlingen zich een 'onderzoekshouding' eigen. Ze worden kritisch ten opzichte van de hen aangeboden informatie. Ze leren 'durf' om uit de school uit te breken en de maatschappelijke werkelijkheid direct te onderzoeken. Ze leren samenhangen zien in door henzelf verzamelde, en daarom niet voorgestructureerde gegevens. Samenvattend zou je kunnen zeggen: deelnemers aan projectonderwijs krijgen niets op een goudschaaltje aangeboden. Ze moeten zich alles, ten koste van veel moeite en tegenslagen, eigen maken, met als resultaat een gegroeid zelfvertrouwen.

*Wederzijdse afhankelijkheid*. Dat gegroeide zelfvertrouwen moet echter verbonden zijn met het besef, dat mensen problemen niet alleen kunnen oplossen, maar dat ze op elkaar zijn aangewezen. Projectonderwijs is een vorm van samenwerken. Concurrentiegerichtheid en de eenzijdige gerichtheid op het te bereiken produkt kunnen deze samenwerking slechts in de weg staan. De leerlingen verwerven zich, door een voortdurende bezinning op wat er binnen de groep (en daardoor met henzelf) gebeurt, een beter inzicht in de manier waarop mensen met elkaar omgaan en elkaar bepalen, inzicht in de maatschappelijke verhoudingen, en in zichzelf. Ze leren dat rolpatronen en het menselijk doen en laten voor een groot deel bepaald worden door de omstandigheden, en dat het daarom geen vaste, maar *veranderbare* gegevens zijn.

Het veranderen van de omstandigheden kun je echter niet alleen: dat moet gebeuren in solidariteit met de anderen. Voorwaarde (en tegelijkertijd gevolg) van deze solidariteit is dat de mensen gelijkwaardige posities in (gaan) nemen ten opzichte van elkaar.

Naast deze algemene pedagogische doelen heeft projectonderwijs ook een meer specifiek taaldoel: het *motiveren* tot verbetering van de taalvaardigheid. Taal, als middel tot communicatie, kan slechts geleerd worden, als er situaties zijn, waarin communicatie nodig is. Projectonderwijs biedt deze situaties aan. De leerlingen zijn voortdurend zelf aan het organiseren, vergaderen, beslissingen nemen, praten, luisteren, rappor-

ten maken, instanties benaderen, enzovoort. Projectonderwijs brengt de noodzaak tot communicatie, waaraan iedereen actief deelneemt, met zich mee, en levert zo de motivatie tot het verbeteren van allerlei soorten taalvaardigheid.

### *Waarheen leidt de stroom?*

De concrete doelstelling van stroom 7 was het verkennen van de voorwaarden die kunnen leiden tot een projectmatige aanpak, die bovenstaande doelstellingen realiseert. Om die voorwaarden te verkennen deden de deelnemers gedurende het VON-congres een klein project volgens het Wageningse model. Dit voorwaardenonderzoek werd ondersteund door een vergelijking van de gebeurtenissen in de stroom met op video opgenomen Wageningse ervaringen.

### **Het project in uitvoering: een stroom die drie dagen woest en ongestuurd voortkolkt, en toch ergens uit komt**

#### *De vruchtbaarheid van de chaos*

In het projectonderwijs is het leerproces zelf even belangrijk als het uiteindelijke resultaat. Het belangrijkste kenmerk is de *gezamenlijkheid*. In het in deze stroom gehanteerde model mag een project geen project heten als de deelnemers niet *zelf* en *samen* het geheel plannen, uitvoeren en evalueren. Om deze gezamenlijkheid te bereiken, dienen de deelnemers gelijkwaardige posities in te nemen, met andere woorden: leiding en autoriteit zijn uit den boze. Het project wordt in zijn eerste fase dan ook gekenmerkt door het chaotische karakter van de plenaire bijeenkomsten. De deelnemers zijn er immers aan gewend geleid te worden. Ook al zijn ze (zoals in dit geval) docent (die gewoonlijk zelf zijn onderwijs structureert en in de hand houdt), in hun rol van projectonderwijs-deelnemer kijken ze verwachtingsvol naar de stroomleiding, omdat ze de leiding van die kant verwachten. Als deze echter resoluut de verantwoordelijkheid voor de gang van zaken in de handen van de groep legt, is de ontredde algemeene. Iedere samenhang in de gebeurtenissen lijkt te ontbreken. Plannen worden geopperd, structureringen van de vergaderingen voorgesteld, ideeën vliegen over tafel, maar alles lijkt weg te zinken in een brij van onvermogen om de situatie te overzien. Eensgezindheid ontbreekt nog volkomen. Verantwoordelijkheid voor elkaar en groepsbesef zijn ver te zoeken. Er is geen duidelijkheid over wat men nu eigenlijk wil. De frustraties en onvrede, die hieruit voortkomen, worden al gauw zichtbaar in het emotioneel optreden van sommigen, het onvermoeibaar trachten van anderen, en het afhaken van weer anderen. Deze frustraties en onlust vormen echter een zeer wezenlijk onder-

