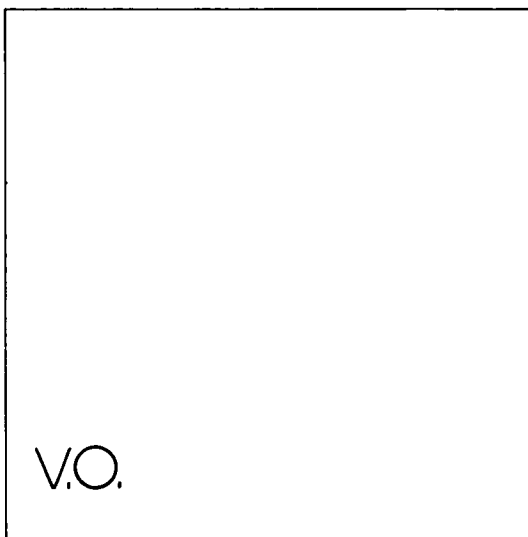


**IK ZOU WEL WILLEN,
MAAR MIJN SECTIE ...**
een artikel in twee delen
door Dana Constandse &
Truus van den Heuvel



I
Wat kun je als beginnend leraar doen?
door Truus van den Heuvel,
m.m.v. Dana Constandse¹

Er wordt vandaag de dag heel wat ondernomen om de leraar tot verandering aan te zetten. Door middel van studiedagen, conferenties, innovatiecommissies, begeleidingsdiensten en zelfs via radio en tv kunnen zij zich laten inspireren. Helaas is bij veel leraren na verloop van tijd niet veel meer over van de inspiratie, want met het vernieuwde inzicht en de verkregen vaardigheden kunnen ze op school vaak weinig beginnen. 'Ik zou wel willen, maar mijn sectie ...'

Ook op VON-conferenties een veelgehoorde klacht.

Dana Constandse en Truus van den Heuvel gaan nader in op deze problematiek: in dit nummer komt de beginnende leraar aan bod, in een volgend nummer de gevorderde.

Inleiding

'Dat kunnen jullie nu allemaal wel mooi zeggen, en ik vind het ook goed hoor, maar maandag zie ik mijn sectie weer en als ik dan over deze conferentie vertel, dan luisteren ze niet eens; ze zijn veel te druk bezig met het organiseren van gemeenschappelijke proefwerken. En je hoort ze denken: meisje, heb nou maar niet zoveel praatjes, zorg nu eerst maar eens dat je goed orde kunt houden en de grammatica zelf zo goed beheerst dat geen enkele vraag je meer van je stuk kan brengen, dan praten we nog wel eens. Soms zeggen ze zoiets zelfs hardop!' Stilte ... Plotse-ling door elkaar gepraat. Een stem komt er bovenuit. Men luistert.

'Dat soort problemen heb je heus niet alleen als beginnening, hoor. Ik zit

nu al jaren in een sectie en word wel degelijk voor vol aangezien. Maar zodra ik iets probeer te veranderen, loop ik stuk op allerlei bezwaren. Ik ben nu al tijden tevergeefs bezig dat stomme boek in de brugklas afschaffte te krijgen, al was het alleen maar voor mijn eigen klassen, maar mooi dat het me niet lukt. Als dat zo doorgaat, denk ik dat ik maar eens ga solliciteren. Maar dat schijnt tegenwoordig ook niet mee te vallen wanneer je zoveel dienstjaren hebt als ik.'

'Bespaar je de moeite, het lost niks op' valt een derde in. 'Ik zat in net zo'n situatie als jij. Toen las ik een advertentie. Dat is het, dacht ik. Tamelijk progressieve school. 't Ging ook allemaal heel mooi, leerlingen in de sollicitatiecommissie en zo. Ze vonden al mijn plannen prachtig. Nu zit ik er dan ruim een jaar, maar er is wel iedere keer wat anders waardoor ik met mijn ideeën nauwelijks uit de voeten kan. Is het niet het gemeenschappelijke proefwerk of het schoolonderzoek, dan is het wel het boek dat uit moet omdat anders een ander mijn klassen niet over kan nemen. Nee, maak je maar geen illusies.'

Een klassiek tafereel dat we in allerlei varianten al op vele conferenties voor leraren Nederlands zijn tegengekomen. Het is duidelijk dat hier sprake is van een probleem. Dat probleem komt erop neer dat je je als leraar Nederlands vaak belemmerd voelt door de sectie waarvan je deel uitmaakt. Het speelt met name rond de volgende punten:

- gemeenschappelijke proefwerken
- schoolonderzoeken
- schoolboeken
- het overnemen van elkaars klassen
- het samen vernieuwen van het onderwijs.

In onderstaand artikel en in een vervolg erop, dat in een volgend nummer van *Moer* zal verschijnen², gaan we nader in op het gesignaleerde probleem en doen suggesties voor de manier waarop je ermee om zou kunnen gaan. We besteden daarbij apart aandacht aan twee van de drie groepen leraren die in bovenstaande dialoog elk hun woordvoerder hadden.

De beginnende leraar wiens opvattingen niet zo aansluiten bij die van zijn sectie staat in dit eerste deel van ons artikel centraal. Het tweede deel handelt over de leraar die al jaren meeloopt in een sectie en nu wel eens wat anders wil. Er was in bovenstaand dialoogje nog sprake van een derde leraar: hij die tot zijn teleurstelling tot de ontdekking komt dat het op de nieuwe school ook niet alles is. Degenen die zich in deze derde figuur herkennen, zullen in beide delen van het artikel iets van hun gading vinden.

We hebben vooral geschreven voor het schooltype dat wij het beste kennen het avo/vwo. We sluiten niet uit dat ook leraren die in andere schooltypen werkzaam zijn, er wat aan hebben. We krijgen vanuit die

hoek graag reacties.

Wat kun je als beginnend leraar doen? Het probleem nog even algemeen gehouden

Als nieuwkomer zit je vaak in een ingewikkelde situatie. Er is een aantal taken die je niet weet of niet kunt. Anderzijds kijk je tegen een aantal zaken onbevangen aan, waardoor je ze beter ziet. In je opleiding zul je ook een aantal dingen geleerd hebben, die je collega's niet geleerd hebben. In zo'n situatie zou het ideaal zijn wanneer jij van je collega's en zij van jou zouden kunnen leren. Maar mijn indruk is dat het in de praktijk meestal niet zo gaat. Beïnvloeding van de nieuwkomer door de zittende sectie vindt nogal eens plaats. Maar omgekeerd is er minder vaak sprake van beïnvloeding.

Die beïnvloeding door de zittende sectie kan overigens zeer humane vormen aannemen, zoals op sommige scholen het geval is, waar beginnende leraren begeleid worden, zonder dat die begeleiding onmiddellijk gekoppeld wordt aan beoordeling. Maar vaak ook is die heel wat minder prettig: de beginnende leraar krijgt te horen, wat hij allemaal moet doen — of erger nog, als het te laat is, hoort hij wat hij eigenlijk allemaal had moeten doen — en verder laat men hem maar aanmodderen, men fronst alleen wanneer dat gemodder met wat veel lawaai gepaard gaat. Het is eigenlijk niet zo verwonderlijk dat er vaak van eenrichtingsverkeer sprake is.

In de relatie van de sectie met de pas afgestudeerde nieuwkomer zit namelijk een ongelijkheid ingebouwd, die niet alleen maar rechtspositioneel van aard is.

Wat valt er eigenlijk nog te bereiken in zo'n situatie? Niet zo ontzettend veel, maar wel wat, en bij de ene sectie natuurlijk meer dan bij de andere. Je mag volgens mij al best tevreden zijn, wanneer je zo'n eerste jaar op heel wat van je vragen een bevredigend antwoord van je collega's hebt gekregen en wanneer je daarnaast je collega's aan het denken hebt gezet en zoveel good-will bij ze hebt gekweekt, dat als je eens iets leuks of nieuws doet, zij daar belangstellend naar luisteren. Wil je dat bereiken, dan moet je niet bij voorbaat je collega's in het harnas jagen door allerlei kritiek op hun programma te spuien. Je bereikt dan alleen maar dat ze — wanneer jouw lessen minder goed verlopen — je aan je lot overlaten, soms met een triomfantelijk 'zie je wel!' Als je kritiek hebt, zal het onbevangen stellen van vragen beter werken dan het stellig poneren van kritiek. Voornemens en problemen voorleggen kan meestal ook geen kwaad. Je betreft je collega's op die manier bij je onderwijs en wordt door hun reactie misschien op goede ideeën gebracht. Heel concreet zou je het volgende kunnen doen.

Het gemeenschappelijke schoolboek en het gemeenschappelijke proefwerk

Vrijwel alle secties maken gebruik van schoolboeken en gebruiken dan in alle parallelklassen hetzelfde boek. Veel secties maken tevens gebruik van gemeenschappelijke proefwerken die op zo'n schoolboek gebaseerd zijn en die vaak volgens een standaardmanier gecorrigeerd moeten worden. Als je als nieuwkomer binnen zo'n sectie werkt, kun je voor nare verrassingen komen te staan: nadat de proefwerken gecorrigeerd zijn, blijkt jouw klas het gemiddeld veel slechter gedaan te hebben dan de andere klassen. Heb je dan zo slecht lesgegeven of heb je toevallig een slechte klas? Dat hoeft helemaal niet, misschien heb je je tijdens je lessen alleen maar op heel andere dingen gericht dan je collega's en kwamen de hoofdaandachtspunten van je collega's wel uitvoerig in de toets voor en die van jou niet.

Het is gezien het voorafgaande van groot belang dat je *voordat* je het onderwijs geeft waarover het proefwerk gaat, eerst het proefwerk en de normering ziet — het proefwerk is immers een operationalisering van de doelstelling van je onderwijs — en van je collega's hoort hoe zij meestal met het boek werken. Eventueel kun je genoeg nemen met het proefwerk van het vorig jaar over dezelfde stof. Als de sectie tenminste van plan is de zaak dit jaar op soortgelijke manier aan te pakken.

Het kan blijken dat je het niet eens bent met het gemeenschappelijke doel dat uit het boek, het proefwerk en de manier van lesgeven spreekt. Vooral als beginner kun je daar dan niet direct veel aan veranderen. Maar je kunt wel iets doen aan het beïnvloeden van je sectie en aan het scheppen van ruimte voor jezelf.

Het scheppen van ruimte

Vaak is er in het programma van een sectie waar met gemeenschappelijke proefwerken gewerkt wordt ook wel ruimte voor het doen van boeiende en/of nuttige extra dingen die per leraar kunnen verschillen. Is die ruimte er nauwelijks of vind je hem te klein, dan kun je hem uitbreiden door *op een zeer efficiënte manier de leerlingen klaar te stomen voor het proefwerk* en de tijd die je daarmee wint te gebruiken voor het werken aan extra doelen.

'Extra doelen', 'Boeiende en/of nuttige dingen', het staat er, maar wat wordt er eigenlijk mee bedoeld? Boeiend voor wie? Voor de leraar of voor de leerling? Nuttig voor wie? Voor de leerling natuurlijk! Ja, maar ziet hij dat ook in?³

Als het probleem 'ik wil wel, maar mijn sectie ...' speelt, wordt nog wel eens vergeten dat er ook nog een derde partij in het spel is: de leerlingen. En als je het perspectief van de leerlingen vergeet, kun je problemen in het onderwijs meestal niet goed oplossen. Zeker als het, zoals hier, om het scheppen van ruimte gaat, is het aan te bevelen daar de

leerlingen bij te betrekken. In de eerste plaats omdat kan blijken dat sommigen van hen wel de zin zien van wat jij onzinnig acht⁴. Maar ook om een andere reden. Als de leerlingen het schoolboek evenals jij nutteloos en vervelend vinden, dan dient er overlegd te worden hoe de klas er zo snel mogelijk doorheen kan komen zonder dat er brokken worden gemaakt. Want klaarstomen voor een proefwerk lukt meestal alleen maar, wanneer de leerlingen klaargestoomd willen worden, en wanneer de manier waarop zij klaargestoomd worden hun geschikt lijkt. Bij het overleg hierover kun je hun een aantal manieren aan de hand doen. Hier volgen enkele suggesties.

Als het om een boek als *Opbouw* gaat⁵, kun je bijvoorbeeld de goede antwoorden op een stencil geven van al die oefeningen die de leerlingen voor een proefwerk moeten leren. Groepjes leerlingen kunnen ook om toerbeurt voor de goede antwoorden zorgen. Wat je in ieder geval moet vermijden wanneer je door dergelijke stof heen wilt, is het houden van langdurige onderwijsleergesprekken om het goede antwoord uit de leerlingen te krijgen. Ben je met grammatica of spelling bezig, dan spaart het vaak tijd wanneer je op basis van een diagnostische toets onderscheid maakt tussen leerlingen die nog wel en leerlingen die niet meer aandacht nodig hebben op dit punt.

Een andere manier om ruimte voor jezelf te scheppen is: *het boek anders gebruiken dan je collega's en/of de auteurs willen dat je het gebruikt*.⁶ Deze manier is vooral geschikt in een situatie waarin wel met een gemeenschappelijk boek maar niet met gemeenschappelijke proefwerken wordt gewerkt.

Weer uitgaande van een boek als *Opbouw*, denk ik dan aan activiteiten als de volgende:

- de leerlingen gebruiken de inhoudsopgave van het boek en het boek in zijn totaliteit ten behoeve van oriënterend lezen
- de leerlingen maken zelf vragen bij een tekst
- de leerlingen maken een eigen eind aan een tekstfragment
- de leerlingen herschrijven een verhaaltje tot een lemma in een encyclopedie
- de leerlingen schrijven in de rol van de hoofdfiguur uit een door hen gelezen verhaaltje een brief aan een vriend over wat ze zojuist beleefd hebben
- de leerlingen maken zelf spreekwoorden en uitdrukkingen
- de leerlingen maken een toneelstukje rond drie vaste uitdrukkingen uit het boek
- de leerlingen verzamelen meer informatie over een onderwerp dat summier wordt behandeld in het boek en vatten de informatie uit de verschillende bronnen samen; eventueel bepalen ze in een discussie hun eigen standpunt
- de leerlingen herschrijven het schoolboek.

Soms krijg je bij toeval een idee voor het anders gebruiken van je schoolboek. Maar wil je systematischer op deze manier werken, dan is het misschien handig om:

- a te brainstormen over de doelen en leeractiviteiten die jij en de leerlingen belangrijk vinden
- b te kijken welke mogelijkheden in die richting het boek biedt en welke extra mogelijkheden die je in je eerste brainstorm niet genoemd hebt, maar die wel goed zijn;
- c daarna te combineren en te kiezen.

Het beïnvloeden van je sectie

Goed, je hebt dus ruimte (gekregen en/of geschapen) voor het realiseren van je eigen ideeën. Maar nu wordt het ook tijd om op te passen, want er liggen gevaren op de loer. Als je iets gaat doen dat beduidend afwijkt van wat meestal op je school gebeurt (je leerlingen gaan tijdens de les voor interviews de straat op; je laat ze werken aan een toneelstuk en dat maakt lawaai; je leerlingen hoeven niet mee te doen aan een les als ze maar meedoen aan de proefwerken; je behandelt een literaire tekst waarin een taboe-onderwerp behandeld wordt, etc.) dan kan dat tot allerlei narigheden aanleiding geven: een collega stuurt boos een groepje van jouw leerlingen naar binnen, die midden onder de les de straat op glippen en krijgt dan het voor hem onbegrijpelijke antwoord: 'Het mag van meneer Jansen.' Woedend komt hij je vragen hoe dat mogelijk is. Dit soort problemen kun je voorkomen door je collega's (eventueel ook je buurman die een ander vak geeft, en vooral de rector) tevoren te informeren over wat je van plan bent en waarom. Je sectieleden zullen hierdoor misschien op ideeën gebracht worden en nieuwsgierig raken. Verstrekkend is dat niet, maar het is toch een klein beetje invloed van jouw kant. Er is nog iets — al even weinig spectaculair overigens — wat je ter beïnvloeding van je collega's kunt doen rond de onderwerpen gemeenschappelijke proefwerken en schoolboeken. Hiervoor was er al sprake van dat je het mogelijk niet eens bent met de doelen van je sectie 'vooral als beginner kun je daar dan niet direct veel aan veranderen' stond er toen. Wat je wel kunt doen is je sectie vragen naar het waarom van juist zo'n proefwerk. Mogelijk zet dat je collega's aan het denken. Je laat bovendien zelf blijken dat je bij het onderwijs van je sectie betrokken bent.

Klassen overnemen en eindexamen

In je eerste jaar zul je meestal geen eindexamenklas krijgen. Maar ook in een vooreindexamenklas werpt het examen zijn schaduw reeds vooruit. Aan het eind van het jaar moet je een klas afleveren die aan bepaalde eisen voldoet. Dat geldt trouwens voor elke klas die jij dit jaar hebt en

die het volgend jaar door een collega overgenomen wordt. De problemen die met een en ander samenhangen en de oplossingen die ik als mogelijkheid zie, vertonen veel overeenkomst met wat hiervoor aan de orde was:

probleem:

aan het eind van het jaar kom je erachter dat je leerlingen niet kunnen wat ze geacht worden te kunnen

manier om dat te voorkomen:

- bekijk het eindexamenreglement, het rijksleerplan en de schoolonderzoekseisen van je school *vóórdat* je een jaarplan begint te maken
- vraag je sectie op welke punten leerlingen beoordeeld worden
- vraag voorbeelden van becijferd werk
- als je het niet eens bent met onderdelen die niet van hogerhand gedicteerd zijn, maar die de sectie zelf heeft bepaald, vraag dan door naar het waarom.

Vragen, vragen, vragen dus. Secties kunnen wel eens heel vreemd opkijken van al dit gevraag. Maar bedenk dan maar dat ze beter nu wat vreemd kunnen kijken dan dat ze later meewarig of kwaad kijken naar zo'n beginner waar volgens hen de leerlingen niets van geleerd hebben.

Een relativering

Ik merk dat het artikel al enige tijd de juiste toon niet meer heeft. Als ik terugdenk aan eigen beginervaringen⁷, klopt er toch iets niet. Ik zie dan een heleboel geworstel en getob dat ik mis in het voorafgaande. Dat geworstel had toen wel zozeer betrekking op mezelf en mijn klassen als op de doelen van mijn sectie. Ook mijn 'leuke, eigen' toneel- en krantenprojectjes gingen soms mis om een reden die ik toen niet begreep. En de lessen waarin ik mijn leerlingen voorbereidde op het gemeenschappelijke proefwerk duurden ontzettend veel langer en waren eindeloos veel vervelender dan ik ze me uit mijn eigen schooltijd herinnerde. Ik troostte me dan wel eens met de gedachte dat de leerlingen eigenlijk groot gelijk hadden dat ze het werken met zo'n schools, stom boek saboteerden, maar tegelijk was ik jaloers op de collega's die het wel vlot konden, sommigen nog in een prettige sfeer ook, terwijl ik mezelf soms uit hoorde vallen op een manier die ik van mezelf niet kende en die bovendien geen effect had. Een slopende aangelegenheid, zowel voor mijn leerlingen als voor mij.

'Beginnersproblemen' heet zoiets, ook wel 'ordeproblemen van een beginnening'. Ik verwacht dat zolang de universitaire leraarsopleiding nog zo beperkt van omvang is als de huidige — maar waarschijnlijk ook wel

daarna⁸ — dit soort problemen een belangrijke rol zullen blijven spelen. Tegen die achtergrond zijn de vorige paragrafen niet onjuist, maar wel eenzijdig. Ze suggereren dat als je je maar goed op de hoogte stelt van wat de eisen zijn, en daarnaast nog een aantal slimme trucs toepast, je het wel redt: je leerlingen halen goede cijfers voor de verplichte stof en daarnaast heb je nog best ruimte om ze allerlei andere belangrijke leerervaringen op te laten doen. De realiteit is echter vaak anders.

Het probleem is dat je in het begin soms je handen vol hebt aan die eisen alleen al en dat 'hoe je je ook uitslooft om leuke dingen voor ze te bedenken, die rotkinderen (wat, zei ik 'die rotkinderen'? nou ja goed, die leerlingen dus) vaak te beroerd zijn om mee te doen. En met die tirade (die ik nu zou vertalen in: ook lessen die je zelf met veel enthousiasme hebt voorbereid, willen nog wel eens onbevredigend verlopen) stuit je dan op het derde probleem: je blijkt tot optreden, gedachten en gevoelens in staat die je helemaal niet van jezelf kende. En dat schokt en brengt soms je zelfbeeld en allerlei opvattingen die je over het onderwijs had, aan het wankelen. En dat is ook al weer niet bevorderlijk voor je geloofwaardigheid voor de klas.

Wat heeft dit alles nog met het onderwerp van dit artikel, het omgaan met je sectie te maken? Vrij veel.

De kans is erg groot dat je in het begin te maken krijgt met ordeproblemen⁹. Hoe goed je didactische voorbereiding ook geweest is, toch heb je maar een beperkt aantal uren zelf voor de klas gestaan. En dat was dan altijd nog de klas van een ander. De sfeer waarin alles gebeurde was sterk bepaald door die ander. Als je didactisch aan het stuntelen was, gedroegen de leerlingen zich meestal nog redelijk fatsoenlijk. Als ze dat niet deden, dan was daar toch altijd nog je mentor om samen met jou te bespreken hoe de problemen uit de wereld geholpen konden worden. Als je er alleen voorstaat is het allemaal heel anders. Nu heeft gestuntel onmiddellijk consequenties. Je hebt je mentor niet meer om te overleggen hoe je de problemen oplost, en je moet nog helemaal beginnen om je houding te bepalen tegenover chaotische situaties als deze. Voor de meesten is dit een pijnlijke situatie, waar ze het liefst zo ver mogelijk voor wegvlugten. Een van de manieren om weg te vluchten is te denken en te verkondigen dat het niet door jou komt dat alles misgaat en ook niet door de leerlingen, maar dat jullie samen het slachtoffer zijn van een zeer verouderd sectiebeleid. Veranderingsdrang kan het gevolg zijn. Ook al heb je gelijk met je analyse dat het sectiebeleid tamelijk verouderd is, dan nog is het gevaarlijk sterk van dat beleid af te wijken. Immers, ook bij het doen van nieuwe dingen zul je problemen ondervinden, en wel om twee redenen. Je bent nu eenmaal niet zo ervaren en zult daarom nogal eens chaosverwekkend optreden. Bovendien zullen je leerlingen wantrouwend reageren op iemand die alles anders doet en daarnaast in hun ogen het vak van leraar nog niet zo goed verstaat.

In de problemen duiken net zolang tot je ze doorziet en weet hoe je kunt beginnen aan het oplossen ervan, loont naar mijn ervaring meer dan ervoor wegvlugten. Daarbij kun je je sectie beter tot bondgenoot maken dan dat je haar de zwarte piet toespeelt. Fijn is het in zo'n geval wanneer je werkt bij een sectie en/of een school waar iets gedaan wordt aan het begeleiden van jonge leerkrachten.¹⁰ Bij het kiezen van een baan zou het al of niet aanwezig zijn van een goede begeleiding een belangrijk criterium kunnen zijn. Maar ik weet het, je hebt tegenwoordig niet zoveel te kiezen ...

Ook al is er op een school officieel geen sprake van begeleiding, dan zul je toch vaak wel een of meer mensen vinden (veelal in je sectie) in wie je vertrouwen hebt, en die best bereid zijn je een beetje te helpen, al was het alleen maar moreel. En als je ergens behoefte aan hebt, wanneer je lessen niet lopen, dan is het wel aan morele steun. Vaak kun je ook meer dan morele steun krijgen. Vraag eens na hoe je collega het soort les waar jij altijd zo'n moeite mee hebt, inricht. Misschien mag je zo'n les ook wel eens van hem bijwonen¹¹, of wil hij wel eens bij zo'n les van jou aanwezig zijn, en hem met je nabespreken. Het is best mogelijk dat je weerzin tegen bepaalde lessen sterk afneemt, wanneer je ziet hoe het ook kan. En ook al blijf je ze principieel niet zo erg geslaagd vinden, dan nog kan het geen kwaad om in het allereerste begin niet al te ver buiten de ter plekke gebaande paden te gaan. Duidelijkheid verkrijgen over hoe je je taak wilt opvatten plus het jezelf handhaven zijn samen al moeilijk genoeg. Je hoeft van jezelf niet te eisen dat je daarnaast nog eens de grote motor tot vernieuwing wordt.

Tenslotte

Eigenlijk zou een artikel als dit overbodig moeten zijn. De tweede en derde paragraaf zouden ongelezen kunnen blijven in een situatie waarin op alle scholen het proces van schoolwerkplanontwikkeling al flink op gang is. Dan zal er namelijk bij elke sectie duidelijkheid, ook naar buiten, bestaan over de doelen, de manieren waarop daaraan gewerkt kan worden, de manieren waarop geëvalueerd wordt en misschien nog veel meer. Tegelijkertijd zal een en ander ook ter discussie staan omdat het proces van schoolwerkplanontwikkeling nooit af is. Inzichten en omstandigheden veranderen steeds en daarmee ook het schoolwerkplan. Voor het zover is — met de oprichting van de SLO (Stichting voor de leerplanontwikkeling) is nog maar een eerste stap in deze richting gezet — zullen er toch nog vele jaren verstrijken.

Iets soortgelijks geldt voor de vierde paragraaf. Deze paragraaf zou overbodig zijn wanneer er op alle scholen serieus werk gemaakt werd van het begeleiden van beginnende leerkrachten, maar ook deze begeleiding staat nog maar in de kinderschoenen¹², vandaar.

Noten

- 1 Met dank voor suggesties van Joost Hermans, Werner Holländer en Herman Hooijmaijers, collega's van ons op het Pedagogisch Didactisch Instituut voor de leraarsopleiding te Utrecht.
- 2 We hebben de beide delen van het artikel samen opgezet. Het schrijfwerk hebben we verdeeld.
- 3 Zie in dit verband het begrip normale functionaliteit in: Ten Brinke, J.S. *The Complete Mother Tongue Curriculum, A Tentative Survey of All The Relevant Ways of Mother Tongue Teaching* Groningen 1976.
- 4 Dat is Dana Constandse bijvoorbeeld overkomen met het leren voorlezen. Zie: 'We leren ze ook voorlezen. Handop lezen?' in: *Moer* 1972: 1.
- 5 Bult E.H., Goede F.J. de en E.S.F. Riemens-Feteris *Opbouw, stijl, grammatica en spelling voor het eerste leerjaar van mavo, havo en vwo* Amsterdam 1977⁵
- 6 De oplossing om het boek gewoon niet te gebruiken, wijs ik af omdat dit – begrijpelijk, vind ik – stormen van protest oproept van de kant van de ouders, die vinden dat er onzorgvuldig met hun geld wordt omgegaan.
- 7 Hetzelfde zie ik terug bij studenten die net of nog niet afgestudeerd zijn en die een baan(tje) op een school nemen.
- 8 De ervaringen van studenten die de in didactisch opzicht vrij uitgebreide tweede- of derdegraads leraarsopleiding gevolgd hebben, ken ik niet. Mij dus beperkend tot de universitaire leraarsopleiding, kan ik me voorstellen dat ook na een opleiding waarin acht maanden aan didactiek besteed is (na de herstructurering) de beginnersproblemen – dan wel in lichtere vorm – zullen blijven bestaan, omdat binnen die acht maanden de student maar een zeer beperkte periode zelfstandig is bezig geweest.
- 9 Mijn intuïtie op dit punt wordt bevestigd door twee onderzoeken van de vakgroep natuurkunde-didactiek (subfaculteit natuur- en sterrenkunde) & het Pedagogisch Didactisch Instituut voor de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Utrecht. Het eerste, inventariserende, onderzoek gaat na wat de ervaringen, opvattingen en problemen van beginnende natuurkundeleraren bij het havo en vwo zijn (dit in relatie tot hun opleiding). Het tweede betreft de evaluatie van een project waarin op drie scholen twintig beginnende leraren van allerlei vakken begeleid worden bij hun problemen. Over beide onderzoeken zal binnenkort een rapport verschijnen.
- 10 Dat een dergelijke begeleiding zeer positief kan werken, blijkt uit het tweede onderzoek dat in de vorige noot werd aangeduid.
- 11 Realiseer je wel dat hij of zij zo'n bezoek best eng kan vinden.
- 12 Uit het onderzoek, genoemd in noot 9 bleek dat maar één op de twaalf leraren die in het onderzoek betrokken waren, effectieve steun ontving. Het begeleidingsproject voor beginnende leraren dat eveneens in een vorige noot werd genoemd, wordt dit jaar op een achttal scholen voortgezet. Het is te hopen dat ook elders in het land op grotere schaal planmatig aan een dergelijke begeleiding gewerkt gaat worden.