

## De Opleiding Leraren Nederlands in Nijmegen

### 1. Inleiding

Deze bijdrage (1) bedoelt inzicht te geven in de voorbereiding op het leraarschap voor studenten Nederlands aan de Katholieke Universiteit Nijmegen, de zogenaamde pedagogisch-didactische vorming, bij ons intern aangeduid met KOLN (Kursus "Opleiding Leraren Nederlands").

Ik probeer een zo realistisch mogelijke beschrijving te geven, inclusief alle problemen die de dagelijkse praktijk ons levert en die we vaak niet of onvoldoende kunnen oplossen. Ik beseef dat ik daarmee het gevaar loop, dat mijn bijdrage niet erg overtuigt van het bestaansrecht van een universitaire lerarenopleiding. Van de andere kant moet een kritische lezer zich wel realiseren, hoe ongunstig vaak de randvoorwaarden voor met name de ulo zijn en hoe weinig er eigenlijk bekend is over het opleiden van leraren. Onderzoek daarnaar komt pas de laatste jaren (in Nederland) op gang. Ook wij -de afdeling vakdidactiek Nederlands in Nijmegen- doen geen onderzoek naar onze eigen ulo, hoewel zulk onderzoek tot de taak van onze afdeling zou kunnen behoren. Onze onderzoeksfaciliteiten zijn nu eenmaal uiterst gering (2). Wij kozen in onze beperktheid niet de lerarenopleiding, maar het (voortgezet) moedertaalonderwijs als onderzoeksobject, onder meer op grond van overwegingen als genoemd in Ten Brinke (1978) (3). Ik presenteer het onderstaande als een stukje ontwikkelingswerk op het terrein van de lerarenopleiding. Daarbij versta ik onder ontwikkelingswerk niet meer dan "het ontwerpen van (delen van) plannen, produkten en/of procedures welke in het onderwijs kunnen worden toegepast" (Jansen/Morsch 1977).

Sinds 1981 geven we per jaar 2 à 3 qua opzet en inhoud parallel lopende cursussen, waarbij de vakdidactische en onderwijskundige component zoveel mogelijk geïntegreerd zijn. Elke cursus valt in eerste instantie onder verantwoording van (en wordt ook goeddeels uitgevoerd door) een team bestaande uit een vakdidacticus en een onderwijskundige. Deze cursussen zijn object van min of meer geregeld overleg tussen ons en medewerkers van de vakgroep Algemene Onderwijskunde ten behoeve van de Leraren Opleiding (4). Reflectie

op opzet en uitvoering van de KOLN is een belangrijk element in dat overleg. Gezien dit laatste gaan we met de KOLN langzaam in de richting van wat Schut (1982) gesystematiseerde praktijkervaring noemt. Daarbij is wat ons betreft meer sprake van "praktisch handelen op basis van praktijkervaring" dan van "theorievorming" (Schut 1982, 21).

Mijn bijdrage kent de volgende indeling:

- in paragraaf 2 schets ik vakdidactische onderwijsprogramma's binnen de faculteit der letteren en de sectie Nederlands; deze vormen als zodanig geen onderdeel van de lerarenopleiding en zijn ook niet als zodanig bedoeld. Toch moeten ze genoemd worden omdat ze voor individuele studenten een deel van hun totale opleiding kunnen zijn. Studenten die voor deze onderwijsprogramma's kiezen, zijn vaak bijzonder geïnteresseerd in het leraarsberoep;
- in paragraaf 3 geef ik onze uitgangspunten en problemen weer;
- paragraaf 4 bevat schematisch het cursusplan 1982-1983;
- paragraaf 5 bevat een beknopte weergave van de mening van een tweetal toevallig gekozen (net) begonnen leraressen over de KOLN;
- in paragraaf 6 poog ik "Nijmegen" te vergelijken met "Leiden", "Groningen" en "Utrecht";
- paragraaf 7 tenslotte kent als kop "perspectieven", als teneur "somber" (om meer dan alleen actuele redenen).

## 2. Vakdidactisch onderwijs in de faculteit

De vakdidactici in de faculteit der letteren zijn verzameld in de vakgroep Vakdidactiek en Onderwijskunde ten behoeve van de Leraren-Opleiding. Deze vakgroep rekent tot haar taak het coördineren van de lerarenopleidingen van de diverse secties en het verzorgen van het bijvak met de wat pretentieuze benaming Theorie van de vakdidactiek (5).

In dit doctoraal bijvak van 350 studie-uren kunnen studenten zich op theoretisch en praktisch niveau bekwamen in een of twee van de volgende onderwerpen:

- literatuurdidactiek (voor Nederlands en vreemde talen);
- dramatische werkvormen (voor onderwijs in Nederlands, vreemde talen en geschiedenis);
- massa-media-onderwijs (ook in relatie tot genoemde vakken, maar daarnaast ook als "nieuw vak" - een nieuw aandachtsgebied voor het onderwijs);
- differentiatie (vooral toegespitst op vreemde talen);
- leerganganalyse (vooral voor vreemde talen en geschiedenis).

Studenten kunnen tijdens of na hun lerarenopleiding dit bijvak volgen. De lerarenopleiding functioneert vaak als stimulans. Een in onderwijs en leraarschap geïnteresseerde student kan zo een deel van zijn doctoraalstudie op die interesse afstemmen. Aan de genoemde onderwerpen wordt immers in de lerarenopleiding (zie 3 en 4) noodzakelijkerwijs geen of weinig aandacht besteed. Voor de goede orde moet ik opmerken, dat het bijvak nadrukkelijk



niet is bedoeld als een voortzetting van de lerarenopleiding, maar als een theoretisch-praktisch studie-onderdeel betreffende vakdidactische probleemstellingen. Aan de orde komen (vak)didactische theorieën, de schoolpraktijk, onderwijsonderzoeksmethoden; de probleemstellingen zijn min of meer gerelateerd aan onderzoeksprojecten van vakdidactici. Overigens komen ook nogal wat studenten uit andere faculteiten op dit bijvak af, met name op de invullingen dramatische werkvormen en massa-media-onderwijs. Dat gebeurt waarschijnlijk vanwege de grote hoeveelheid "doe-activiteiten" in deze cursussen en vanwege de ruime toepassingsmogelijkheden van het geleerde zowel in als buiten het onderwijs. Studenten letteren kunnen het bijvak uitbouwen tot een doctoraalscriptie "Vrije studierichting Letteren".

Binnen de sectie Nederlands bestaat de mogelijkheid af te studeren op "Taal- of letterkunde in combinatie met vakdidactiek", zoals de officiële doctoraalregeling in de sectie vermeldt. In de praktijk houdt dit in, dat een student een hoofdschrijft rond een vakdidactische probleemstelling, waarin nadrukkelijk een "taal- of letterkundige component" aantoonbaar is (6). De scriptie wordt begeleid en beoordeeld door een vakdidacticus. De vakgroepen taal- en letterkunde beoordelen een scriptieconcept. Als zo'n concept eenmaal is goedgekeurd, blijft de verdere begeleiding en beoordeling bij de vakdidacticus, zij het dat de vakgroepen een voltooide scriptie nog toetsen aan het goedgekeurde concept: stemt de inhoud van de scriptie overeen met wat werd toegezegd?

De onderwerpen dienen enigerlei in relatie te staan tot het onderzoeksplan van de afdeling vakdidactiek: "vernieuwing en vernieuwingsweerstanden in voortgezet moedertaalonderwijs" (7). Verwacht wordt dat het studentenonderzoek plaatsvindt binnen het theoretisch kader dat in het onderzoeksplan geschetst wordt en aan de ontwikkeling daarvan op zijn minst een bijdrage levert op basis van empirisch onderzoek.

Ook voor dit studie-onderdeel geldt, dat door de KOLN of anderszins in onderwijs geïnteresseerd geraakte studenten hierin de mogelijkheid hebben hun studie zo praktijkgericht mogelijk af te ronden. De studenten verdiepen zich daarbij in een van de onderdelen van het schoolvak, soms ook in de geschiedenis ervan. Voorts krijgen ze een beperkte methodologische scholing in kwalitatief onderzoek (onderzoek zoals bijvoorbeeld omschreven in Griffioen 1983a). Een van onze doelen hierachter is, in het onderwijs leraren te laten functioneren die geschoold zijn in een wetenschappelijke aanpak van onderwijsproblemen, zodat ze in hun eigen praktijk problemen op die manier kunnen proberen op te lossen. Daarmee hopen we een voorwaarde te scheppen voor "beter" moedertaalonderwijs. Dit idee van een "teacher as a researcher" is bepaald niet exclusief van ons (zie bijvoorbeeld Arculo 1980 en Ten Brinke 1978). Met deze afstudeermogelijkheid zijn we overigens zeer gelukkig, ook al kunnen we maar een beperkt aantal studenten toelaten (maximaal 15 per twee jaar); ook staat deze onderwijstaak van de afdeling onder voortdu-

rende afbraakdreiging als gevolg van de toenemende vraag naar onderwijs in de lerarenopleiding (8). Jammer genoeg zien we geen mogelijkheid het bedoelde idee in onze reguliere lerarenopleiding te realiseren (ik kom hier later op terug).

De huidige afstudeerregeling zal in het nieuwe eerste-fase programma sterk veranderen. We hopen -en we zijn daar niet te somber over- in dat eerste-fase-programma enig vakdidactisch studie-onderdeel te doen opnemen. Per slot gaat het niet aan toekomstige neerlandici in het ongewisse te laten over wat er onder de noemer Nederlands in het -zeker getalsmatig bezien- breedste werkterrein van neerlandici gebeurt, wat voor problemen daar liggen en hoe daarnaar onderzoek kan worden gedaan (9).

### 3. Uitgangspunten en problemen

De lerarenopleiding aan de faculteit der letteren werkt in Nijmegen, vergeleken met zusterfaculteiten, onder een tweetal positieve condities. Zo is de omvang van de opleiding 850 studie-uren, een half jaar. Bij mijn weten is die omvang nergens groter, meestal kleiner. Verder werken er aan de faculteit drie "specialisten" voor de lerarenopleiding (en ook in het bijvak theorie van de vakdidactiek): voor dramatische werkvormen, literatuurdidactiek en logopedie. Hun inbreng in de KOLN verschilt van jaar tot jaar, hij is onder andere afhankelijk van wederzijdse mogelijkheden en wensen, maar is niet bepalend voor het karakter van de KOLN.

De KOLN is georganiseerd in parallelcursussen voor groepen van zo'n 20 studenten, elk onder begeleiding van een vakdidacticus en een onderwijskundige. De laatste jaren begeleidden we zo'n 60-80 studenten; in 1982-1983 echter maar 40, een voor zover we konden nagaan op allerlei toevalligheden berustende vermindering.

De KOLN is niet gebaseerd op enig ideaal-typisch opleidingsmodel. Kieviet (1979a) onderscheidt drie opleidingstypen:

- een traditioneel, waarvan de kenmerken onder meer zijn: het belang van stofkennis, schoolse tijdsindeling (semesters, lessen), cijfergeving, geen of weinig differentiatie;
- de Competence Based Teacher Education, die "in de opleiding het ontwikkelen van bekwaamheid of liever bekwaamheden centraal stelt";
- een humanistisch georiënteerde benadering, die "in de opleiding meer de persoonsontwikkeling van de student centraal stelt" (Kieviet 1979a, 21) (10).

De KOLN is niet opgezet op basis van een van deze typen. Hij laat er zich ook niet toe reconstrueren. Hij lijkt in geen geval op de CBTE-benadering. De KOLN vertoont trekken van de traditionele variant in kenmerken als gericht zijn op vakonderdelen in plaats van op leraarsbekwaamheden, als georganiseerd in "schoolse uren". De KOLN vertoont ook wel trekken van de humanistische benadering, onder meer in de aandacht voor subjectieve ervaringen en persoonlijke percepties. Deze typering geldt overigens vooral het instituutsges-



deelte van de KOLN. Wat er tijdens de stage plaatsvindt, onttrekt zich voor een groot deel aan onze waarneming, maar het lijkt me wel CBTE-georiënteerd. Zo wordt het in elk geval impliciet door de studenten ervaren en ook positief gewaardeerd. Dat schept verwachtingen bij studenten met betrekking tot de instituutsactiviteiten. Verwachtingen waaraan we niet voldoen, niet kunnen voldoen. De KOLN is dan ook veeleer gebaseerd op een problematische wisselwerking tussen praktische mogelijkheden en didactische wenselijkheden. De opzet van de KOLN weerspiegelt dit. Ik heb die opzet gerangschikt in vier punten:

1. stage,
2. vakdidactiek en onderwijskunde,
3. het leerproces,
4. de inbreng van studenten.

De eerste twee vormen samen de drie traditionele opleidingscomponenten (stage, vakdidactiek, onderwijskunde), waarin we vanuit de traditie naar "vernieuwing" streven. De andere twee (leerproces en inbreng) zijn op zichzelf al "nieuwere" uitgangspunten.

Bij elk van die onderdelen schets ik de problemen en de uiteindelijk gemaakte keuze. Daarbij komen ook onze, vaak impliciete, uitgangspunten ter sprake. Steeds geef ik ook een indruk van de bevindingen van studenten, voor zover ik die uit logboeken en verslagen, evaluatieformulieren en gesprekken heb kunnen destilleren. De praktische uitwerking van de cursus komt in paragraaf 4 aan de orde.

### *De stage*

De stage biedt naar onze mening geen training in het leraarschap. Daarvoor is de stage te weinig afspiegeling van de werksituatie van de (beginnende) leraar. Oorzaken daarvan zijn onder meer:

- de voogdij van de mentor. Die uit zich bijvoorbeeld in bescherming tegen ordeproblemen, in het dragen van de eindverantwoordelijkheid voor lesinhoud, leerresultaat (cijfers) en werkplan; een gevolg daarvan is dat sommige studenten zich qua stijl gaan/moeten aanpassen aan de mentor en niet de gelegenheid krijgen een eigen stijl te ontwikkelen, voor zover dat in een tamelijk irreële stage mogelijk is;
- de ambivalente positie van de student. Deze lijkt leraar voor de leerlingen en leerling ten opzichte van de mentor; soms ziet de stagiaire zich als medeleerling, ziet de mentor hem als collega, nemen de leerlingen hem nauwelijks serieus;
- de sterke gerichtheid van de student op de micro-situatie ("houd ik mij staande voor de klas?"). De beginnende leraar ervaart echter ook vaak problemen op meso-niveau;
- de student is sterk gericht op de klas als groep, doet nauwelijks ervaring op met individuele leerlingen, met hun maatschappelijke en pedagogische problemen;
- de korte duur van de stage (60 uur, al besteden veel studenten vaak veel meer tijd in/voor de klas) laat vaardigheidstraining niet toe - zo die gezien het bovenstaande al rendement zou kunnen

hebben;

- scherp gesteld zijn student en mentor in zekere zin zelfs concurrenten. De stage is bedoeld als leersituatie voor studenten. Het bereiken van bepaalde leerdoelen voor de student zou wel eens ten koste kunnen gaan van de leerresultaten van de leerlingen. Anders gezegd: een student zou met een goede feedback veel kunnen leren van een totaal mislukte les, of van wat lessen experimenteren. Vaak leren de leerlingen dan niet zoveel. Een mentor is geneigd te kiezen voor waar hij het meeste belang bij heeft -de leerlingresultaten- ten koste van de student. Mentoren hebben overigens nog wel meer belangen, die niet altijd stroken met die van hun stagiaires. Zo geven sommigen zich op voor het mentor-schap in de hoop op feedback over hun eigen lesgedrag, in de hoop op statusverhoging binnen het lerarenteam en bij hun leerlingen, soms ook in de hoop op taakverlichting - studenten nemen een aantal lessen zelfstandig over.

In feite is zo'n stage zeer "praktijkonafhankelijk" (Griffioen 1983b, 32), hoe paradoxaal dat ook klinkt. Wat doen we met zo'n stage?

Ons "stageplan" ziet de stage als een oriëntatie op het leraarschap. Een oriëntatie waarin vragen beantwoord worden als "Wat heeft een leraar zoal te doen?" en "Hoe is het om les te geven?". In de stage verwerven studenten cognitieve en affectieve informatie betreffende het leraarschap, door observatie, ervaring en reflectie. Met name de ervaring van het lesgeven en de reflectie erop zijn van belang. We bieden mentoren en studenten daartoe een lijstje aan met wenselijkheden.

Meer kunnen we niet, al is het nog zo'n magere vervanging van een "echte" begeleiding. Bovendien hebben we nauwelijks enige invloed op de eventuele inwilliging ervan.

De lijst bevat de volgende wensen - mede gebaseerd op het gegeven dat de stage is onderverdeeld in drie perioden van zo'n vier weken:

- laat studenten beginnen met delen van lessen; laat ze daarna enkele "losse" lessen geven binnen het programma van de mentor;
- in de tweede en de derde stageperiode (zie 4) geven studenten een zelf ontworpen lessenreeks rond referentiële teksten, respectievelijk rond schrijven of literatuuronderwijs; dit in aansluiting op instituutsbijeenkomsten;
- we vragen aan mentoren studenten veel ruimte te geven voor nog meer eigen lessen of lessen in het programma van de mentor, met name in de tweede en derde stageperiode;
- we vragen om veel en intense voorbespreking en nabespreking van lessen, met veel aandacht voor positieve aspecten van de lesvoorbereiding en -realisatie; ook vragen we om nabespreking van de hele stage naar aanleiding van het door studenten geschreven stageverslag.

Dat we ook lessenreeksen door de studenten willen laten ontwerpen en realiseren is gebaseerd op de gedachte dat het een goede leerervaring kan zijn een leerdoel vast te stellen voor een aantal les-



sen, deze lessen voor te bereiden en die voorbereiding, na realisatie van een voorafgaande les, voor een volgende bij te stellen op basis van de resultaten van de voorafgaande les. Die lessenreeksen stellen studenten trouwens vaak voor niet onaanzienlijke problemen, die vooral voortkomen uit het eigen lesprogramma van de mentor. Vaak wordt zo'n lessenreeks uitgesmeerd over de hele periode van pakweg vier weken met soms nog eens een proefwerkweek ertussen. De leerlingen verliezen dan helemaal het zicht op de samenhang. De stage staat niet los van de instituutsbijeenkomsten. Tijdens deze laatste wordt gewerkt aan voorbereiding van stage-activiteiten (lessen en lessenreeks met name); verder wordt tijdens de stageperiodes op het instituut ruimte gemaakt voor het bespreken van de stage-ervaringen, zowel de zakelijke (resultaten van lessen en lessenreeksen) als de meer affectieve (Hoe bevalt het lesgeven? Welke problemen ervaar je? etc. (11). In het afgelopen jaar is geëxperimenteerd in één van de KOLN-groepen met een vorm van supervisie voor groepjes van 5-6 studenten (vergelijkbaar met wat Griffioen (1983b, 41) meedeelt. Dit experiment blijkt volgens zowel de desbetreffende docenten als de studenten geslaagd.

We hebben kortom een simpel stageplan, maar zelfs dat is al moeilijk te realiseren. Een groot probleem is, dat we in Nijmegen geen vaste groep onder contract staande schoolpracticumdocenten hebben. Ieder jaar opnieuw is het de vraag welke leraren en hoeveel er als mentor willen fungeren. Dat gebeurt dan puur op basis van vrijwilligheid. Er is hoogstens -bij een aantal mentoren- sprake van een zekere traditie; een traditie, die gemakkelijk kan worden doorbroken, niet in het minst omdat dat mentorschap wordt beoefend in de "smalle marges" van nog net niet opgebruikte werktijd en restenergie.

Ons contact met deze wisselende groep mentoren is niet al te hecht. We kunnen hoogstens twee keer per stage de studenten bezoeken - en tevens de mentoren. Wel beleggen we enkele mentorenavonden per jaar, met als doelen kennismaking en bespreking van problemen rond de stage, maar dan ontbreken om allerlei plausibele redenen veel mentoren. Door deze contactarmoede wordt een stageplan slecht besproken. We sturen onze mentoren wel een bundeltje "mentoreninformatie", dat goed functioneert wat betreft informatie van een zakelijk-organisatorisch gehalte, maar niet wat betreft informatie/wensen inzake begeleiding van studenten. Die begeleiding laat nogal eens te wensen over door genoemde problemen. Dat blijkt uit uitspraken van studenten én mentoren, alsook uit eigen observatie. Mentoren zijn niet geschoold in begeleiden en ze hebben er vaak te weinig tijd voor (over). Tot een enigszins systematische reflectie op het eigen lesgeven komen de studenten zo niet. Het feit dat we de studenten in tweetallen laten hospiteren, is hiervoor een ontoereikende remedie. Het bovengenoemde supervisie-experiment bedoelde dan ook nadrukkelijk systematisering van die reflectie te bewerkstelligen.

Aan het begin van de KOLN 1982-1983 hebben we tijdens een mentoren-

avond de "Roos van Leary" (in Créton 1981) aan de orde gesteld. Dit met de bedoeling een bepaald accent te leggen op de nabespreking van de lessen en van de stage en daarin een zekere eenheid te bereiken. Zo bood onzes inziens de Roos van Leary de mogelijkheid studenten, mentoren en vakdidactici eenzelfde taal te laten spreken. Het is -voor zover ik kan nagaan- bij deze poging gebleven. De mentoren waren "niet onverdeeld enthousiast", bestempelden de roos als vaag, onduidelijk, zacht; ze blijken er in de praktijk niet mee te werken. Hier wreekt zich ongetwijfeld het geringe contact tussen opleiding en school; we hebben waarschijnlijk in te korte tijd een te ver gelegen doel nagestreefd, zonder daarvoor eerst het nodige referentiekader bij mentoren "op te wekken". Misschien hadden we de roos ook minder abstract, meer in een concreet vragenschema moeten aanbieden.

Over het algemeen oordelen studenten positief over hun stage. Ze vinden de stage vaak veel relevanter dan de instituutsbijeenkomsten, niet in het minst omdat ze erg opkijken tegen het voor de klas moeten staan. Een redelijk geslaagd optreden in de stage is een flinke portie zelfbevestiging. Wel hebben de studenten een aantal wensen: systematischer nabespreken, zowel op school als op het instituut, persoonsgerichte begeleiding, experimenteerruimte en langere stage. Verder noemen ze minder impliciet andere kritiekpunten: gebrek aan contact school - opleiding, het ontbreken van een schriftelijk verslag van de stage door de mentor, het gebrekkig vakdidactisch geïnformeerd zijn van een aantal mentoren.

De stage wordt afgesloten met een stageverslag, dat met de mentor, stagegenoot en opleidingsdocenten wordt besproken. Het verslag heeft als belangrijkste doel hulpmiddel voor (zelf) reflectie te zijn. Het heeft geen selectieve functie - hoe zou dat ook kunnen in een praktijk-onafhankelijke stage? Wel gebeurt het af en toe dat een student, reflecterend op de stage, tot de conclusie komt dat hij liever niet het onderwijs ingaat.

Tenslotte, sinds 1978 worden er aan de universiteit in Nijmegen regelmatig scholingscursussen gegeven voor schoolpracticumdocenten. Uitgangspunt voor die cursussen is, dat in een toekomstig ulo schoolpracticumdocenten werkzaam zijn, contractueel voor een klein deel van hun werkweek aan de ulo verbonden voor begeleiding van studenten. Voor opzet en effect van die cursussen verwijs ik naar Kleinrensink/Klinkenberg 1982. De eenmaal opgeleide mentoren blijken weliswaar redelijk te begeleiden, maar toch leveren deze cursussen geen wezenlijke bijdrage tot een verbetering van de KOLN:

- er is slechts een uiterst beperkte capaciteit; het aantal te scholen mentoren is daardoor veel te klein;
- eenmaal opgeleide mentoren worden (nog steeds) niet aan de ulo verbonden, omdat de universiteit nog niet heeft besloten over het aanstellen van schoolpracticumdocenten. Als die beslissing nog genomen wordt, zal die wel negatief uitvallen. Dit betekent dat al opgeleide docenten onder druk van directere belangen (school- of privébelangen) zich als mentor terugtrekken. Zo is



van de eerste vijf in 1978-1979 opgeleide docenten er sinds 1981-1982 nog maar één als mentor inzetbaar. Voor de KOLN is dit alles dus eigenlijk verloren energie;

- de financiële mogelijkheden (uitkoop van docenten, reiskosten, kopieën) worden van jaar tot jaar geringer. Mentoren moeten zo steeds meer investeren aan tijd en geld in een zaak, die eigenlijk niet hun directe belangen dient.

Voor zover we kunnen voorzien, blijven we voor stagebegeleiding afhankelijk van goedwillende, niet voor deze taak geschoolde leraren. Niet niks, maar ook niet alles.

### *Vakdidactiek en onderwijskunde*

De colleges vakdidactiek gaan aan hetzelfde euvel mank als de stage: ze zijn praktijkonafhankelijk. Dat wil zeggen dat we de studenten in die colleges niet kunnen opleiden tot/begeleiden bij het alledaagse handwerk van de leraar Nederlands. Oorzaken daarvoor zijn ten minste:

- studenten zijn geen leraar, dragen geen verantwoordelijkheid in en voor de onderwijspraktijk en ze worden dus met een aantal essentialia niet geconfronteerd;
- er is veel te weinig tijd om het alledaagse handwerk goed te oefenen - even afgezien van het bovenstaande. Met alleen al het zelf leren beheersen van bijvoorbeeld technieken voor samenvatten, het leren corrigeren ervan en andere daarmee verbonden didactische aspecten, kunnen maanden gevuld worden (12). Vaardigheidstraining kost tijd, niet alleen maar absoluut, maar ook uitgesmeerd over een flinke periode;
- de grote diversiteit in opvattingen over moedertaalonderwijs betekent een grote diversiteit in didactische wenselijkheden, schoolboeken, strategieën etc. Er is met andere woorden geen sprake van één type handwerk.

Binnen de KOLN gaan we er vanuit dat de studenten zicht moeten krijgen op de inhouden van het schoolvak Nederlands, met name in het voortgezet onderwijs, en op de opvattingen erover. We trainen studenten nauwelijks in vaardigheden, we oriënteren hen op vakonderdelen. Hierbij gelden voor ons twee overwegingen:

- het heeft geen zin studenten alleen maar met allerlei didactische idealen te confronteren. Ze dienen in elk geval zoveel mogelijk weet te krijgen van de huidige praktijk. Daarna en daarnaast worden alternatieven verkend (zie bijvoorbeeld par. 4 het blok referentiële teksten);
- het heeft geen zin studenten tot één bepaalde opvatting over moedertaalonderwijs proberen te brengen. Studenten worden met verschillende opvattingen geconfronteerd. Wel bekennen we zelf enige kleur. Zo staan we sympathiek tegenover de gedachte die onderwijs vooral ziet als een maatschappelijke institutie, die de maatschappelijke ongelijkheid eerder in stand houdt dan ongedaan maakt. We vinden dat onderwijs zoveel mogelijk moet bijdragen tot emancipatie van individuen en van groepen. Verder zien we onder-

wijs, ook aan studenten in de KOLN, als een procesmatig gebeuren. Hierbij speelt natuurlijk mee dat wij als opleiders niet kunnen (en willen) aangeven welke opvatting de beste is en hoe je die in een consistent, longitudinaal leerplan concreet moet uitwerken. (De handboeken doen dat ook niet, al pretenderen ze wel één of meer leidende principes als selectie criterium te hanteren, vgl. Schut 1983.)

De algemene onderwijskunde kent als probleem (in een op een schoolvak gerichte lerarenopleiding), dat ze zowel praktijkonafhankelijk als schoolvakonafhankelijk is. Dat is een probleem, omdat studenten voornamelijk gespitst zijn op de vraag of ze zich in het lesgeven staande kunnen houden. Daarbij ervaren ze de onderwijsleersituatie als een complex geheel, niet altijd analytisch verdeeld in vakdidactische en onderwijskundige aspecten. Dan is de vakinhoud, de leerstof, vaak hun enige houvast en blijken ze veel meer geïnteresseerd in praktische suggesties voor de micro-situatie dan in algemene onderwijskundige beschouwingen over selectie, motivatie, onderwijs en maatschappij etc. Deze problemen zijn voor "later". In een opleiding waarin de algemene onderwijskunde niet geïntegreerd is met de vakdidactiek, laat de eerste zich moeilijk verkopen. Aan de praktijkonafhankelijkheid van de onderwijskunde kunnen we niet veel doen, aan de schoolvakonafhankelijkheid wel. We streven namelijk naar een geïntegreerde cursus, dat wil zeggen dat we vakdidactiek en onderwijskunde zoveel mogelijk op elkaar betrekken. Eenzelfde onderwerp wordt behandeld vanuit beide disciplines. Een voorbeeld: aan de orde komen onder de noemer onderwijs en maatschappij de "traditionele vernieuwers" Freinet, Petersen, Montessori c.s. We proberen hun ideeën over opvoeding en onderwijs duidelijk te maken, maar ook deze te concretiseren naar hun ideeën over taalonderwijs. Een ander voorbeeld is de uitwerking van het blok referentiële teksten (zie par. 4).

Die integratie -die overigens lang niet altijd voorbeeldig of vanzelfsprekend verloopt- kent naast dit inhoudelijke nog twee aspecten: alle elementen van de KOLN (collegevoorbereiding, tentamens etc.) worden gezamenlijk door de betrokken onderwijskundigen en vakdidactici besproken; verder geven we een groot aantal colleges in teamteaching, samen met de studenten aan het werk, elkaar aanvullend, met elkaar in de clinch, samen nabespreken. Deze teamteaching is tevens een uitstekend middel om precies op de hoogte te komen van wat de ander wil, weet, behandelt. Een goede onderlinge scholing dus (13).

De studenten hebben veel wisselende en soms tegenstrijdige kritiek op de instituutsbijeenkomsten. Ze blijken daarbij impliciet of expliciet criteria te hanteren als:

- nuttig voor de stage of anderszins praktisch;
- leuk, interessant onderwerp;
- boeiende presentatie, goede organisatie;
- efficiëntie, dat wil zeggen veel informatie in korte tijd;
- goede sfeer in de groep.



Algemene punten van kritiek zijn: er is te weinig aandacht voor de alledaagse praktijk wat betreft bijvoorbeeld grammatica-onderwijs, literatuuronderwijs, schoolboeken, jeugdliteratuur; er is te weinig aandacht voor fundamentele zaken als school en milieu, alternatieve schoolvormen. De opleiding is volgens een aantal studenten veel te kort, ze reikt wel veel informatie aan, maar te weinig diepgaand en te weinig concreet (praktisch). Er worden veel te weinig vaardigheden geoefend, bijvoorbeeld opstellen nakijken - hieruit blijkt dat ons uitgangspunt in dezen niet helder is. De teamteachingsopzet wordt meestal positief gewaardeerd. De inhoudelijke integratie levert nogal eens forse kritiek op. Studenten noemen dan de onderwijskundige onderwerpen "abstract, saai, vaag". Over het algemeen vinden studenten, ondanks onze pogingen, het verband tussen stage en instituutsbijeenkomenen ver te zoeken. In de oordelen van de studenten zit overigens nogal wat variatie, vaak zijn ze zelfs tegenstrijdig. Dat is zeker het geval als de evaluaties over een aantal jaren worden bekeken. Er is dan geen enkele algemene tendens te ontdekken. Dat heeft, lijkt me, te maken met de toevallige groepssamenstelling, het verschil in begeleidende docenten en in mentoren, met vaak impliciet gebleven discrepanties in leervragen. Een andere oorzaak is gelegen in de vele keuzen die een opleiding moet maken. Als je kiest voor het ene, roep je de vraag naar het andere vanzelf in de evaluaties op (vgl. Griffioen 1983b).

### *Het leerproces*

De praktijkonafhankelijkheid van de KÖLN verhindert dat we studenten echt tot leraar opleiden. We pogen hen wel zoveel mogelijk op dat leraarschap voor te bereiden. Dat doen we ook door relatief veel aandacht te besteden aan het (laten) verduidelijken van hun eigen leerproces: formuleren van eigen leerdoelen, verwoorden van eigen ervaringen. We geloven dat de eigen ervaringen en die van anderen erg belangrijk zijn: door steeds opnieuw hun ervaringen te verwoorden, bijvoorbeeld naar aanleiding van gegeven lessen, krijgen studenten inzicht in hun mogelijkheden en moeilijkheden. Dat kan ook gelden voor theoretische aspecten in de opleiding. Daarom hebben we een voorkeur voor groepswerk, leren door praten, samen doen. We streven ook naar afwisseling van werkvormen. We vinden dat hiervan, gecombineerd met onze procesmatige opvatting van leren, een belangrijke voorbeeldwerking kan uitgaan.

Centraal staat voor ons in dit leren de reflectie. Reflectie geeft de studenten zicht op hun leerproces. Reflectie is bovenal een essentiële kwaliteit van leraren. Studenten tot dit reflecteren te brengen is een belangrijk doel binnen de KÖLN, te bereiken door studenten in en tijdens de KÖLN te laten reflecteren, in de hoop dat tenminste dit vermogen in de vaak harde beginnerspraktijk studenten helpt die situatie te kunnen hanteren.

Studenten maken hiertoe een logboek. Ze houden van alle bijeenkomsten aantekeningen bij, waarin ze in elk geval noteren het college-onderwerp, de wijze van presentatie en dergelijke. Daarnaast

proberen ze hun leerresultaat weer te geven en verslag te doen van andere ervaringen. Het logboek is, met het stageverslag, uitgangspunt voor een eindgesprek door de studenten (individueel of in stagekoppels) met de docenten gevoerd. In dit gesprek gaat het over de bevindingen en de leerresultaten van studenten. Bovendien leveren die gesprekken, de logboeken en stageverslagen veel informatie van (andere) evaluatieve aard op.

Overigens zijn er nogal wat studenten die moeite hebben met onze opvatting over leren door praten en schrijven, door reflectie. Ze willen vaak juist niet praten over eigen ervaringen, praten in groepen, schriftelijk hun leerervaring vastleggen. Ze vinden dat de docenten als specialisten hun kennis zo efficiënt mogelijk -en dat is in hun ogen docerend- moeten overdragen op de studenten. Andere studenten zitten veel meer op onze lijn. Deze tegenstellingen leiden nogal eens tot spanningen binnen de groep, wat het leren niet ten goede komt. Toch voelen we er niet voor water in onze wijn te doen. Daarvoor vinden we de voorbeeldwerking te belangrijk én zijn we te zeer overtuigd van wat naar ons idee "leren" is. Toch slagen ook studenten die achter onze noties zijn er vaak niet in hun logboek tot een echt "learners report" te maken. We zullen daarin meer moeten gaan ondersteunen. Ook in dezen lopen we vaak stuk op de ongrijpbaarheid van wat er in de stage gebeurt. Zo stimuleren wij dat studenten gaan nadenken over hun vakdidactisch en onderwijskundig handelen, op basis daarvan (vakdidactische en onderwijskundige) vragen en problemen formuleren en proberen op het instituut of elders antwoorden en oplossingen te vinden. Die reflectie ontbreekt bijna altijd in de stage. Sommige mentoren zien er niks in, anderen missen de capaciteit studenten in dezen te helpen en sommigen doen het voortreffelijk, maar dat zijn er veel te weinig. Het gevolg hiervan is dat studenten in hoge mate gespitst zijn op hun handelen in de stage; ze willen tips die in de klassen van de mentor werken (omdat die mentor zijn klas nu eenmaal op zijn eigen manier benadert). Op het instituut willen ze dan nog wel wat horen over zaken die naar hun gevoel rechtstreeks met de stage verband houden: puberteitpsychologie, orde, straf, groepswerk. Voor vakdidactiek hebben ze geen belangstelling, tenzij er verteld wordt hoe ze hun vak -waarin ze jaren gestudeerd hebben- aan leerlingen kunnen overdragen, of welk schoolboek het best te gebruiken is.

Studenten hebben geen interesse voor andere onderwijskundige of vakdidactische aspecten die de relatie vak-schoolvak wat minder simpel rechtlijnig maken, die het onmiddellijke hier en nu te boven gaan en juist daardoor studenten enigszins voorbereiden op een leeraarschap in welke klas dan ook.

Studenten verwerven ook informatie uit vakdidactische literatuur. We gebruiken als handboek Moedertaaldidactiek (Leidse Werkgroep 1980). In het verleden was dat Zeggenschap (Griffioen/Damsma 1978), bovendien eigen vakdidactische materiaalverzamelingen. We hebben een jaar lang beide boeken naast elkaar gebruikt. Studenten bleken



toen in meerderheid een duidelijke voorkeur voor Moedertaal­didac­  
tiek te hebben. Enerzijds omdat dat boek meer receptuur bevat, an­  
derzijds omdat volgens hen Zeggenschap een te groot beroep doet op  
een referentiekader, dat ze nog niet hadden verworven. Naast Moe­  
dertaal­didactiek gebruiken we een pakket meer onderwijskundig  
werkmateriaal, een bundel artikelen betreffende zaken als onderwijs  
en maatschappij, gelijke kansen, middenschool en voortgezet basis­  
onderwijs, traditionele vernieuwers, leerlingen en leraren, begin­  
nende leraren, scholingsconcepten. Deze literatuur wordt beetje  
voor beetje verwerkt in de voorbereiding op en tijdens de insti­  
tuutsbijeenkomsten. De praktijk leverde twee problemen:

- het lukt ons lang niet altijd de studenten goed voorbereid naar  
het instituut te krijgen;
- met name de bestudering van delen uit Moedertaal­didactiek kan  
niet te lang uitgesteld worden; studenten missen dan, volgens  
eigen zeggen, bagage voor de stage.

Deze twee problemen brachten ons ertoe aan het begin van de cursus  
een mondeling tentamen te plaatsen over delen uit Moedertaal­didac­  
tiek, met name over de hoofdstukken betreffende de gebruikelijke  
vakonderdelen. Voor zover we dat nu kunnen bekijken, vermindert  
dit tentamen de genoemde problemen. Wel constateren we het ont­  
staan van een wat schoolse kennis, die in de loop van de KOLN "op­  
lost". Dit is een punt van kritiek, dat ook door studenten wordt  
genoemd. Niet in het minst, omdat het tentamen door hen als selec­  
tieve toets wordt ervaren. Dit onbehagen probeerden we het afgelo­  
pen jaar -met enig succes- te voorkomen door het tentamen uit de  
"overhoor-sfeer" te halen. De opzet werd die van een gesprek over  
een door de studenten ingediende lijst van (onderbouwde) vragen  
en opmerkingen betreffende Moedertaal­didactiek.

### *Inbreng van studenten*

We nemen de ervaringen van studenten serieus. Dat houdt onder meer  
in, dat we de studenten nadrukkelijk ook inbreng in de KOLN verle­  
nen. Die inbreng krijgt gestalte in:

- een gezamenlijke evaluatie. Regelmatig wordt, aan het einde van  
colleges en/of blokken van colleges, de gang van zaken besproken.  
Dit kan resulteren in bijstelling van het lopende programma. Ook  
worden conclusies getrokken betreffende de opzet van een volgen­  
de cursus;
- "vrije ruimte" in het collegeprogramma. Deze vrije ruimte wordt  
gevuld met door studenten gekozen onderwerpen. Voor uitwerking  
daarvan zie paragraaf 4;
- de voorbereiding van en de presentatie van een (wisselend) aan­  
tal colleges worden door studenten verricht. Een bijkomend doel  
is studenten zo wat vaardigheid bij te brengen in het voorberei­  
den en uitvoeren van "lessen";
- een differentiatieblok aan het einde van de cursus, waarin stu­  
denten kunnen kiezen uit een aantal aangeboden programma's (zie  
par. 4).

Over het algemeen zijn de studenten wel tevreden over hun inbreng (mogelijkheden). Wel zouden ze graag nog meer vrije ruimte willen en wat meer colleges zelf willen voorbereiden/presenteren.

Het bovenstaande overziende, is het als lezer/schrijver mogelijk te concluderen dat de KOLN wat controversieel van opzet is; vakonderdelen staan centraal, maar ook de eigen ervaringen; leren is een proces (praten, reflectie) maar er is ook een tentamen. Boven schreef ik al over een traditionele en een humanistische "neiging". De KOLN is misschien het best te karakteriseren als een in opzet tamelijk gesloten leerplan, dat in zijn realisatie nogal flexibel of "open" is.

Schut (1979) onderscheidt twee typen argumenten voor de keuze tussen open en gesloten leerplannen: ideologische en onderwijskundige. Hij noemt als onderwijskundig argument voor een meer gesloten leerplan voor een beroepsopleiding de verantwoordelijkheid naar de maatschappij; een argument dat in onze gesloten programmering zeker meespeelt. Ook is het zo, dat een vastliggend plan de mogelijkheden van de studenten vergroot om erover te praten en veranderingen voor te stellen. Bij een vaag plan lukt ze dat niet, merkten we vroeger. Onze overwegingen met betrekking tot het leren van studenten weerspiegelen meer ideologische argumenten waar het gaat om ruimte voor de lerende student, het stimuleren van eigen keuzes en het confronteren met diverse opvattingen.

Ik vraag me toch nog steeds af, of we onze veelal impliciete uitgangspunten niet nog eens grondig zouden moeten herzien. Een treffende formulering van de noodzaak daartoe geeft mijns inziens Du Bois in een discussie tijdens de onderwijsresearchdagen 1980. Aan de orde is de vraag naar de relatie tussen de wijze waarop leraren opgeleid zijn en de wijze waarop ze later zelf optreden (15). Zij stelt: "je kunt niet iets overdragen als je het niet eerst zelf hebt ervaren. Men kan geen projectonderwijs geven als de opleiding zelf niet aan projectonderwijs heeft gedaan. Belangrijker dan de theoretische kennisinzichten zijn de sociale leersettings, variabelen in de omgeving van de student. Bepaalde leerprocessen zijn niet mogelijk als de opleiding bijvoorbeeld een aanwezigheidsplicht kent. Hierdoor wordt een instelling aan studenten overgedragen van: jullie zijn niet mondig. Dat was vroeger zo, en dat is nog steeds zo. Naar deze impliciete socialisatie-invloeden zou meer onderzoek moeten worden gedaan (Veenman/Kok 1980, 112-113).

#### 4. Het cursusplan

De cursus loopt van september tot eind april (16), onderverdeeld in blokken vakdidactiek/onderwijskunde en een drietal stageperiodes. De KOLN start met een introductieweek (9 halve dagen), gevolgd door 39 bijeenkomsten van elk 2½ uur in de weken daarop, op dinsdagen. Meestal gaat het om twee bijeenkomsten per dag, behalve tijdens de tweede en derde stageperiode. Daarin zijn alleen och-



tendbijeenkomsten gepland, ten einde de studenten 's middags gelegenheid te geven voor stage-activiteiten (bijvoorbeeld het voorbeelden van lessen). Tijdens de eerste stageperiode zijn er geen bijeenkomsten; de studenten bereiden zich dan voor op het tentamen over Moedertaaldidactiek.

De stageperioden zijn gekozen op basis van de informatie van mentoren over de meest geschikte, of liever minst ongeschikte perioden. Het idee van concentratie van de stage in blokken van enkele weken is vooral gebaseerd op evaluatieve opmerkingen van studenten, die het uitsmeren van de stage over een veel groter aantal weken, zoals in cursussen van enkele jaren geleden nog wel gebeurde, erg problematisch noemden. Verder is er in de regio Nijmegen een afspraak met schoolleiders gemaakt om geen stages te laten plaatsvinden na 1 april, vanwege allerlei andere "de normale gang van zaken verstorende activiteiten op de scholen".

Hieronder geef ik het programma van een groep KOLN 1982-1983 in grote lijnen weer. Andere groepen volgen een min of meer parallel programma, volstrekte parallelie is vanwege de inbreng van onder meer de specialisten voor dramatische werkvormen, literatuurdidactiek en logopedie niet mogelijk.

datum    groep 1

6- 9 o	groepsindeling, kennismaking	
6- 9 m	kennismaking, creat. schrijven	
7- 9 o	denk- en leefwereld leerlingen	
7- 9 m	leraren en leerlingen	
8- 9 o	vrij	
8- 9 m	selectie op school	
9- 9 o	visies op onderwijs	
9- 9 m	dramatische werkvormen	
10- 9 o	voorbereiding stage	
10- 9 m	evaluatie introductieweek	
14- 9 o	logopedie (F. Decates)	
14- 9 m	observeren tijdens de stage	
21- 9 o	micro-teaching	
21- 9 m	micro-teaching	
27- 9 tot	eerste stageperiode	
16-10		
19-10 o	bespreken stage-ervaringen	
19-10 m	referentiële teksten	
26-10 o	referentiële teksten	tentamens
26-10 m	referentiële teksten	
2-11 o	referentiële teksten	
2-11 m	voorbereiden lessenreeks	
9-11 o	vrije ruimte	
9-11 m	instituutspracticum	
16-11 o	literatuuronderwijs	stage II
23-11 o	literatuuronderwijs	
30-11 o	literatuuronderwijs	

- 7-12 o bespreken stage-ervaringen ) stage II
- 14-12 o schrijfonderwijs + leerpsychologie
- 14-12 m schrijfonderwijs + leerpsychologie
- 21-12 o schrijfonderwijs + leerpsychologie
- 21-12 m meso-aspecten
- 11- 1 o vrije ruimte
- 18- 1 o
- 25- 1 o sexisme in het onderwijs
- 1- 2 o sexisme in het onderwijs
- 8- 2 o bespreken stage-ervaringen
- 22- 2 o bespreken stage-ervaringen
- 22- 2 m onderwijs en maatschappij
- 1- 3 o begeleiding van leerlingen
- 1- 3 m begeleiding van leerlingen
- 8- 3 o de beginnende leraar
- 8- 3 m de beginnende leraar
- 15- 3 o differentiatieblok
- 15- 3 m differentiatieblok
- 22- 3 o differentiatieblok
- 22- 3 m differentiatieblok
- 29- 3 o differentiatieblok
- 29- 3 m differentiatieblok
- 12- 4 o evaluatie KOLN 1982-1983
- 12- 4 m evaluatie KOLN 1982-1983
- 18- 4 tot
- 30- 4 afsluitende gesprekken

stage III

### *Toelichting*

#### - introductieweek:

We starten met deze week onder andere om de studenten een realistisch beeld te geven van de werkbelasting die het volgen van de KOLN met zich meebrengt. Verder proberen we een zekere groepscohesie tot stand te brengen. We presenteren in die week, naast allerlei "introductiefs", twee vakonderdelen van het moedertaalonderwijs, waarmee de studenten over het algemeen weinig leerlingervaring hebben, namelijk dramatische werkvormen en creatief schrijven. Die onderdelen zijn tegelijkertijd heel geschikt als kennismakingsactiviteit. De introductieweek leent zich ook uitstekend voor het glad doen verlopen van allerlei organisatorische zaken als groepsindeling, verdeling van stageplaatsen en vormen van stagekoppels.

#### - micro-teaching:

In deze bijeenkomsten worden verschillende werkvormen (doceerles, doceerles met vragen, onderwijsleergesprek en groepswork) door studenten tijdens korte lessen aan de eigen groep gepresenteerd. Deze presentatie wordt achteraf besproken, waarbij het vooral gaat om de effectiviteit van de werkvorm in relatie tot de motivatie van de "leerlingen". Corporaal (1979) concludeert uit onderzoek, dat het micro-lesgeven aan echte leerlingen de



voorkeur verdient, maar dat toch het lesgeven aan medestudenten tot goede resultaten kan leiden. Dat laatste speelt mee in onze overweging voor deze vorm van micro-teaching te kiezen, naast het praktische probleem dat micro-teaching aan echte leerlingen op veel problemen van organisatorische aard stuit.

- instituutspracticum:

Deze activiteiten waren voor het eerst gepland in de KOLN 1982-1983. Doel ervan was micro-teaching met echte leerlingen op het instituut. De organisatorische problemen konden niet worden opgelost en het instituutspracticum ging dus niet door. De colleges werden opgevuld als "vrije ruimte".

- vrije ruimte:

Verschillend per groep kwamen hierin aan de orde: jeugdliteratuur, traditionele vernieuwers, schrijfonderwijs en selectie. Dus voor een groot deel werd de vrije ruimte gebruikt voor "uitloop" van al geprogrammeerde onderdelen.

- differentiatieblok:

De laatste twee jaren bestond het aanbod uit: projectonderwijs, ordeproblemen, dramatische werkvormen, AV-media, volwasseneneducatie en solliciteren. (Naar aanleiding van het laatste onderwerp wijs ik erop, dat centraal voor de ulo in Nijmegen per jaar een of twee keer een dag "rechtspositie van de leraar" wordt georganiseerd. Dan komt informatie van de bonden aan de orde, evenals diverse wettelijke regelingen.)

Als voorbeeld van de uitwerking van een collegeblok geef ik die voor het blok "referentiële teksten":

*Referentiële teksten*

1. Doelstellingen

- a. De studenten oriënteren zich vanuit een leerpsychologisch en vakdidactisch perspectief op de mogelijkheden en moeilijkheden van het onderwijs in leren omgaan met teksten.
- b. De studenten maken kennis met "klassiek" tekstonderwijs, met name wat betreft werkwijze, het formuleren van vragen en de beoordeling van leesvaardigheid.
- c. De studenten maken kennis met alternatieve vormen van tekstonderwijs.
- d. De studenten ontwerpen een lessenreeks Omgaan met referentiële teksten met het doel die op hun stageschool te realiseren.

2. Onderwijsleeractiviteiten

- a. De studenten bestuderen de verplichte literatuur en inventariseren daarin de voor hen problematische passages, die ze tijdens de werkcolleges voorleggen aan de begeleiders.
- b. In arbeidsverdelend groepswork maken de studenten open en gesloten vragen bij een tekst en beantwoorden ze de geformuleerde vragen van elkaar.

- c. In een werkcollege geven de begeleiders alternatief tekstonderwijs aan de studenten.
- d. In stagekoppels worden lessenreeksen voorbereid, waarna die in het kort aan elkaar gepresenteerd worden.

### 3. Voorbereiding door de studenten

- a. "Leidse Bijbel": bestuderen pag. 245-308 (voor 26/10)
- b. Uit de bundel werkmateriaal:
  - Parreren, C.F. van, De invloed van sociaal milieu en onderwijs op de cognitieve ontwikkeling van het kind (voor 19/10)
  - Bol, E., e.a., Begrijpend lezen: communiceren en denken (voor 26/10)
  - Dekker, R., Leren lezen in relatie tot aspecten van cognitieve ontwikkeling (voor 26/10)
  - Kreeft, H., W. van Paassen, Vragen om teksten (voor 19/10)
  - Knoers, F., J. v.d. Hoogen, Een lessenplan maken (voor 19/10).

<u>datum</u>	<u>leerstof</u>	<u>onderwijsleeract.</u>	<u>groepsvorm</u>
19.10	toelichting op de	hoorcollege	plenair
14.00-14.15	collegereeks		
14.15-14.45	toelichting op Parre- ren/Kreeft/Paassen	hoorcollege	plenair
14.45-15.45	open (groep I) en ge- sloten (groep II) vra- gen maken bij een tekst + sleutel; ko- pieerbaar inleveren	lezen, analyseren en overleggen, formuleren	groepswerk
15.45-16.00	pauze		
16.00-16.30	bespreking van de on- dervonden moeilijkhe- den; evaluatie	werkcollege	plenair
26.10	oefening Jongen per	werkcollege	plenair
10.30-11.15	abuis...		
11.15-12.05	toepassing methode Hennephof	werkcollege	plenair
12.05-12.20	pauze		
12.20-13.00	nabespreking	werkcollege	plenair
14.00-14.30	bespreking Leidse Bijbel; Bol; Dekker	hoorcollege	plenair
14.30-15.00	bespreking Knoers	hoorcollege	plenair
15.00-15.15	pauze		



15.15-15.45	brainstorm over lessenreeksideeën	werkcollege	half-plenair
15.45-16.30	begin van een opzet voor een lessenreeks maken; afspraken maken voor de uitwerking en voor overleg in de a.s. week	groepswork	koppels
2.11			
10.30-11.00	twee aan twee nakijken van de beantwoording van de vragen 19.10	analyseren, overleggen	koppels
11.00-11.15	bespreking van de resultaten van het nakijken	beoordelen	koppels
11.15-11.45	vergelijking van de eigen vragen met die van het CITO + sleutels	analyseren	groepen
11.45-12.00	pauze		
12.00-12.30	bespreking van de resultaten van de vergelijking	werkcollege	plenair
14.00-14.30	laatste hand aan de lessenreeks	overleggen	koppels
14.30-15.30	presentatie van de lessenreeksen	hoorcollege	half-plenair
15.30-15.45	pauze		
15.45-16.00	terugblik; verbinding met de gebruikte literatuur; evaluatie	werkcollege	plenair

Studenten hebben kritiek op deze cursusopzet, met name tegen het blok referentiële teksten: de vakdidactische informatie komt te vroeg in de cursus. Ze zijn in het begin te zeer gespitst op het voor de klas staan. Ze hebben als het ware geen ruimte voor informatie, die daar niet zeer direct mee te maken heeft. Later in de KOLN beseffen ze pas -zo stellen sommigen het- de waarde van de vakdidactische informatie.

#### 5. De mening van twee pas begonnen leraressen (17)

In het bovenstaande heb ik op mijns inziens relevante plaatsen evaluatieve opmerkingen van studenten weergegeven, zoals ze die

tijdens of op het einde van de KOLN gaven. Ik heb, ter gelegenheid van deze bijdrage, gesprekken gevoerd met een tweetal studenten, net begonnen als lerares. Beiden zijn overigens nog niet afgestudeerd (18).

Wil Roefs deed de KOLN in 1980-1981. Ze is na de stage op haar school blijven "hangen" voor twee uur brugklas-bijlessen. Ze solliciteerde daarna naar een deelbetrekking op dezelfde school en geeft nu, inclusief twee taakuren, 14 uur in de onderbouw havo-vwo (vorig jaar 8 uur).

Het lesgeven bevalt haar goed, niet in het minst vanwege een zeer goede opvang op de school door haar ex-mentor en andere collega's. Deze opvang houdt onder meer in het bespreken van de lesstof, van de manier van lesgeven, van haar gedrag in de klas, van haar ervaringen.

Haar oordeel na twee jaar praktijk over de KOLN:

De instituu**t**sbi**j**e**e**n**k**o**m**s**t**e**n** waren te theoretisch, er kwamen te veel onderwerpen aan de orde, het scala was te breed. