

De lerarenopleiding Nederlands aan de Rijksuniversiteit te Groningen*

1. Inleiding

Dit opstel gaat over de inhoud van en de vormgeving aan de universitaire lerarenopleiding Nederlands aan de Rijksuniversiteit te Groningen. Bedoeld wordt niet de studierichting Nederlands, maar de onderwijskundige voorbereiding op het leraarschap ex art. 217-219 van het *Academisch Statuut*. Het accent valt op de overwegingen die tot dit programma geleid hebben respectievelijk eraan ten grondslag liggen, zulks in overeenstemming met de doelstelling van *Spiegel*, waarvan de kolommen openstaan voor gereflecteerd ontwikkelingswerk. Opmerkelijk is dat stof noch aandachtsvelden, terreinen van bekwaamheid noch structurering van het curriculum veel verband lijken te hebben met zoiets als het Kernadvies van de Arculo (1980). De simpelste verklaring daarvoor is dat ons curriculum nu eenmaal ouder is dat het Kernadvies. Ten diepste is de reden dat wij vertrekken vanuit het vak (lezen, spreken etc.) en vanuit probleemvelden (orde, rolpatronen etc.) en niet vanuit bekwaamheden. Wij zijn van oordeel dat het eigen (school)vak voor een aanstaande leraar (1) gezien zijn beginsituatie de hoogste toren is van waaruit hij zijn toekomstig werk kan overzien en dat we aan de behandeling van standaardproblemen van beginnende leraren als orde, cijfers en examens, collegialiteit, lesvoorbereiding, stofbeheersing en dergelijke de voorrang moeten geven boven bijvoorbeeld cursorisch onderwijs in dramatische werkvormen, globale beoordeling van opstellen of puberteitpsychologie. Het artikel zit aldus in elkaar. In paragraaf 2 zet ik bij elkaar wat tot gegevens en uitgangspunten gerekend moet worden. In paragraaf 3 volgt een overzicht van het curriculum met de overwe-

* Met de andere betrokkenen bij deze lerarenopleiding, te weten Harm Damsma, Corrie Hogenboom, Bert Veldkamp en Hans Wolters, heb ik een eerdere versie van dit artikel doorgesproken, terwijl ik aan de redactie van dit tijdschrift waardevolle op- en aanmerkingen dank.

gingen die nog niet in paragraaf 2 aan de orde zijn gekomen. In paragraaf 4 behandel ik het schoolpracticum. In paragraaf 5 komen oordelen van studenten over het curriculum aan de orde. Deze paragraaf is geschreven op basis van gesprekken met Leidy Breet, Jan-Marten Dijkstra en Henk van Essen, alle drie studenten Nederlands in Groningen, die "vakdidactiek" achter de rug hebben. Paragraaf 6 handelt over de opleiding van student-assistenten en paragraaf 7 sluit met een aantal desiderata.

2. Gegevens en uitgangspunten

Het wettelijk kader waarbinnen de ulo zich afspeelt, is de lezers van *Spiegel* genoegzaam bekend: de verschillen die tussen de zes lerarenopleidingen Nederlands bestaan zijn graduueel, niet essentieel. Essentieel zijn de verschillen tussen de nlo's en de ulo's. Een belangrijke eigenschap van dat kader is de cursusduur van de opleiding aan de RUG, te weten vier maanden (2). Die cursusduur verhindert het uit te gaan van de leervragen van de studenten zelf. Het zou veel aantrekkelijker zijn de studenten met een pak informatie naar huis en/of met open ogen naar een school te laten gaan, hen te laten terugkomen met eigen vragen en het onderwijs rondom die vragen in te richten zoals bijvoorbeeld bij Vossen (1970) gebeurt. Daar is geen tijd voor: het brengt het risico met zich mee dat de studenten allerlei belangrijke informatie missen. We hebben derhalve een betrekkelijk gesloten curriculum, al stellen we ons vaak de vraag of de door ons geboden informatie door de studenten wel be-teken-d kan worden. Want behalve tijd ontbreekt een vruchtbare voedingsbodem voor het formuleren van eigen leervragen. Evenals alle andere opleidingen van onderwijsgevendens voltrekt de ulo zich los van de praktijk-onder-eigen-verantwoordelijkheid. Ze kan hoogstens aansluiten op het schoolpracticum. De *praktijkonafhankelijkheid* van de ulo is onze grootste zorg: terwijl onze doelstellingen het *didactisch handelen* betreffen, is het ons nagenoeg onmogelijk ons met het didactisch handelen van de aanstaande leraar bezig te houden.

Deze situatie wordt alleen geëvenaard door een ons bekende lts, waar de toekomstige automonteurs ernaar mogen kijken hoe hun praktijkdocent de schoolauto monteert, demonteert en "repareert" en hun opleiding beëindigen zonder ooit in schoolverband een auto aangeraakt te hebben. We zijn bang dat de praktijkonafhankelijkheid van de lerarenopleiding al onze bemoeiingen om iemand een bekwaam leraar te maken, tevergeefs maakt. Er zijn inmiddels voldoende onderzoeksresultaten, die wat dit aangaat onze bange vermoedens bevestigen (3).

Gegeven de ontoegankelijkheid van het didactisch handelen van onze abiturienten staan we voor de vraag, waarvoor volgens ons iedere opleider van onderwijsgevendens staat: *wat kunnen we doen om onze invloed op het didactisch handelen van onze studenten ondanks*

onze *ongunstige positie* zo groot mogelijk te maken? Om hierop een antwoord te kunnen geven, gaan we na welke factoren van invloed zijn op iemands didactisch handelen (4).

1. Iemands (didactisch) handelen wordt in de eerste plaats bepaald door zijn *intenties* ten aanzien van dat handelen. Zo kan een leraar zich voornemen voor te lezen of een proefwerk te geven.
2. Maar ook *situationele factoren* zijn van betekenis. Je kunt wel besloten hebben voor te lezen of een proefwerk te geven, maar er hangt als de leraar de klas binnenkomt, zo'n onrustige sfeer, dat hij zich afvraagt of hij zijn voornemens wel door-gang moet laten vinden. Navraag leert bijvoorbeeld, dat de klas het vorige uur ruzie gehad heeft met de leraar Duits. Hij kan besluiten toch voor te lezen ("Dan worden ze vanzelf rustiger") of eerst eens even te praten ("Anders wordt het voorlezen niks"), het proefwerk niet of juist wel door te laten gaan ("Als ik me hier al iets van aantrek, waar blijven we dan?"). De situatie beïnvloedt hoe dan ook wat men doet; dat wordt niet alleen bepaald door intenties.

De vraag die zich vervolgens aan ons voordoet, is: waardoor worden intenties bepaald? Ik noem de drie belangrijkste factoren:

1.1

Door *attitudes*, aangeleerde disposities om consistent positief of negatief te reageren op personen, gebeurtenissen, toestanden, dingen en handelingen. Daarin spelen twee factoren een belangrijke rol: de *informatie* die men heeft over de desbetreffende personen, toestanden etc. en de *waardering* die men ervoor heeft. Je kunt veel weten over de spreekbeurt, maar er tevens een hekel aan hebben. Je attitude is dan negatief (+ x - = -).