deel van het leerproces. Zij vormen de vruchtbare ondergrond voor een analyse van de verhoudingen binnen de groep en van de geconditioneerdheid van het eigen ik.

Door deze gerichtheid op het *proces* binnen de groep (en niet op het eventuele produkt van de werkzaamheden) wordt ruimte geboden om tegenstellingen binnen de groep naar voren te halen en onvrede naar buiten te laten komen. De stroomleiding (in de classesituatie de docent) probeert door vragen en suggesties de oorzaken en maatschappelijke achtergronden en parallellen van de problemen in de groep eruit te doen komen. Zo blijkt het bijvoorbeeld mogelijk om te ontdekken, hoe de deelnemers bepaald zijn door de prestatiegerichtheid van de maatschappij, het concurrentiebeginsel, en de autoritaire structuur van de samenleving. Tastbaar resultaat van dit gehele moeizame en emotionele proces is de grote betrokkenheid bij wat er gebeurt in de groep. Deze emotionele betrokkenheid blijkt niet altijd een positieve te zijn: naast enthousiasme en onvermoeibaarheid, zijn walging en afkeer te constateren. De tijd, die de stroom binnen het bestek van het VON-congres was beschoren, was te kort om deze conflicten en tegenstellingen op bevredigende wijze uit te praten en op te lossen.

### *Schuilen onder een paraplu-thema*

In de werkzaamheden van een projectonderwijsgroep zijn zes fasen te onderscheiden:

- \* themakeuze
- \* vorming van subgroepen
- \* verzamelen van informatie
- \* verwerken van informatie
- \* presentatie van de verwerkte informatie aan de gehele groep
- \* evaluatie.

De eerste opdracht die de stroom zich stelde, was het vinden van een thema, waaromheen de werkzaamheden plaats zouden kunnen vinden. In subgroepen werden eerst de gedachten daarover geïnterviewd. Essentieel daarbij is, dat iedere deelnemer zijn schroom om met bepaalde ideeën naar voren te komen leert overwinnen. Daartoe is het belangrijk om de verhoudingen in de groep ter discussie te stellen en te analyseren en die terug te koppelen naar analoge verschijnselen in de gehele maatschappij. Om dit te kunnen verwerkelijken, dienen de subgroepjes geobserveerd te worden door een begeleider, die het geheel met suggestieve vragen ondersteunt.

Idealiter leidt de inventarisatie van de geopperde thema's tot een unanieme keuze voor één vrij concreet thema. De tijdsfactor was er echter verantwoordelijk voor, dat de stroomleiding, na slepende plenaire vergaderingen, besloot in te grijpen door een paraplu-thema voor te stellen.

Dit bood de mogelijkheid groepen hun uiteenlopende voorkeuren te laten volgen, en dit voorkwam tegelijk het 'onprojectmatig' stemmen over een thema (niet uitgeprate tegenstellingen; dwingen van een minderheid door een meerderheid). Zo werden onder de noemer 'Mogelijkheden van de mens om in zijn omgeving vernieuwingen tot stand te brengen' de meest uiteenlopende onderwerpen gevangen.

Uit dit ingrijpen van de stroomleiding blijkt zonneklaar, dat de rol van de begeleider of docent in het Wageningse model niet die is van een buitenstaander. 'Laissez-faire' is er niet bij. In het algemeen heeft de docent tot taak het observeren en het aanzetten tot bezinning op de dieperliggende oorzaken van menselijk gedrag. En in noodgevallen (en die zijn er, juist ook in de school, met al zijn materiële en structurele weerstanden tegen onderwijsvernieuwing) moet de docent zelfs wel eens verbieden of voorschrijven, ook al is dit in strijd met het principe van projectmatig ingrijpen. Maar zelfs dan worden daar geen sancties aan verbonden: de relatie docent-leerling wordt in een project zo veel gelijkwaardiger dat dit niet nodig blijkt.

