

LERARENOPLEIDING ...
BEROEPSOPLEIDING?

toekomst lbo

Docenten die al wat langer voor de klas staan, hoor je nog wel eens zuchten over 'al die veranderingen in het onderwijs'. Dat wekt bij collega's, die serieus bezig zijn hun onderwijs te vernieuwen, irritaties op. Maar een klein beetje te begrijpen is het wel, want bij de meesten van die 'zuchters' is er in de opleiding nooit aandacht aan onderwijsvernieuwing, in welke vorm dan ook, besteed.

Hoe zit dat nu met mensen die van een nieuwe lerarenopleiding (nlo) komen?

Detje der Kinderen probeert haar opleidingstijd aan de Gelderse Leergangen (inmiddels Interstudie geheten) te evalueren, bekeken vanuit haar ervaring op een scholengemeenschap lbo/mavo, waar zij sinds augustus 1981 werkzaam is als docent Nederlands in de onderbouw.

Detje der Kinderen rondt met haar artikel het in Moer 1984/5 gestarte thema 'Toekomst lbo' af. In het vorige nummer kon wegens ruimtegebrek haar bijdrage geen plaats meer krijgen. Vandaar de plaatsing in dit nummer.

Het is de laatste tijd rustig rond de nlo's. Dit in tegenstelling tot het einde van de jaren zeventig. Naast verscheidene onderzoeken die verricht werden, werd door twee ex-studenten in 1977 de brochure 'Proeftuin op schrale grond' geschreven. In hun redactioneel zeiden zij: 'Het is onvrede alom wat de klok slaat. Met de vakinhoudelijke studie, het tweevakkensysteem, met de beroepsmatige en vakinhoudelijke component, met de bevoogdende rol van de universiteit, met de democratisering ... om maar eens wat te noemen.' Als je dit citaat koppelt aan het gegeven dat er slechts 32 procent van alle studenten voor het

onderwijs kiest, lijkt dat niet zo'n positieve beoordeling te zijn voor een beroepsopleiding. Hierbij kun je nog de vraag stellen hoe groot het deel is dat voor het lbo kiest.

In het kader van deze twee aspecten én het thema 'Toekomst lbo' zal ik in dit artikel proberen om mijn opleidingstijd te evalueren.

Om de zaak enigszins te beperken, zal ik de volgende items nader bekijken: heel in het kort beschrijf ik het ontstaan van de lerarenopleiding en de relatie wo-nlo (wetenschappelijk onderwijs — nieuwe lerarenopleiding). Hieruit voortvloeiende aandachtspunten zijn de vakkenintegratie en de

(integratieve) leerplanontwikkeling. Vervolgens beschrijf ik de motivatie van leerlingen, de leerlingenbegeleiding en de niet-vakgebonden en de vakgebonden component.

Centraal in dit artikel staat de vraag: Wat heeft de opleiding Nederlands aan de Gelderse Leergangen mij met betrekking tot het lbo/mavo (lager beroepsonderwijs / middelbaar algemeen vormend onderwijs) (niet) geboden?

De nlo's zijn destijds (1970) gestart om te komen tot een professionele opleiding voor het voortgezet onderwijs. Deze professionalisering betekent dat de vakinhoudelijke, vakdidactische en onderwijskundige component zodanig verweven zijn, dat een gedegen beroepsvoorbereiding én -uitoefening mogelijk wordt.

Naast deze professionalisering moet een verplicht samenwerkingsverband met de universiteit uit de regio de kwaliteit van de vakinhoud garanderen. Maar een beroepsopleiding stelt *andere* eisen, ook vakinhoudelijk, dan een wetenschappelijke opleiding. De universiteit heeft natuurlijk vanuit zijn (vak)wetenschappelijke achtergrond, en daarmee afzonderlijke disciplines, andere belangen c.q. doelen dan een professionele beroepsopleiding voor het tweede en derde graads onderwijsveld. Deze *segmentering* (in het universitair onderwijs) heeft tot gevolg dat de vakken op de lerarenopleiding óók in autonome delen uiteen vallen. Deze onnatuurlijke splitsing staat in tegenstelling tot het huidige onderwijsbeleid. Hierover wordt in de nota 'Verder na de basisschool' gezegd: 'Tegen een dergelijke vakkenindeling als structurerend element voor het leerplan (onderwijsleerplan en schoolwerkplan) rijzen, mede in het licht van veranderend denken over de functie van voortgezet onderwijs, bezwaren, zoals gebrekkige integratiemogelijkheden, gebrekkige aansluiting bij de werkelijkheid, noodzaak van een rigide organisatiestructuur. Bij een indeling in leergebieden zijn het niet de wetenschappen die het structurerend element vormen, maar de analyse van levensgebieden of maatschappelijke gebieden waarin mensen functioneren en waarop onderwijs hen moet voorbereiden.'

Het werken in leergebieden heeft als groot voordeel dat het beter aansluit bij de wereld waarin de leerlingen leven. Leerlingen zien dat de omringende wereld één totaliteit vormt. Deze is niet opgesplitst in partjes Nederlands, Engels, Aardrijkskunde, Geschiedenis, Economie.

Twee momenten van vakkenintegratie

Dit gegeven — teruggekoppeld naar de lerarenopleiding — roept de vraag op: Heeft de opleiding mij als aankomende leerkracht op vakkenintegratie (uitmondend in het werken in leergebieden) voorbereid?

Ik moet hierop een ontkennend antwoord geven. Twee van deze momenten kan ik slechts aangeven. Maar beter iets dan niets ... Ondanks dit minimum aan vakkenintegratie waren deze twee onderdelen zeer essentieel.

De eerste, en ook de meest geïnstitutionaliseerde vorm, vond plaats aan het einde van het derde studiejaar, in 't zogenaamde AGON-project. Aan dit op vakkenintegratie gerichte project zijn de vaksecties Aardrijkskunde, Geschiedenis, Onderwijskunde en Nederlands verbonden. Gedurende ongeveer drie maanden zijn alle betrokken studenten vakkenoverstijgend verdeeld in deelgroepen van tien à twaalf personen. In de deelgroep moet je een probleemstelling kiezen die gerelateerd is aan het, elk jaar veranderend, hoofdthema. De probleemstelling gaat elke deelgroep onderzoeken met als doel: het tot stand brengen van en leren omgaan met geïntegreerde vakinhouden én ervaringen opdoen met, het op een groepsmatige wijze tot stand brengen van, op vakkenintegratie gerichte leerinhouden.

Niet alleen de cognitieve factor beïnvloedde mijn motivatie, maar vooral ook de wijze waarop het project was georganiseerd. Je diende eigen verantwoordelijkheid te dragen en zelf beslissingen te nemen, binnen zekere grenzen, in overleg en samenwerking met je deelgroep. Een ander heuglijk aspect was dat de onderzochte probleemstelling vertaald moest worden in concreet onderwijsmateriaal. Dit werd uitgevoerd in een enkele dagen durende stage op een lagere school.

Vanuit deze positieve ervaringen met het AGON-project ontstond bij mij de behoefte én de uitdaging om eens te toetsen in hoeverre ik zelf in staat was om vakkenintegratief, projectmatig materiaal te ontwikkelen.

Samen met twee jaargenoten ben ik toen in het vierde studiejaar aan de slag gegaan — mijn tweede integratie-moment. Het resultaat was een geïntegreerd onderwijsleerpakket (afgekort als olp) met als centraal thema 'School'. Overigens behoort het maken van een geïntegreerd olp bij de vakcombinatie Nederlands — Geschiedenis, *niet*

tot het basispakket van het curriculum.

Verhoging van de leerlingmotivatie

Startend vanuit deze twee positieve ervaringen ben ik sinds '81 op mijn school bezig met leerstof- c.q. leerplanontwikkeling voor het vak Nederlands én met vakkenintegratie. De leerlingen die vanuit de basisschool bij ons komen, hebben door de ervaringen daar opgedaan weinig zelfvertrouwen. Hieruit komt vaak een negatieve schoolhouding voort met een afweer tegen alles wat met de school te maken heeft. Voor mij is dat een uitdaging om te werken aan de motivatie en dus aan het veranderen van het zelfbeeld van de leerlingen.