1.2

Door *sociale druk*. Sociale druk wordt bepaald door *subjectieve normen* (SN), dat wil zeggen door wat je denkt dat anderen van je verwachten - dat behoeft niet, dan kan wel in overeenstemming zijn met de werkelijkheid. Een mens is bovendien ook sterk gemotiveerd om aan die SN te voldoen. In ons geval gaat het vooral om zaken als orde, examenresultaten, goed kunnen uitleggen, collegialiteit en positierollen (als leraar, collega, volwassene etc.). Een leraar zal alles in het werk stellen om orde te hebben, goede examenresultaten te behalen etc. In de manier waarop een leraar de SN internaliseert en zich eraan aanpast of niet spelen *persoonlijkheidsfactoren* een rol van betekenis; met name divergerende rolverwachtingen van directie en leerlingen enerzijds en van hemzelf anderzijds kunnen hem behoorlijk in de war brengen.

1.3

Door *vaardigheden*. Voor allerlei onderwijsactiviteiten zijn onderwijsvaardigheden nodig. Denk maar eens aan de vaardigheden, die het Kernadvies van de Arculo (1980, p. 9-10) noemt: vakwetenschappelijke, diagnostisch-evaluatieve, didactische, pedagogische en organisatorische bekwaamheden, of specifiek: vragen stellen, het leiden van een klasgesprek, vertellen, voorlezen etc. De

lesvoorbereiding van een leraar zal mede bepaald worden door wat hij kan en wat hij niet kan, al over- en onderschatten mensen zich niet zelden denken wij wel eens.

De hierbovengenoemde factoren kunnen aldus in beeld gebracht worden (figuur 1):

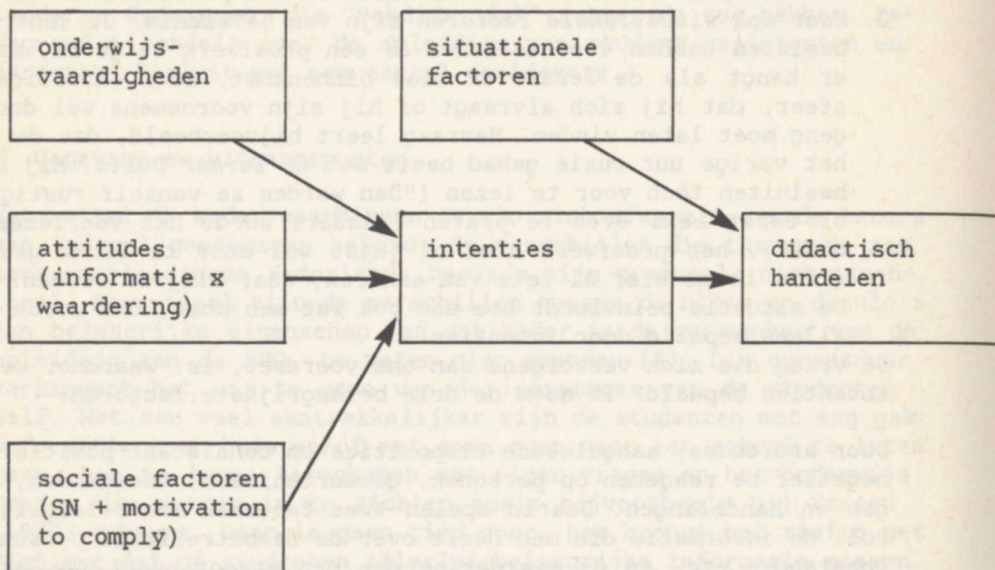


Fig. 1: De determinanten van het didactisch handelen

Als we nu in figuur 1 onderzoeken welke factoren voor beïnvloeding tijdens een voorscholingsperiode (preservicetraining) in aanmerking komen, dan zien we dat sociale en situationele factoren afvallen en dat vaardigheden en attitudes openingen bieden. Maar ook die beide terreinen stemmen niet vrolijk. Het verwerven van vaardigheden kost tijd: voor vaardigheden als orgelspelen, badmintonnen, het repareren van auto's en het smeden van edele metalen zijn veel vingeroefeningen, vallen en opstaan, het doorlopen van eenvoudige tot gecompliceerde opgaven, gespreid over een zekere tijdsduur met veel intervallen, zijn kortom vele gereflecteerde ervaringen een *conditio sine qua non*. Voor onderwijsvaardigheden -en daarbij denk ik aan vaardigheden als vragen stellen, het organiseren van zelfstandig leren, het voeren van klassegelassen, het begeleiden van groepswork- is dat niet anders; in een opleiding als de onze met een cursusduur van vier maanden, gespreid over hoogstens zes à zeven maanden is niet voldoende ruimte voor behoorlijke vaardigheidstrainingen (afgezien dan nog van het probleem van de praktijkonafhankelijkheid). We zijn dan ook niet principieel op *Competency of Performance Based Teacher Education* -lerarenopleidingen waarin onderwijsvaardigheden centraal staan-

tegen, hoewel we onze opleiding nooit uitsluitend daarop zouden willen baseren, maar we hebben voor dat soort programma's gezien de duur die ze vergen, gewoon geen tijd. Wat de attitudes aangaat, iemands "likes and dislikes" worden zozeer bepaald door zijn biografie, door strikt persoonsgebonden gevoelens, door zijn eigen ervaringen, dat men niet de illusie behoeft te hebben dat de leraaropleiding er veel invloed op kan uitoefenen. Wat ons rest, is het verschaffen van informatie over allerlei zaken en het verkennen van wat De Groot (1977) de *cognitieve infrastructuur* van attitudes noemt, dat wil zeggen de inzichten en de gewoontes waarop ze berusten.

Conclusie: de inhoud van ons onderwijs richt zich voornamelijk op verschaffing van informatie, informatie van een cognitief en affectief gehalte. Maar daarmee is nog niet alles gezegd, want aan de wijze van informatieverschaffing zit nog een bijzonder aspect. We proberen niettemin de "likes and dislikes" van de studenten te beïnvloeden door ons eigen didactisch handelen. Daarmee willen we een exemplaar zijn voor wat we voorstaan (de "dubbele-bodemtheorie"). Wil leren tot stand komen, dan moet aan drie voorwaarden voldaan worden: (6)

1. In de onderwijsleersituatie moet angst afwezig zijn.

2. Verveling moet afwezig zijn.

3. De leertaak moet helder gestructureerd zijn.

We doen dan ook onze uiterste best om boeiend les te geven (7). Angst proberen we onder meer te voorkomen door bijzonder voorzichtig met oordelen om te springen. Selectie is afwezig: het *Academisch Statuut* (art. 247-249) laat daar nauwelijks ruimte voor, maar bovendien mag men onzes inziens alleen selecteren als men een behoorlijke opleiding met herkansingen kan aanbieden. Geëvalueerd wordt er uiteraard voortdurend, vooral ter versterking van het leereffect (8), maar ook ter verbetering van het curriculum. We zijn in dezen nogal leerstellig met *constructieve feedback*. De vuistregels daarvoor zijn:

1. Beperk je tot 1 à 2 opvallende zaken.

2. Benadruk het goede in iemands werk.

3. Als je iets negatiefs beoordeelt, knoop er dan een alternatief aan vast. Kun je dat niet, houd dan je oordeel voor je.