### *Over bloembollen, kleedgewoonten, huisvrouwen, vormingstoneel, onderwijsbegeleiders en theorie van projectonderwijs*

Rond de subthema's vormden zich subgroepjes, die eerst hun werkzaamheden regelden en onderling verdeelden, en er vervolgens op uit trokken om informatie te verzamelen over het door hen gekozen onderwerp. In dit hele proces komen, leerplanmatig gezien, drie bijzonder belangrijke momenten voor: het naar buiten trekken, de verhoudingen binnen de subgroepen, de tijdsfactor.

*Het naar buiten trekken.* Het is vanwege de gerichtheid op de maatschappelijke werkelijkheid van projectonderwijs noodzakelijk, dat de deelnemers, om informatie te verzamelen, wegbreken uit de veilige zekerheid van de eigen omgeving (Leeuwenhorst, school). Aanbellen aan deuren van nieuwbouwhuizen om door te dringen tot daarachter verschole rolpatronen; over sloten springen om bollenkwekers te ondervragen over hun bedrijfsvoering; een kledingzaak binnen stappen om de kleedgewoontes van de mensen te ontmaskeren; het zijn in al hun banaalheid toch spannende en angstige ervaringen. Het leren overwinnen van deze schroom voor de buitenwereld is een belangrijk element in de groei naar zelfstandigheid, die ze nastreeft.

*De verhoudingen binnen de subgroepen.* Het is belangrijk, dat aan de in de subgroepen optredende rolpatronen (leiders, onderleiders, zwijgers, ontevreden, dwarsliggers) en verschijnselen (conflicten, samenwerkingsgeest) niet zomaar wordt voorbij gegaan. De deelnemers moeten de groepsprocessen leren doorgronden, en zo ook beter hun eigen rollen, beperkingen en veranderingsmogelijkheden leren inzien. Pogingen tot

analyse hiervan worden niet gauw door de groepen zelf ondernomen. Ook hier ligt weer een taak voor de begeleider.

*De tijdsfactor.* Het is begrijpelijk, dat na de langdurige plenaire zittingen van de stroom in de subgroepjes een echte werksfeer hing. Weinig tijd werd besteed aan de voorbereidingen en structurering van de werkzaamheden. Op een tamelijk willekeurig punt werd met het onderzoek begonnen. Uiteraard hadden de subgroepjes te weinig tijd om voldoende verwerkbare informatie te verzamelen. Ook de uitwerkingsfase kwam in het gedrang. De subgroepjes konden slechts oppervlakkig kennismaken met de problemen, die ontstaan bij het waarderen van het materiaal (welke vragen zijn goed, wat moet nog nader uitgezocht worden); bij het rangschikken van het materiaal (wat hoort bij wat: welk beeld scheppen we uit de chaos); bij het verbinden van conclusies aan het gevonden; en bij de terugkoppeling van het deelonderzoek naar de centrale vraagstelling. Het zijn juist deze vaardigheden, die de deelnemers de mogelijkheid bieden kritischer te leren staan tegenover het geschreven en gesproken woord, en zich een 'onderzoekshouding' eigen te maken.

De VON-projectonderwijs-ers misten zo de ervaringen die hun Wagingse collega's wel hebben bij het werken in de subgroepjes:

- \* de moedeloosheid, als de eerste resultaten weinig opleveren
- \* nieuwe wegen, die dan gezocht moeten worden
- \* het onvermogen om samenhangen te ontdekken in de onderzoeksresultaten en het onvermogen er iets mee te doen. (In het huidige onderwijs krijgen leerlingen immers de samenhangen gepresenteerd, ze hoeven ze zelden zelf op te sporen.)

Bij het werken in de subgroepjes bleek eens te meer hoe zeer *voldoende tijd* een voorwaarde voor het welslagen van projectonderwijs is. Juist omdat zowel onderwerp als werkvorm weinig tot niet zijn voorgestructureerd, moeten de deelnemers ruim de tijd hebben om zelf die structuren aan te brengen. Bovendien bewezen de ervaringen van de stroom hoeveel tijd er nodig is voor het ontrafelen van het groepsgebeuren.

### *Over een paraplu die niet openging, en de mantel der liefde*

Na de (onvoltooide) werkzaamheden van de subgroepjes, restten de plenaire nog twee taken: het terugvinden van de centrale vraagstelling en de evaluatie.