Deze houding bekijkend kom ik automatisch terecht bij het veranderen van het vak zelf. Alles dient erop gericht te zijn, dat de inhouden, de werkvormen, maar ook de manier van werken de leerlingen aanspreekt.

Concreet betekent dit dat ik mijn eigen leerstof moet (om)schrijven, want bestaande methodes, ook pas ontwikkelde, zijn doorgaans niet voor mijn leerlingen geschikt. Ze zijn te afstandelijk geschreven, sluiten niet of slecht aan bij de leef- en ervaringswereld van de leerlingen, zien er saai of niet aantrekkelijk uit, laten weinig initiatief voor de leerlingen open, enzovoort, enzovoort. Deze methodes interesseren de leerlingen 'geen meer'. Het zelfontwikkelde thema 'Strips' motiveert de leerlingen veel meer dan bijvoorbeeld het ontleden van zinnen. Het maken van lesmateriaal vloeit dus ook voort uit een *chronische nood*. Hieruit groeit de vernieuwingsdrang, want goede leerstof betekent dat leerlingen het naar hun zin krijgen, maar leerkrachten ook.

Leerstofontwikkeling is géén taak waar je je in je eentje mee bezig kunt houden. Om 'n *vernieuwingskar* te kunnen trekken en hierin ook nog continuïteit te leggen, moet je met een club mensen aan de slag. In een nascholingsverband met de Gelderse Leergangen kreeg het geheel van die ontwikkelingen op de onderbouw (sinds 1981) een structureel karakter. Wat begon als een vakgerichte (namelijk Aardrijkskunde – Geschiedenis), op curriculumontwikkeling gerichte nascholing, ontwikkelde zich tot een brede onderbouwnascholing. Samen met een grote groep onderbouwleerkrachten zijn we bezig geweest om een deelleerplan 'Thematisch Vakkenintegratief Onderwijs' op te zetten.

'Overall-thema'

In het voorlopige leerplan hebben we, naast thematische, vakkengeïntegreerde onderwerpen, gekozen voor een vakkenlijn. Deze thema- en vakkenlijn moeten in de toekomst op elkaar afgestemd worden.

Als start kozen we voor één '*overall thema*' voor het eerste leerjaar. In het thema 'Het vinden van een samenlevingsvorm' leveren Nederlands, Aardrijkskunde – Geschiedenis, Handvaardigheid, Wiskunde, Engels, Duits en Kennis der Natuur hun bijdrage.

Het pakket bestaat uit een *basis- en een keuzege-deelte*. Het basispakket moet door alle leerlingen doorgewerkt worden. Daarna moeten de leerlingen vanuit hun *eigen interesse* een keuze maken tussen twee keuzethema's, namelijk 'Surinaamse Nederlanders' en 'Turkse Nederlanders', én tussen drie *leertrajecten*. Deze trajecten zijn *visueel, tekstueel en creatief* opgezet. Het zou me te ver voeren om een gedetailleerde beschrijving te geven van dit project.¹

Met dit project hebben we gepoogd via een leerlinggerichte aanpak, een maatschappelijk relevant thema én integratie van traditioneel gesplitste vakgebieden, leerlingen te 'pakken' met wat hun aanspreekt.

Structurele onderwijsvernieuwing

Dergelijke onderwijsvernieuwingen in de onderbouw roepen om structurele ondersteuning binnen de hele scholengemeenschap.

Zo'n discussie is niet gemakkelijk. Terwijl in de onderbouw *leerstofontwikkeling en vakkenintegratie* enerzijds en *leerlingenbegeleiding* anderzijds hoog in het vaandel staat, zitten de collega's van de bovenbouw (leao 3-4; lbo 3-4; mavo 2-3-4) heel sterk op de lijn van *vakgerichte leerstof en autonome vakken*. Leerlinggericht contra leerstofgericht zou je zwart-wit kunnen zeggen.

Deze fundamentele verschillen vertragen het tempo, waarin de vernieuwingen van de school als geheel plaatsvinden. Dat betekent voor mij niet dat concrete vernieuwingsprojecten niet moeten doorgaan.

De collega's van de bovenbouw worden ook geconfronteerd met de toenemende demotivatie van leerlingen. Al is de weg van klagen hierover, in de vorm van 'Ik ben leraar en géén maatschappelijk werker' óf 'Ik heb het gevoel dat ik de hele dag politie-agent moet spelen', naar *ombuiging van zijn/haar eigen onderwijsdoelstellingen* nog

een lange weg, toch is hiermee al een begin gemaakt. In een plenaire vergadering werd namelijk besloten om een commissie aan het werk te zetten die een discussie moest voorbereiden over het VBaO (Voortgezet Basisonderwijs). Naar aanleiding van dat verslag werd in maart '84 besloten tot invoering van een *tweejarige heterogene brugperiode* met ingang van schooljaar '85-'86.

Leerlingbegeleiding

Maar met een andere inrichting van je onderwijs alléén ben je er niet. Parallel daarmee loopt een goed functionerend leerlingbegeleidings- en mentorsysteem. Op mijn school is de centrale persoon hierin de *klasseleerkracht*. De taken van mijn klasseleerkracht-zijn in de tweede (determinatie)klas bestaan voornamelijk uit: het draaien van de keuzebegeleidingslessen, het geven van een voorlichtingsavond hierover aan de ouders van mijn klas, het begeleiden van mijn leerlingen in hun studie, het voeren van individuele oudergesprekken (minimaal drie keer per schooljaar), het onderhouden van tussentijds contact met ouders over de vorderingen en problemen, het bijebrengen van informatie over mijn leerlingen en het eventueel doorspelen hiervan naar de rest van het onderbouwteam, het bijhouden van de leerlingbegeleidingsmap.

Belangrijk bij een goede leerlingbegeleiding is natuurlijk dat je *inzicht* hebt *in de leerling en de wereld waarin hij/zij leeft*.

Je moet weten met welke problemen/vragen een 12- tot 16-jarige rondloopt. Begeleiding van leerlingen zal moeten stelen op kennis van die maatschappelijke werkelijkheid.

Kennis van de belevingswereld

Tijdens mijn opleiding is hieraan vooral door de afdeling Onderwijskunde uitvoerig aandacht besteed. Dit gebeurde meestal nadrukkelijk in de derdejaars cursus 'Het latente leed op hoge hakken – De belevingswereld van 12- tot 16-jarigen'. In het vierde jaar werd deze lijn doorgetrokken in de vorm van een theoretische cursus die, ter ondersteuning van het olp, moest leiden tot het op papier zetten van onze maatschappij-/onderwijs-/vakkenvisie. Voordat je als leerkracht voor de klas kunt staan *moet je je enerzijds bewust zijn van hoe je zelf als man of als vrouw in de rol van leerkracht zit én hoe je daar in direct gedragten opzichte van leerlingen en collega's, mee*

omgaat.

Anderzijds moet je ook *aandacht besteden aan die leerlingengroep zelf*. Wat voor jongens of meisjes zijn het die je in jouw klas tegenkomt, waar komen ze vandaan, voor welk soort arbeid worden ze opgeleid, wat is hun toekomstperspectief, enzovoort. Dit alles is een voorwaarde om later als leerkracht jouw leerlingen bewust te kunnen ondersteunen/begeleiden en om jouw onderwijsinhoud daar eventueel op af te stemmen. Door de afdeling Onderwijskunde werd door middel van deze twee cursussen een gunstig klimaat voor dit bewustzijn gecreëerd. Betreurenswaardig is wel dat bijvoorbeeld de belevingswereld niet praktisch gekoppeld werd aan de specifieke onderwijsleersituatie. Dit zou in de vorm van een stage-opdracht gemakkelijk gekund hebben.

Niet-vakgebonden component

De voorbereiding op het docent-zijn gebeurde op sectioniveau in het Instituutspracticum (IP) en via de stages in de schoolpractica (SP).

De Instituutspractica

Hoewel ik dossierverklaringen bezit van IP's kan ik niet helder voor ogen krijgen wat de IP's inhielden. Ze moeten te maken hebben gehad met het oefenen van didactische vaardigheden in microsituaties. Studenten verzorgden lessen in oefensituaties. De rest van de groep was óf een voorbeeld-klas óf een ongeremd zootje. Dat waren onrealistische situaties, die de motivatie verminderden. Bovendien kwam je slechts een enkele keer in een studiejaar aan de beurt.

Micro-teaching met inschakeling van leerlingen uit het voortgezet onderwijs in groepen van zes zou veel zinvoller zijn. Je krijgt dan ervaring met het niveau van de leerlingen en zo voorkom je dat je lessen ontwikkelt die te gemakkelijk of te moeilijk zijn.

De IP's zouden zo kunnen opgaan in een uitgebreide en inhoudelijk verbeterde stageperiode.

Stages

De belangrijkste tekortkomingen van de stages zijn:

- de doelstellingen zijn veel te algemeen: 'kennisgeving met een school in bedrijf' of: 'kennisgeving met onderwijsleersituaties in klassen'²
- het SP is niet geïntegreerd in het geheel van de

opleiding

— nergens werd expliciet duidelijk gemaakt welke bekwaamheden een student(e) zich tijdens het SP eigen moest maken en op welke manier dat kan gebeuren

— er is geen uniformiteit in de beoordelingen

— de begeleiding vanuit het instituut was niet concreet.

Toch zijn de SP's voor mij de meest waardevolle en leerzame momenten geweest. Zelf ontwikkeld materiaal werd meteen getoetst.

Ervaringen van toen: wat kan er organisatorisch wel of niet in een les; welke problemen in jouw lessen hangen samen met de problemen in de school als geheel; welke consequenties/invloeden zijn er aan jouw lessen verbonden.

De stages waren hoogtepunten waarin je de onderwijskundige, vakdidactische en leerinhoudelijke componenten samen, geïntegreerd, kon groeperen.

Het al of niet slagen in het aan elkaar koppelen van theorie en praktijk was afhankelijk van de begeleiding van de docent, van de samenwerking binnen de stagegroep en van de stageschool.

Het zeer gunstig uitvallen van deze drie factoren hebben mijn stageweegschaal laten doorslaan naar positieve en leerzame ervaringen.

Het vak

Als laatste, en misschien wel belangrijkste, punt wil ik de vak-specifieke elementen van de sectie Nederlands beschrijven.

Het leerplan Nederlands bestond uit twee onderdelen. Te weten het kern- en het keuzeprogramma.

Kernprogramma

Het kernprogramma op zich was weer onder te verdelen in het zogenaamde vastegroepsprogramma en in een aantal verplichte cursussen. Beide zal ik hieronder nader bekijken.

Het vastegroepsprogramma was het gedeelte van het programma dat voor alle studenten, wat betreft de algemene doelstelling, min of meer gelijk was. Hieraan werd door een vaste groep studenten met eenzelfde vakkencombinatie gewerkt. Zo'n groep werd door één mentor/trix begeleid en zijn/haar begeleiding strekte zich uit over de hele studie.

Het vastegroepsprogramma was inderdaad *alleen maar min of meer gelijk*. In de praktijk kwam het

erop neer dat iedere groep met zijn/haar mentor/trix het programma op een eigen manier gestalte gaf. De, in het leerplan vastgestelde, *thema's* werden door iedere groep *anders ingevuld en uitgevoerd*.

Een cursus als bijvoorbeeld 'Jeugdliteratuur' kon in mijn vastegroep ingevuld worden door middel van het zelf verzorgen en geven van lessen aan medestudenten over de verschillende deel-items. (Denk bijvoorbeeld aan: de bibliotheek, de trialectuur, korte verhalen, de strips.) Terwijl in een andere groep van hetzelfde studiejaar met een andere begeleider/ster de cursus ingevuld kon worden met het bestuderen van de reader 'Jeugdliteratuur' en/of het lezen van jeugdboeken/-tijdschriften.

Hiernaast bestond het kernprogramma uit *een aantal verplichte cursussen die voor iedere student(e) gelijk waren*. In gesloten vorm werden in het eerste en tweede jaar bijvoorbeeld de cursussen 'Algemene Taalwetenschappen 1 & 2' en 'Tekstkunde 1 & 2' gegeven. Hier kreeg iedereen dezelfde lesstof met een gelijke toetsing voorgelegd.

In mijn groep lag het lbo/mavo-belang ons zeer na aan het hart. Waar mogelijk werd het programma ingericht en ingevuld met onderdelen voor onze latere beroepspraktijk. In andere groepen was dit niet (altijd) het geval. Aan voor het onderwijs relevante onderwerpen, zoals Dramatische werkvormen, Tweegesprekken, Schrijven, heb je weinig, als ze niet op een zo direct mogelijke manier gekoppeld worden aan de vraag: *Wat heb/kan ik er concreet aan of mee doen in mijn (latere) beroepspraktijk?*

Een duidelijke verbetering zou het dan ook zijn als voor het vastegroepsprogramma duidelijke en eenduidige criteria/eindtermen vastgelegd worden. Hiermee houd ik géén pleidooi voor een gesloten inrichting van het leerplan Nederlands, want het kritisch volgen en bijstellen door de studenten is en blijft zeer belangrijk.

Keuzeprogramma

Zoals het woord zelf al suggereert kon ik als studente, in andere werkverbanden dan de eigen vakkencombinatie, mijn eigen keuzes maken in welke vak- of beroepsonderdelen ik me wilde verdiepen en/of verbreden. (De verhouding vastegroepsprogramma : keuzeprogramma is ongeveer 2,5 : 1.)

Op welk terrein deze verbreding of verdieping

plaatsvond was afhankelijk van mijn belangstelling, voorkeur voor bepaalde docenten, reeds opgedane kennis of het tekort daaraan, voorkeur voor een bepaalde manier van werken of studeren (individueel, projectmatig bijvoorbeeld).

Ik heb me bij keuze-activiteiten altijd laten leiden door het principe dat het mij verder moest brengen in mijn ontwikkeling tot lerares Nederlands voor een lbo/mavo. Ter illustratie enkele voorbeelden van door mij gekozen onderwerpen:

- Mime
- Puberteitsverhalen (12- tot 16-jarigen in verhalen)
- Moedertaalonderwijs en maatschappijvisie
- Taalonderwijs op de moedermavo
- Begeleiding/opzetten/evalueren projectonderwijs op de 'Maria Regina' (mhno – middelbaar huishoud- en nijverheidsonderwijs) te Nijmegen.

Een dergelijke relatie was wél ver te zoeken (of zelfs helemaal niet te vinden) bij vele andere aangeboden keuzegroepen. Ik noem er een paar:

- Transformationeel Generatieve Grammatica
- Middeleeuwse teksten
- Structuur van de magie
- Literatuursociologie
- Het leren waarderen van klassieke muziek.

Dit alles is niet zo verwonderlijk als je weet dat er binnen de sectie Nederlands nogal verschillend gedacht werd over de wenselijkheid van een dergelijke relatie. Twee citaten uit het instituutblad 'Palantir' onderstrepen dit. Ik laat hier namelijk twee docenten Nederlands aan het woord.

'Het (de keuzegroepen) moet van groot belang zijn voor het onderwijs (direct of indirect) waar de studenten later in gaan werken. Ik ben niet voor keuzegroepen die mensen zuiver en alleen een vakontwikkeling geven. Er zijn collega's die daar anders over denken, maar ik vind dat keuzegroepen zoals bijvoorbeeld "Middeleeuwse teksten" er eigenlijk niet zouden moeten zijn. Ik vind namelijk dat er zo ontzettend veel dingen nodig zijn om voor de klas te kunnen staan, dat een keuzegroep zoals "Middeleeuwse teksten" er niet bij kan. Sorry.'

'Door mijn visie op het onderwijs en waar ik hier eigenlijk voor zit moet ik zeggen: "Ja, ja, ja."

En toch denk ik stiekum: "Nee, nee, nee." Kunnen jullie je dat voorstellen?

Ik ben afgestudeerd op naamkunde. Dat betekent dat ik dat best wel héél interessant vind. Dat vind ik boeiend. Toen heb ik met een aantal

studenten die dat leuk vonden een keuzegroep daarover gedaan.

(...)

Anders is het zo'n *verschraling*. Je kunt zo ontzettend veel leuke en interessante dingen doen in het kader van Moedertaalonderwijs als je het even loskoppelt van wat je speciaal op het tweede en derde graads terrein moet kunnen. Dat dat dan hobbyïsme bedrijven is, vind ik nu net zo leuk.' Er is hier inderdaad sprake van 'verschraling', maar dan voor het beroep leraar/rare Nederlands zelf. In het lbo/mavo is er géén behoefte aan (semi)universitaire, hobbyïstisch opgeleide leerkrachten.

Conclusies

In dit artikel hoop ik enigszins duidelijk te hebben gemaakt hoe mijn opleiding tot lerares Nederlands mij heeft voorbereid op het lbo/mavo. Ondanks *mijn* positieve leerervaringen moet ik tot de volgende (algemene) conclusies komen: De Gelderse Leergangen is door zijn verplichte samenwerking met de Katholieke Universiteit opgebouwd uit monodisciplinaire vakken. Desondanks moet de Gelderse Leergangen zich hier mijns inziens niets aan gelegen laten liggen en het beleid volledig richten op wat het onderwijsveld vraagt. 'Jammer' voor de *wetenschap*, maar de onderwijspolitieke ontwikkelingen (VBaO) én de vragen vanuit het veld eisen *anders opgeleiden*. In mijn ogen moet een aanstaande leerkracht natuurlijk verstand hebben van zijn vakgebied. Maar dat is zeker niet het belangrijkste.

De motivatie van leerlingen voor het vak Nederlands is niet bijster groot. De motivatie moet ontstaan. Als leerkracht dien je daarom een goed inzicht te hebben in het hoe en het waarom van de totale motivatieproblematiek. Dat geldt dus ook voor 'leerkrachten in opleiding'. De Gelderse Leergangen deed hier structureel weinig aan. Ook essentieel is je houding, als man of als vrouw, voor de klas. Die bepaalt namelijk de *relatie met de groep*. En ... in de praktijk blijkt: een goede relatie is honderd keer waardevoller dan een indrukwekkende portie vakkennis. Maar hoe doe je zo iets? *Hoe begeleid je je leerlingen* zo optimaal mogelijk, zowel binnen als buiten het vak?

Een vraag die je met een gerust hart op de leraaropleiding zou moeten kunnen stellen. En dan verwacht je een antwoord. Jammer genoeg is ook

op dit punt de Gelderse Leergangen duidelijk in gebreke gebleven.

In mijn artikel heb ik het verder gehad over *visie*. Ik vind dat elke leerkracht vanuit zijn/haar maatschappij-/onderwijs-/vakkenvisie in staat moet zijn om *eigen materiaal én (geïntegreerde) thema's* te ontwikkelen. De aanzetten op de opleiding worden heel duidelijk gegeven. Helaas is het maken van een geïntegreerd onderwijsleerpakket bij Nederlands niet opgenomen in het curriculum en dus niet een must.

Uit het voorafgaande constateer ik dat de afstand tussen opleiding en praktijk té groot is. In de praktijk wordt er van je verwacht dat je kunt differentiëren, dat je een (vakkenintegratief) *leerplan* op kunt zetten én invullen.

In mijn praktijk werd ik met deze tekortkomingen nadrukkelijk geconfronteerd. Hiaten die liggen op het onderwijskundig-didactisch vlak. Daarom zou de verhouding tussen de niet-vakgebonden en de vakgebonden component ten voordele van de eerste gewijzigd moeten worden. Zeker als je weet dat dit gedeelte momenteel slechts 30 procent van de totale opleiding Nederlands behelst. Dat dit tegelijkertijd ook een inhoudelijke verbetering behoeft, lijdt geen enkele twijfel.

Rest mij nog de *vakinhoudelijke component*. Ik vind dat aan elke student(e) gelijke eindtermen gesteld moeten worden en wel zodanig dat er in het *eerste en tweede jaar*, in zowel het kern- als in het keuzeprogramma, het accent gelegd kan worden op eigen vorming en/of vakinhouden óf op de beroepsvoorbereiding. Dit is afhankelijk van de behoefte of interesse van de student(e). In het *derde en vierde studiejaar* zou vanuit de vakinhoud een verplichte koppeling (direct of indirect) naar het onderwijsveld moeten worden

aangebracht. In de *tweede graads afsluiting*, dat deel van de opleiding dat je extra doet voor het hoofdvak, zou men deze relaties tussen opleiding en praktijk moeten voortzetten in de vorm van het leggen van onderwijszwaartepunten.

Net als in het huidige systeem kan de opleiding een aantal van deze *zwaartepunten voorgestructureerd aanbieden in een 'keuzegroep'*. Uiteraard moet de mogelijkheid open gelaten worden voor studenten om zelf met *een door henzelf gekozen en opgezet zwaartepunt* te komen. In beide gevallen zouden deze zwaartepunten aan een aantal criteria moeten voldoen. Ik denk hierbij aan:

- 1 Theoretische bestudering van het zwaartepunt
- 2 Eigen standpuntbepaling ten opzichte van dit zwaartepunt
- 3 Het in de praktijk bestuderen/onderzoeken en/of het werken hiermee
- 4 Het terugkoppelen van de drie hierboven genoemde criteria naar het reguliere onderwijs. Wat kun/wil je met het zwaartepunt in een doorsnee lbo (m.b.t. het vak Nederlands) gaan doen?

Mogelijke zwaartepunten zouden kunnen zijn differentiatie, projectonderwijs, middenschool, Freinet, enzovoort.

Ik ben me er zeer van bewust dat dit afstudeerdenkbeeld voor verbetering en verdere concretisering vatbaar is. Maar een dergelijk afstudeerprogramma biedt meer reëel beroepsvoorbereidende kwalificaties. Namelijk door middel van maatschappij-/onderwijs-/vaktheorie vindt terugkoppeling plaats naar het reguliere onderwijs. Zo verzink je niet in een hobbyïstische of (semi)wetenschappelijke opleiding, maar *kies je voor een opleiding met een duidelijke beroepsmatige signatuur*, waarin je geconfronteerd bent met de mogelijkheden, maar ook met de moeilijkheden van onderwijsvernieuwingen.

Naschrift van de redactie

Detje is al weer geruime tijd van de opleiding weg. Inmiddels is er veel gediscussieerd over leer- gebieden. Dit heeft geresulteerd in het organise- ren van keuzecursussen voor derdejaars studen- ten, waarin zij worden ingeleid in een leergebied: Mens en maatschappij, KdN/Oriëntatie op de na- tuur, Informatica, Algemene Technieken. In voorbereiding zijn: Beeldende vormgeving en Verzorging.

Ook wordt er aandacht geschonken aan school- en gezinsproblemen van de leerlingen, als ook de manier waarop leerlingen zelf de problemen be- leven. Bijvoorbeeld: Wat vinden leerlingen 'goe- de' leerkrachten, welke maatschappelijke pers- pectieven hebben leerlingen, omgaan met sex, re- laties, enzovoort.

De cursus wordt doorgaans afgesloten met het maken van een werkstuk, waarin een praktische opdracht verwerkt wordt (interviews met leerlin- gen of analyse van een jongeren-tv-programma, enzovoort).

Noten

- 1 Verdere informatie is te vinden in het evaluatierap- port, juni 1984.
- 2 *Leerplan Nederlands '82-'83* Lerarenopleiding Gel- derse Leergangen/Interstudie, Nijmegen, blz. 22 en 24.