Aan de derde voorwaarde (de leertaak moet helder gestructureerd zijn) proberen we te voldoen door exact te verantwoorden wat ons aan doelstellingen en werkwijzen voor ogen staat. We doen dat niet alleen met het oog op deze voorwaarde, maar ook om de studenten aanknopingspunten te verschaffen om alternatieven voor te stellen. Door ons eigen onderwijs aan deze voorwaarden te laten voldoen, denken we ten aanzien van onze denkbeelden en werkwijzen *positieve identificaties* tot stand te brengen, waarbij in confluente van gevoel en verstand bepaalde attitudes (bijvoorbeeld ten aanzien van opvoedingsdoelen, grammatica-onderwijs, dramatische werkvormen) beïnvloed worden. We schromen niet voor te gaan in humaan

onderwijs.

In verband met het probleem van de praktijkonafhankelijkheid van de opleiding is het uiteraard interessant om te weten hoe wij de stage zien. De behandeling daarvan stellen we uit tot paragraaf 4. We gaan nu eerst over tot de behandeling van het curriculum dat zich op het Nederlands Instituut afspeelt.

3. Het instituutscurriculum

Het "theoretische" semester start met een blokweek, waarin we dagelijks van 9.00 uur tot 17.00 uur met de studenten werken aan vormen van mondeling en schriftelijk receptief en produktief taalgebruik. Dat wordt voortgezet in de 2 x 3 uur colleges per week. Het is onze bedoeling de studenten aan de hand van *Tegenspraak* en andere literatuur in te leiden in het (mogelijke) object en de (mogelijke) doelstellingen van het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs en hen voor hun werk in de klas *handelingsoriëntaties* te verschaffen, dat wil zeggen denkbeelden die als leidraad voor het didactisch handelen kunnen dienen. We onderscheiden vier soorten van handelingsoriëntaties:

1. *Onderwijskundige theorieën*. Er bestaan bijvoorbeeld onderwijskundige redenen om groepswork te propageren en de onderwijskunde verschaft voorschriften voor de organisatie ervan. Of er bestaat zoiets als effectief vragen stellen, dat als handelingsoriëntatie kan dienen.
2. *Mens- en maatschappij-idealen*. Je voorkeur voor groepswork staat niet los van de waarden die je ten aanzien van leven en samenleven huldigt. Ten Brinke (1976, p.195) bijvoorbeeld vindt, dat het bij groepswork niet alleen gaat om de kwaliteit van het eindprodukt, maar ook om tussenmenselijke betrekkingen: "In a human society, "interpersonal happiness" should also be seen as an end in itself". Bij ons staat voorop dat groepswork een geschikt middel is om de spreektijd van de leraar te reduceren en zelfwerkzaamheid te bevorderen. En die zelfwerkzaamheid staat weer in verband met de autonomiegedachte waardoor we ons laten leiden (9).
3. *Taaltheorieën*. Van belang is ook vanuit welke theorie over taal je vertrekt. Zie je taal als een lexicaal en syntactisch systeem? Of zie je taal als een symboolsysteem dat fungeert als middel voor inter- en intra-individuele communicatie en conceptualisatie? Het maakt nogal wat uit voor wat je kiest: in het eerste geval is taalkunde op school voor jou heel belangrijk, in het tweede geval vind je taalgebruik op school veel belangrijker.
4. *Praktijkervaringen*. Met praktijkervaring wordt bedoeld wat in de *didascalie* -het praten over onderwijs- boven tafel komt, bijvoorbeeld een advies als "je kunt maar beter streng beginnen, dan kun je later altijd nog de teugels laten vieren" of

een suggestie in de trant van *Interkom*. Adviezen en suggesties berusten op wat wijzelf en anderen meegemaakt hebben en wat volgens ons of die anderen "werkte" of "het goed deed". Het gaat niet om recepten met strenge voorschriften, maar veeleer om prikkels om bepaalde vondsten die in de praktijk van alledag gedaan zijn, naar eigen gelegenheid eens uit te proberen. Aldus geven we ook uitdrukking aan het belang dat wij hechten aan het *Alltagswissen*. Vooral in de nabesprekingen van colleges en van door de studenten gegeven lessen tijdens de stage komen praktijkervaringen naar voren.

Zo'n eerste dag van de blokweek laten we de studenten door middel van *interviews* met elkaar kennismaken, we laten hen wat eenvoudige *dramatische werkvormen* doen en we laten hen daarover met elkaar praten in een *groepsgesprek* (het aquariummodel). De tweede dag laten we hen een les "het gebruik van het woordenboek in de brugklas" voorbereiden met behulp van het model *didactische analyse*. Verder schrijven de studenten een *leerlingverslag* (10) over hun leerresultaten van de eerste twee dagen. Tenslotte doen ze een paar *luisteroefeningen* (een reflectie- en doorvraag oefening). Wat zie je hier gebeuren? Het interview is een manier om de samenwerking in een groep van de grond te laten komen, maar tegelijk is het een complete communicatieve situatie, waarop men bovendien kan reflecteren. Als middel om de samenwerking te starten functioneert het ook in de groep studenten, die het komende jaar veel met elkaar te maken zullen hebben, maar tegelijkertijd gebeurt er een aantal andere dingen. De studenten doen een *ervaring als leerling* op in een complete communicatieve situatie, die *demonstreert* wat ze in hun eigen praktijk zouden kunnen doen. Als zodanig is het begin van onze werkweek een *suggestie*. Iets dergelijks geldt voor de andere genoemde onderdelen, waarin steeds sprake is van een complete communicatieve situatie, waarop in bijvoorbeeld het *groepsgesprek* expliciete *reflectie* optreedt. Bij het voorbereiden van een les over het woordenboek gaat het om een *lerarenactiviteit*: we laten de studenten vaak iets doen wat ze als leraar ook zullen moeten doen: lessen voorbereiden, opstellen corrigeren, samenvattingen beoordelen, cijfers geven etc. In dat alles treden wij zoals eerder opgemerkt *exemplarisch* op, laten we studenten grote *keuzevrijheid* en laten we de studenten *zelf werken*. In het schrijven van een *leerlingverslag* zetten ze de eerste schreden op de weg van *participerende evaluatie*. Zo ziet men hoe wij in ons programma allerlei elementen tegelijk aan bod laten komen. Met nadruk moet op het fenomeen *demonstratie* gewezen worden. Zo'n reflectie- en doorvraag oefening is eigenlijk geen oefening in de ware zin van het woord. Hij wordt niet bij herhaling uitgevoerd totdat iemand bekwaam spiegelt repsectievelijk doorvraagt, maar hij laat zien hoe moeilijk het is het eigen referentiekader of voorbarige interpretaties uit te schakelen en hoe moeilijk het is om tot *Verstehen* te komen. Er gebeurt eigenlijk niet meer dan dat.

Echte oefeningen of trainingen komen in ons curriculum maar op twee manieren voor. In de eerste plaats moeten de studenten het werk van de subgroepen altijd rapporteren aan de plenaire groep. Daarbij wordt niet alleen de inhoud van wat ze zeggen besproken, maar ook hun *presentatie*, zodat ze desgewenst correcties kunnen aanbrengen op hun sta-voor-de-groep, logopedische maatregelen kunnen overwegen en de ergste plankenkoorts te boven kunnen komen. In de tweede plaats hameren we steeds opnieuw op *constructieve feedback* in de meest uiteenlopende situaties.

Echte vaardigheidstrainingen, echte practica komen helaas bij ons niet voor. De belangrijkste oorzaak daarvan is gebrek aan tijd en deskundigheid. Nu de opleiding zich gaat uitbreiden tot acht maanden, beginnen we met *lessimulaties* met medestudenten, die uiteindelijk tot instituutspractica moeten leiden. Die lessimulaties maken deel uit van typisch niet-vakgebonden activiteiten in de opleiding rondom problemen als het eindexamen, samenwerking in de sectie (gemeenschappelijke proefwerken, kiezen van een methode etc.), orde (11), meisjes in het onderwijs (12), terwijl we daarnaast nog aandacht besteden aan ontscholing (13) waardenverheldering (14).

Aan orde, meisjes in het onderwijs, ontscholing en waardenverheldering worden facultatieve cursussen gewijd. In principe willen we het aantal facultatieve cursussen uitbreiden met bijvoorbeeld Nederlands als tweede taal, Nederlands in het hbo, Nederlands in het volwassenenonderwijs, Nederlands in het vbao en dergelijke. De studenten worden verplicht te kiezen tussen het *adoptieproject* en het *tramproject*. Het eerste houdt in dat onze studenten een klas adopteren en met de leerlingen ervan gedurende een paar maanden corresponderen. Aan het eind van die periode organiseren de studenten voor de leerlingen een dag in Groningen, waarbij ze hen kennis laten maken met de beroepsopleidingen in de stad, aspecten van het studentenleven, het fenomeen college en dergelijke, maar ook met de *hortus botanicus* of de RONO, een en ander afhankelijk van de wensen en de leeftijd van de leerlingen (15). Het *tramproject* hebben we ontleend aan de lerarenopleiding van de UvA. Daar houdt het in, dat leerlingen een dag met de tram reizen en allerlei opgaven vervullen in relatie tot het openbaar vervoer. Bij ons houdt het in dat de studenten de straat opgaan en daar allerlei opdrachten voor de leerlingen verzinnen. Na een paar maanden komer er echte leerlingen met wie die opdrachten uitgevoerd worden. De bedoeling van het adoptie- en tramproject is de studenten in aanraking te brengen met echte leerlingen in plaats dat we pedagogische en ontwikkelingspsychologische verhandelingen ten beste geven. Studenten verklaren altijd behoefte te hebben aan echt contact met leerlingen en aan die wens hebben we aldus willen beantwoorden. In ons curriculum komt dit onderdeel in plaats van wat in veel opleidingen de *schooloriëntatie* heet. De schooloriëntatie moet dan gezien worden als een wandeling door een instelling met gerichte (observatie-)opdrachten, zodat de studenten wat kijk

krijgen op het reilen en zeilen van een school en misschien wat ontvankelijker worden voor de collegestof. Wij zijn weinig enthousiast over deze schooloriëntatie. De scholen hebben al bezwaren tegen reguliere hospitanten (16), laat staan dat ze kluitjes incidenteel rondtrekkende oriënteerders toelaten. In de tweede plaats sluit een zodanige schooloriëntatie niet aan bij de behoeften van de studenten zoals die ons gebleken zijn. Wat ze willen, is: wel eens leerlingen zien en spreken. De school als institutie en organisatie behoort in de ontwikkeling van leraren tot hun laatste concerns (17) en we vinden het dan ook onjuist daarmee te beginnen.

4. De stage

Een opmerkelijk kenmerk van ons curriculum is dat de stage volgt op de colleges. Als de studenten in het eerste semester de colleges volgen, hospiteren ze in het tweede. Als ze in het tweede semester college lopen, hospiteren ze in het eerste semester van het volgende cursusjaar. Wij proberen op generlei wijze de onzellige scheiding tussen "theorie" en "praktijk" op te heffen door middel van de stage, iets wat vele opleidingen van onderwijsgeven wel zouden willen nastreven, is mijn indruk. Er zijn verschillende redenen om ons in dat opzicht wat afzijdig te houden van allerlei activiteiten in dezen.

1. Een nauwere band tussen activiteiten van de school of de mentor enerzijds en van het instituut of de vakdidacticus heft de praktijkonafhankelijkheid van de opleiding niet op. Alleen wanneer de lerarenopleiding assisteert bij een praktijk onder eigen verantwoordelijkheid is zij niet praktijkonafhankelijk.
2. Mentoren hebben in het algemeen liever dat de stagiairs goed geïnformeerd hun stage beginnen en niet, dat ze die informatie in de loop van het hospitium nog moeten verwerven.
3. De *praktijkschok* die aan het begin van de stage optreedt, zeker als de studenten er niet rustig op worden voorbereid, verhindert, althans bemoeilijkt een rustige opname en verwerking van de theorie. De praktijkshok kan "verzacht" worden door een geleidelijke voorbereiding op de werkelijkheid. Korthagen (1983) merkt ergens op: "Men dient te beseffen dat het risico van een te vroege stageperiode is, dat de student nog nauwelijks geleerd heeft na te denken over zichzelf (in onderwijs-situaties) en zijn aandacht dan ook snel richt op externe factoren ("de omstandigheden": de leerlingen, de schoolstructuur etc.). Hij kan deze externe factoren dan gemakkelijk gaan zien als enige relevante verklaring voor zijn eigen functioneren. Het is mijns inziens dan ook niet verbazingwekkend als een student zich dan snel aanpast aan de opvattingen, rolpatronen en dergelijke op zijn stageschool. Er is immers een zekere mate van bewustheid en zelfstandigheid vereist om je als student of

aankomend leraar te kunnen verzetten tegen de enorme druk die er van het bestaande systeem uitgaat."

4. We verwachten eigenlijk niet zo bijster veel van de stage, of zij nu 40 of 80 uur telt (wat ons betreft blijft het ook bij dit aantal uren). Uit researchoverzichten als van Coonen 1980 (18) of Veenman 1982 blijkt hoe dubieus de waarde van het schoolpracticum is. Nu kan er van alles in gaan veranderen, verbreden, verdiepen, uitbreiden etc., volgens ons zijn dat steeds oplossingen van het type *meer van hetzelfde*, waarbij weldra de oplossing zelf het probleem wordt (19). Het belangrijkste dat de stage kan doen is volgens ons, dat zij de studenten enigszins over de drempel naar het leraarschap heen helpt of hen juist helpt daarvoor te blijven staan. Wij geven vanuit de opleiding geen andere opdracht mee dan zo goed en zo efficiënt mogelijk van de stage gebruikt te maken door hun eigen wensen te formuleren, te exploreren en te realiseren en daartoe veel eigen initiatief aan de dag te leggen. Van de mentoren vragen we niet meer dan dat ze de studenten daartoe prikkelen en hen daartoe de ruimte geven. Allerlei andere eisen die in de literatuur wel aan schoolpracticumdocenten gesteld worden, vinden wij niet zo belangrijk, behalve misschien dat ze in staat zijn tot constructieve feedback en niet hele waslijsten met negatieve kritiek aan studenten overhandigen als ze één les gegeven hebben.

Een andere opzet van het curriculum, waarbij theorie en praktijk geïntegreerd worden, zou betekenen dat de activiteiten op het instituut afgestemd zouden moeten worden op de vragen waarmee de studenten naar aanleiding van ervaringen in de stage op het instituut zouden terugkomen. Onzes inziens is dat alleen maar mogelijk als de stage lang genoeg duurt zodat een breed scala van ervaringen opgedaan en verwerkt kan worden en daarbij voldoende mankracht is om het individuele leerproces van de stagiair te begeleiden. Noch het een noch het ander is het geval.

De studenten hospiteren bij ervaren mentoren met wie we groten-deels al jaren samenwerken. Wij onderhouden het contact met die mentoren door korte gesprekken voorafgaande aan de stage of -en dit is gebruikelijker- via het bezoek dat we brengen aan een door een student gegeven les. Door dat bezoek geven wij blijk van onze belangstelling voor de werkzaamheden van de hospitanten en hun mentor. We willen een keer meedoen met de nabespreking en door ons bezoek laten we merken dat we de stage serieus nemen, iets wat weer gevolgen heeft voor de manier waarop mentor en studenten de stage opvatten. Voor de studenten is ons bezoek altijd een hele gebeurtenis, hoewel we in genen dele de bedoeling hebben te beoordelen met het oog op selectie. Er zit geen cijfer aan vast, een slechte les heeft geen consequenties dan voor het eigen leerproces van de student. Gezien de omvang van hun weektaak hebben vele mentoren onvoldoende gelegenheid en tijd voor grondige nabe-

sprekingen. Met het oog daarop laten we de hospitanten in duo's hospiteren. De duur van de stage inclusief de schooloriëntatie bedraagt 80 uur.

Op het instituut begeleiden we de stage door *werkbegeleiding* of door *supervisie*. In het eerste geval valt het accent op het probleem als zodanig, welke aspecten eraan zitten, welke oplossingen ervoor bestaan etc. Daarbij staat de zaak centraal, terwijl bij supervisie de persoon centraal staat. In supervisie gaat het om het probleem van het individu, wat het voor hem betekent en wat voor hem de meest adequate oplossing is. De studenten kiezen van tevoren voor het een of het ander. Onze eigen voorkeur gaat uit naar supervisie, maar we proberen die niet tot elke prijs tot stand te brengen. In de eerste plaats hebben we onvoldoende mankracht om iedereen van supervisie te kunnen voorzien. In de tweede plaats zijn er vaak wat weerstanden tegen supervisie. We vinden dat we zo'n korte begeleidingsperiode niet moeten laten aanvreten door weerstandsproblemen. In de derde plaats: bij supervisie gaat het om een langdurig proces; in deze stage kun je niet vaker dan zes à zeven maal bij elkaar komen. Wat er in beweging gezet wordt, is niet meer dan een begin van een proces, dat dus voortijdig afgebroken moet worden. Je zou het zo kunnen zeggen: in de supervisie op de stage leert de supervisant zijn eerste leervragen formuleren. Zowel in de werkbegeleiding als in de supervisie proberen we de studenten zich bewust te doen worden van de leervragen die ze ten aanzien van de stage hebben (20).

5. Oordelen van studenten

De oordelen van de studenten over de opleiding bestrijken het hele scala van volstreekte afwijzing tot groot enthousiasme. In deze paragraaf worden die oordelen zoals die te hooi en te gras en in evaluaties zijn opgedaan, bij elkaar gezet. Oordelen van door ons opgeleide leraren zouden minstens zo interessant zijn. Voor zover ze ons ter ore komen, vertonen ze dezelfde variatie als die van de studenten.

Een eerste probleem dat zich voordoet, is dat de cursus een bepaald type student vooronderstelt, een type dat openstaat voor onze doelstellingen en werkwijzen, alsmede voor de denkbeelden die daaraan ten grondslag liggen. Afkeer van alles wat naar de zachte sector riekt, afkeer van "theoretisch geouwehoer", afkeer van de partijdigheid (bijvoorbeeld inzake het grammatica-onderwijs), afkeer van de zestiger-jarenideologie leiden in sommige groepen tot een negatieve houding, die zowel het leren van de afkerigen zelf als dat van hun collega's in de weg zit. Die afkeer kan zich manifesteren in evidente opstandigheid, maar ook in onverschilligheid en inertie. In beide gevallen heeft de cursus geen ingebouwd veiligheidsmechanisme en treden er wel (al te) heftige ruzies op. Daar staat tegenover dat studenten die zich verwant

voelen met onze denkbeelden, die zich op hun gemak voelen in deze vorm van ervaringsleren, die onze "dubbele bodems" zien, die onze eigen worsteling met het onderwijs waarnemen, dat kortom studenten met open ogen en oren altijd vinden dat ze bij ons heel wat kunnen leren en geleerd hebben, ja zelfs tot onze verrassing niet zelden spreken van een wending in hun bestaan, omdat ze met zichzelf en/of met een nieuw perspectief op de komende jaren van hun leven geconfronteerd worden.

Een tweede problematiek wordt gevormd door laat ons zeggen het cluster "theorie-praktijk". De colleges gaan aan de stage vooraf. Het gevaar is verre van denkbeeldig dat de studenten de collegeperiode als een afgerond en dus ook afgesloten geheel beschouwen, dat aldus niet geoperationaliseerd wordt in de stage. Omdat supervisie op de stage facultatief is, kan integratie tussen "theorie" en "praktijk" uitblijven. Daar staat tegenover dat diezelfde theorie alleen maar een kans krijgt voor zover die aansluit bij waar een hospitant toevallig en incidenteel mee bezig is, bleek in een paar experimenten, waarin college en stage gelijk op liepen. Verder zouden vele studenten zich wel eens in een vroegere fase van de opleiding in school willen oriënteren en vinden velen dat het contact met leerlingen en scholen via de verschillende projecten onbevredigend en oppervlakkig is. Tenslotte vragen studenten zich vaak af of ze in de colleges wel voldoende bewerktuigd worden voor de praktijk. In de colleges word je aan het denken gezet, soms zodanig dat je geen enkel houvast meer overhoudt. Dat speelt bijvoorbeeld heel sterk bij de bijeenkomsten die aan het nakijken en beoordelen van opstellen gewijd zijn, maar ook bij de wijze waarop wij het grammatica-onderwijs aanpakken: dat wordt resoluut afgewezen, er wordt geen aandacht besteed aan de didactiek ervan -hoogstens aan een strategie ter afschaffing- en dus staan de stagiairs die de opdracht krijgen een grammaticales te geven, met lege handen.

Een derde sector van op- en aanmerkingen op ons curriculum kan onder de noemer *condities voor het leren* gebracht worden. De meeste studenten vinden de intensiteit van de wijze waarop ze met hun toekomstig beroep geconfronteerd worden, prettig. Daarbij hebben ze in het algemeen het gevoel niet in een keurslijf gedrongen te worden, maar dat ze de vrijheid hebben uit het aanbod te kiezen wat van hun gading is en te verwerpen wat ze niet zien zitten. Dat geeft de vrijheid om zelf te ontdekken wat je eigenlijk wilt en wat je kunt. Het belangrijkste element dat daarin genoemd wordt, is de *feedback* zoals wij proberen daarmee om te gaan. Soms wordt opgemerkt dat men een nieuwe en positieve kijk op het werken in groepen heeft gekregen, al krijgt men ook wel eens genoeg van de stereotype gang van zaken in de colleges. Tegenover deze positieve geluiden staan negatieve, die ten dele te maken hebben met ons persoonlijk functioneren. Studenten vinden ons vaak autoritair, echte frikken, worden nerveus van het strakke en overvolle programma en van de druk die uitgaat van wat heet een achter-

haalde "zestigerjarenideologie". Vooral dat laatste speelt erg: hoewel wij proberen de incarnatie te zijn van keuzevrijheid, zelfwerkzaamheid en participerende evaluatie, hoewel wij ons curriculum voorstellen als een supermarkt, waarin ieder naar eigen believen kan kiezen en kopen, zeggen studenten toch vaak dat er een grote druk uitgaat van onze opinies. Als je het niet met ons eens bent, val je buiten de boot. Je hebt niet wérkelijk de vrijheid om het met ons oneens te zijn. Zoiets blijkt vooral, als we met de grootst mogelijke hardnekkigheid vasthouden aan het evalueren ter versterking van het leereffect en het schrijven van leerling-verslagen.

We nemen de evaluaties van de studenten altijd volstrekt serieus, maar dat betekent nog niet dat we ook altijd van alles in het curriculum of ons gedrag veranderen. Daarbij spelen verschillende overwegingen een rol. Een eerste is, dat evaluaties uiterst onberekenbaar zijn. De ene groep wil bijvoorbeeld dramatische werkvormen gespreid door de hele cursus, de andere groep wil ze in een blok concentreren. De ene groep wil veel alternatieve informatie over ontleden op school, de volgende groep wil meer vanuit de eigen denkbeelden daarover praten. Doe je 't een, dan wil men 't andere. Een tweede overweging is, dat er onzes inziens onderscheid gemaakt moet worden tussen curriculumproblemen inclusief problemen rondom ons gedrag als onderwijzers enerzijds en problemen van studenten anderzijds. Het komt niet zelden voor dat kritiek van studenten op het programma of op ons meer te maken heeft met angst, concerns of zorgen omtrent het nakend leraarschap dan met missers van de opleiding en dat we dan ook eerder op het niveau van die concerns moeten reageren. Een derde overweging is dat we nogal sceptisch staan tegenover de mogelijkheid met incidentele ingrepen in het vigerende programma fundamentele verbeteringen aan te brengen. Liever spelen we kritiek terug: wat betekent dit kritiekpunt voor jou als (toekomstig) leraar? We willen graag dat de studenten van de fouten die wij huns inziens maken (en die dat in een andere groep niet zijn) leren voor hun toekomstige beroepsuitoefening. Het laat zich denken dat studenten hierover ontzettend kwaad kunnen worden, omdat ze het gevoel kunnen krijgen dat we hen niet serieus nemen.

Niettemin proberen we uit de evaluaties van studenten hun meest wezenlijke behoeften te distilleren en ons curriculum daarop af te stemmen. Dat is vrij lastig, omdat wat studenten als hun meest wezenlijke behoefte formuleren, vaak een vooronderstelling is omtrent de wijze waarop een bepaald tekort opgevuld moet worden. Daarover kunnen zij en wij van mening verschillen. Laat ons een voorbeeld geven. De meeste studenten zijn razend enthousiast over de lessimulaties: daar heb je heel wat meer aan dan aan al dat theoretische gekakel over eindexamenprogramma's of aan de bestudering van een schoolboek. En dan verklaren ze dat ze er meer van willen hebben ten koste van bijvoorbeeld bijeenkomsten over het eindexamen of schoolboeken. Maar de onderwijszorgen, waar de vraag

naar meer lessimulaties uit voortkomen -namelijk de onzekerheid over het eigen lesgedrag- kunnen naar ons idee niet alleen met vaardigheidstrainingen bestreden worden. Ook kennis van zaken en inzicht in de eigen zorgen of angsten komen eraan te pas. Kortom, de evaluaties van onze studenten wegen zwaar voor ons, maar minstens even zwaar wegen onze eigen denkbeelden, omdat wanneer we uitsluitend zouden afgaan op de analyses van de studenten we niet veel verder zouden komen dan symptoombestrijding en een didactiek à la Van Dis. Met alle respect voor Van Dis, maar de *Didactische Handleiding* dateert nu eenmaal van het eind der vijftiger jaren en de vragen die de studenten zelf stellen, hebben alles maar dan ook alles te maken met de praktijk die ze kennen als leerlingen. Daar komt nog bij dat we niet erg bereid zijn om te handelen in strijd met onze eigen opvattingen. Studenten vragen nogal eens "Wat moet je nu doen, als leerlingen niet zus of niet zo willen" en dat soort dingen. We moeten dan wel afzien van receptuur. Tenslotte nog dit. We hebben er zelf erg veel moeite mee, dat onze cursus niet bij iedereen aanslaat en alleen voor uitverkorenen geschikt lijkt te zijn. Misschien is dat wel het lot van alle onderwijs, maar bevredigend is het niet. Dat geldt a fortiori als er ruzies of inertie uit voortkomen. Of dat als destructief beschouwd moet worden, is voor discussie vatbaar: negatieve gevoelens zijn naast positieve gevoelens aanwezig overal waar onderwezen en geleerd wordt. Prettig zijn deze dingen nooit, vinden wij, maar men kan ervan leren. Maar als afkeer, woede en lusteloosheid gaan domineren, neem je niet veel meer mee van het onderwijs. Vooral als dat het directe gevolg is van ons eigen wangedrag (waardoor mensen nogal eens dichtklappen), zit ons dat dwars: immers, juist dát staat het leren door "mondeling" ernstig in de weg en juist dan schieten we ongeveer al onze eigen doelen voorbij.

6. Student-assistenten

We hebben altijd zorggedragen voor de continuïteit van de beoefening van het vakgebied de *didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Als in Afrika een medicijnman overlijdt, zegt men wel eens dat met hem bibliotheken vol met kennis en wijsheid verloren gaan. Ik vind dat wij ervoor moeten zorgen dat ons vak niet staat en valt met onze eigen beoefening ervan. Maar in Nederland bestaat geen opleiding tot vakdidacticus. Om toch over een aantal op dit terrein bekwame lieden te kunnen beschikken, hebben we altijd met student-assistenten gewerkt, die we opleiden in onderwijs en onderzoek op het terrein van de didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs. In de praktijk betekende dat, dat ze meedraaiden in het voorbereiden en het geven van onderwijs, dat ze mede werkbegeleiding geven, dat ze supervisie ontvangen en geven, het bijvak onderwijskunde -grotendeels

ingericht naar eigen behoeften en ervaringen- afleggen, betrokken worden bij leerzame conferenties en meedoen in onderwijsgebonden onderzoek bij de produktie van boeken en artikelen. In het begin van zo'n tweejarig student-assistentschap kost dat ons veel tijd, maar er staat tegenover dat we later flink profiteren van de bekwaamheden van deze student-assistenten.

In materieel opzicht wordt het ons op het ogenblik niet gemakkelijk gemaakt. Het aantal student-assistenten wordt tot 0 gereduceerd. Wat we nu willen, is studenten die wij daarvoor vragen, in plaats van salaris een immateriële beloning aanbieden. Die immateriële beloning bestaat eruit, dat de student-assistenten in ruil voor hun assistentschap specifieke kennis en vaardigheden verwerven op het terrein van de didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs en op het terrein van gespreksvoering en dat ze op basis daarvan het tentamenbriefje voor het bijvaktentamen onderwijskunde verwerven. Op die manier willen we de disseminatie van de kennis, vaardigheden en attitudes die wij voor dit werk van belang vinden, waarborgen.

7. Slot en enkele desiderata

Als we onze opleiding pogen te karakteriseren, dan vinden we dat dat het beste gebeurt in termen van *doen* en *denken over doen*. Daar zitten wel wat problemen aan vast. Ik geef een voorbeeld. Het college dat gewijd is aan het nakijken van opstellen en het geven van feedback erover leidt vrijwel altijd tot grote onzekerheid bij de studenten. Wij confronteren hen namelijk steevast met de cijfers die ze zelf voor de opstellen die ik hen ter behandeling voorleg, geven. Dat is zeer ontmoedigend vaak: hetzelfde opstel krijgt judicia die lopen van vier tot negen. Enfin, voor de lezer van *Spiegel* geen nieuws, voor de studenten iets adembenemends. De ene keer reageren de studenten daar zeer agressief op, de andere keer worden ze geheel ontmoedigd en een volgende keer verlaten ze met getormenteerde gezichten de collegoruimte of eisen ze een andere programmering van het curriculum. Wat we nu wel zouden willen, is dat we de studenten een behoorlijke training in een of andere methode van opstellen nakijken en behandelen zouden kunnen geven én dat we hen met de moeilijkheden die ze er op individueel niveau mee hebben, beter zouden kunnen helpen. Met andere woorden we zouden willen dat er meer tijd was voor de *voorscholing* en dat we minder zouden moeten volstaan met het vergroten van een zekere *probleemgevoeligheid*. We zouden die voorscholing dan willen gebruiken voor de *training van vaardigheden* als opstellen en samenvattingen nakijken en bespreken, het geven van cijfers, het voeren van een klasgesprek, het organiseren van zelfstandig leren, het flexibel reageren op "onregelmatigheden" in de klas etc. Een zodanige voorscholing zou de *inscholing* aanzienlijk ontlasten.

Op de inscholing moet naar ons oordeel het accent van de opleiding vallen: effectief leren treedt naar onze stellige overtuiging alleen op, als de leerling werkelijk iets nodig heeft. Welnu, een leraar heeft een lerarenopleiding nodig als hij begint les te geven. Als de lerarenopleiding daar afwezig is, vrezen we dat de hele voorscholing uitgewist wordt en derhalve één grote verspillerij aan tijd en geld is. Wat we met andere woorden zouden willen is, dat een inscholing onze voorscholing bekrachtigt en dat aldus ons werk niet wordt weggevaagd. Op dit moment brengt de Werkgroep Inscholing van de Commissie Universitaire Lerarenopleiding van de Academische Raad (Arculo) een advies uit (21), is een vakgroep Natuurkundedidactiek aan de RUU druk bezig met de begeleiding van beginnende leraren en leid ik zelf supervisoren op, die de supervisie van beginnende leraren ter hand zullen nemen. We hopen dat in de eerstkomende tien jaar het accent in de lerarenopleiding zal verschuiven naar de inscholing.

Groningen, oktober 1982

Noten

1. Met de leraar en de daarop betrekking hebbende deïxis wordt het *genus* bedoeld, niet de *sekse*, iets wat de aanhangsters van *mensjaren* mijns inziens niet helder voor ogen hebben.
2. De faculteit der letteren aan de RUG wil die cursusduur voor 1985 opgevoerd zien tot 8 maanden bij gelijkblijvende of verminderde middelen. Gezien het aantal onderwijsvragenden per jaar (+ 100) en onze onderwijscapaciteit (64 per jaar bij een cursusduur van 4 maanden) verwachten wij niet dat dit zonder slag of stoot gerealiseerd zal worden.
3. Bedoeld wordt de omvangrijke literatuur die betrekking heeft op de gevolgen van de *praktijkschok*, bijvoorbeeld Müller-Fohrbrodt e.a. 1978. Wat ons verbaast, is dat het wereldje van de opleiders van onderwijsgegenden hierdoor betrekkelijk onaangedaan blijft. Zouden niet alle krachten verenigd moeten worden om de lerarenopleiding effectief te doen zijn en aldus haar bestaansrecht enigszins aannemelijk te maken?
4. De vijf punten die hierna volgen worden uitvoerig behandeld in Griffioen 1980, p. 35-48, alwaar lit. opgn. Wat we voorstaan willen we hier buiten beschouwing laten: we hebben er in de loop van de jaren vaak genoeg over geschreven. En anders leze men nog eens Griffioen e.a. 1982.
5. Een oorspronkelijke noot 5 is vervallen.
6. Voor de nu volgende passage moge ik verwijzen naar Rowan 1973, p. 110-138, waar een en ander uitvoerig uitgelegd wordt.
7. Synoniem voor *boeiend* is voor ons: *leuk*, een begrip dat bij vele onderwijsgegenden in een kwade reuk staat. De onwaarde van het begrip werd nog eens versterkt toen Van Kemenade hier

en daar liet vallen, dat kinderen niet voor hun plezier op school zijn. Nu vinden wij het een goed recht van mensen om dingen voor hun plezier te doen. We zouden werkelijk geen andere reden kunnen bedenken om dingen te doen, na te laten en te leren. Maar bovendien is er geen sprake van een klakkeloos hedonisme, als we onderwijzen en leren leuk proberen te maken. We voeren daarmee gewoon onze taak uit, namelijk leren te bevorderen. Niet leuk onderwijs verhindert leren.

8. Vgl. Griffioen e.a. 1982, p. 42-45.
9. Vgl. Griffioen e.a. 1982, p. 14-53.
10. De term *leerlingverslag* is de vertaling van *learner report* van Van der Kamp (1980).
11. We maken daarbij gebruik van Claxton 1978 en Becker e.a. 1978.
12. De basisliteratuur voor deze groep is Veecken e.a. 1982 en Van Kemenade e.a. 1981.
13. We doelen hier op auteurs als Illich; Reimer, Goodman, Holt.
14. De basisliteratuur hiervoor is Raths e.a. 1978, Simon e.a. 1978 en Van der Plas 1982, terwijl we de oefeningen van het LICOR gebruiken.
15. Het project is ontleend aan Talty e.a. 1981.
16. De Groninger gemeentescholen hebben de toelating van hospitanten zo drastisch beperkt, dat wij bij de plaatsing van hospitanten in grote moeilijkheden zijn gekomen. Dat zal nog wel erger worden als de mentorenvergoeding komt te vervallen.
17. Vgl. Griffioen 1980, p. 141-145.
18. Vgl. ook Coonen/Kooyman 1982.
19. Zie Watzlawick e.a. 1974.
20. De studielast van dit alles in ± 4 maanden, gespreid over ongeveer 6 à 7 maanden. Die studielast is aldus opgebouwd:

	contacturen	voorbereiding
blokweek	40	80
colleges vakdidactiek	39	78
colleges a.p.p.	39	78
hospitium incl. oriëntaties	80	240
begeleiding	18	18
	<hr/> 216	<hr/> 494

totaal: 710 uur = ± 18 weken = ± 4 maanden.

Het aantal onderwijsvragenden ligt per jaar op dit moment op 100. Met de beschikbare onderwijstijd kunnen we hoogstens 4 groepen van 16 man aan. Hoe dat probleem opgelost zal worden, is onduidelijk. Nu al moeten sommigen het doctoraal examen afleggen zonder dat de pedagogisch-didactische aantekening op de bul geplaatst kan worden. Gelukkig maakt de lerarenopleiding geen deel uit van het doctoraal examen, zodat die aantekening later nog geplaatst kan worden.

21. Maar voordat zo'n advies wat uithaalt, moet er nog heel wat water door de zee. Eerst moet de Arculo het advies nog overnemen. Zij zal dat niet doen zonder instemming van de HBO-Raad. Dan moet de AR het nog overnemen en misschien zal het daarna een politiek issue worden. En dan? De weg is lang: onderwijsvernieuwingen schijnen + 15 jaar nodig te hebben om zich te realiseren!

Bibliografie

- Arculo, De *implementatie van de universitaire lerarenopleiding*. Kernadvies aan de Academische Raad. 's-Gravenhage, AR, 1980.
- Brinke, S. ten, *The complete mother-tongue curriculum. A tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother tongue in secondary education*. Groningen, Wolters-Noordhoff-Longman, 1976.
- Becker, G.E. e.a., *Konfliktbewältigung im Unterricht. Situationsbeschreibungen und Trainingsunterlagen*. Bad Heilbrunn, Verl. J. Klinkhardt, 1978².
- Claxton, G., *The little Ed Book*. London, Routledge & Kegan Paul, 1978.
- Coonen, H., Het schoolpracticum als kern van de aanpassing. ID, *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 1 (1980), nr. 1 p. 24-29.
- Coonen, H. & H. Kooyman, Studenten over hun ervaringen in het schoolpracticum. ID, *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 4 (1982), nr. 2, p. 71-82.
- Griffioen, J., *Supervisie van beginnende leraren*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1980 (diss. RUG).
- Griffioen, J. e.a., *Tegenspraak. Handelingsoriëntaties voor de leraar Nederlands in het voortgezet (basis)onderwijs*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1982.
- Groot, A.D. de, Na de school op eigen kracht. Over communale eindtermen voor alle middelbare onderwijsprogramma's. *Ped. Stud.* 54 (1977), nr. 5, p. 157-167.
- Kamp, M. van der, *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1980 (SVO 29, diss. UvA).

- Kemenade, J.A. van, e.a., *Onderwijs en samenleving*. In: J.A. van Kemenade (Red.), *Onderwijs: bestel en beleid*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981, p. 157-192.
- Korthagen, F., *De opleiding van wiskundeleraren*. Harlingen, Flevo-druk, 1983 (diss. UvA te verschijnen) (SVO-reeks).
- Müller-Fohrbrodt, G., e.a., *Der Praxischock bei jungen Lehrern*. Formen, Ursachen, Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse. Stuttgart, Ernst Klett Verlag, 1978.
- Plas, P. van der, *Waardenontwikkeling in het onderwijs*. Theorie, praktijk, onderzoek. Een studie over lessen in waardenontwikkeling en de rol van de leerkracht daarbij. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1981 (diss. RUL) (SVO-reeks nr. 51).
- Raths, L.E., e.a., *Naar eigen waarden*. Emotionele en sociale ontwikkeling in het voortgezet onderwijs. Deel 1: basisboek. Rotterdam, Lemniscaat, 1978.
- Rowan, J., *The science of you*. London, Davis-Poynter, 1973. (Psychological aspects of society: Book 1)
- Simon, S.B., *Naar eigen waarden*. Emotionele en sociale ontwikkeling in het voortgezet onderwijs. Deel 2: praktijkboek. Rotterdam, Lemniscaat, 1978.
- Talty, J., e.a., *Adoption and exchange programmes in English teaching and teacher education*. *Journal of education for teaching* 7 (1981), nr. 2 p. 187-195.
- Veeken, L., e.a., *Kiezen en delen*. Factoren in het onderwijs die van invloed zijn op de onderwijskeuzen van meisjes. Een literatuurstudie. Amsterdam, SCO, 1982.
- Vossen, A.J.M., *Zichzelf worden in menselijke relatie*. Een ontwikkelings-psychologische studie van de Rogeriaanse grondhouding en haar verwerkelijking in psychotherapie, onderwijs en bedrijfsleiding. Haarlem, De Toorts, 1970 3.
- Veenman, S., *Enige onderzoeksgedachten met betrekking tot de leer-in-wording*. *Ped.Ts./Forum v. Opvoedk.* 7 (1982), nr. 9, p. 386-393.

Watzlawick, P., e.a., *Het kan anders*. Over het onderkennen en oplossen van menselijke problemen. Deventer, Van Loghum Slaterus, 1974 (sociale bibl.).