Omdat de onderwerpen van de subgroepjes nog nauwelijks waren uitgediept en iedere uitspraak hierover ongegrond zou zijn, was er natuurlijk helemaal geen sprake van om een terugkoppeling naar de centrale vraagstelling te proberen. De rapportage van de verschillende subgroepjes aan de plenaire ging dan ook meer over de manier van werken en de verhoudingen binnen het groepje, dan over het bestudeerde onderwerp.

Rapportage en evaluatie liepen dus door elkaar. Opvallend hierbij was de duidelijke verbetering in het verloop van de plenaire in vergelijking met de eerste dagen: er werd beter geluisterd naar elkaar, er zat meer lijn in de vergaderingen, en er werd meer begrip opgebracht voor elkaars reacties en problemen. De deelnemers hadden in deze dagen wel opgestoken dat verantwoordelijkheid voor de gang van zaken en voor elkaar geleerd kan worden, als je gedwongen wordt die op je te nemen. Door de collectieve verantwoordelijkheid voor de gebeurtenissen, kreeg de evaluatie een bijzonder karakter: in plaats van kritiek op de stroomleiding had hij meer weg van zelfkritiek. De evaluatie spitste zich geheel toe op de gebeurtenissen tijdens de congresdagen. De bezinning op projectonderwijs als zodanig, als leerplan, als model van onderwijsvernieuwing, dat te preferen zou zijn boven andere, werd uitgesteld tot één van de follow-up dagen, die de stroom besloot te houden in juni en november. Het is de bedoeling dat op deze dagen de bovengenoemde vragen (die in één van de subgroepjes wel uitvoerig aan de orde kwamen) besproken worden, evenals de vraag wat de deelnemers in hun eigen praktijk met het geleerde (menen te kunnen) doen.

### **Wat heeft de stroom ons geleerd?**

*Over leraren, die gedurende drie dagen tevens leerling en ook nog leerplanontwikkelaar waren*

Als we samenvattend beschrijven, wat de deelnemers aan de projectonderwijs-stroom in deze drie dagen leerden zien als projectonderwijs met de Wageningse doelstellingen noodzakelijke voorwaarden, komen we tot het volgende lijstje:

- \* *Doelstellingen.* Projectonderwijs heeft vooral doelstellingen die op het terrein van het mens- en maatschappijbeeld liggen (zelfstandig en collectief denkende mensen), of op het terrein van de vaardigheden (de onderzoekshouding). Deze doelstellingen moeten welbewust geaccepteerd worden.

- \* *Inhouden.* Een project omvat altijd meerdere 'vakgebieden'. Het is hierom een aangelegenheid, waar meerdere docenten aan meewerken. Dit is overigens ook noodzakelijk vanwege het intensieve observeren en begeleiden van de subgroepjes.

Docenten die aan projectonderwijs meewerken, dienen niet al te prestatiegericht te zijn. De inhoudelijke kant krijgt in projectonderwijs veel minder nadruk dan in het traditionele onderwijs.

- \* *Leerlingen.* Het blijkt steeds weer dat de leerlingen de verantwoordelijkheid en de vrijheid die zij in de projecten krijgen toegemeten, nooit op deze manier hebben leren hanteren. Daarom vergt het een intensieve begeleiding en een goed inzicht in de oorzaken hiervan om hen te kun-

nen helpen wel zelf verantwoordelijkheid te gaan dragen voor de invulling van hun eigen leerproces. Dit is niet iets wat zij meteen kunnen, maar een vermogen dat tijdens een project bij hen ontwikkeld moet worden.

\* *Docenten.* De docent moet uit zijn traditionele rol kunnen stappen en zich op de achtergrond van het onderwijsgebeuren houden. Hij mag echter geen buitenstaander zijn. Hij moet projectmatig ingrijpen, dat wil zeggen: de gebeurtenissen bespreekbaar maken, vragen stellen naar het waarom, suggesties doen. Het eist veel van een leraar vóór hij deze middenweg tussen te grote terughoudendheid en te sturend optreden heeft gevonden.

\* *Randvoorwaarden.*

- Er moet veel tijd uitgetrokken worden voor een project.
- Leerlingen moeten de mogelijkheid hebben zich buiten de school te begeven.
- Er moeten voldoende faciliteiten en ruimtes zijn in de school om in subgroepjes te kunnen werken.

#### *Noot*

- 1 Voor nadere informatie hierover de prima, zeer praktische brochure: Theo Jansen, Anne-Ruth van Kammen *Projektonderwijs. Afleren en aanleren* Purmerend (Muusses) 1976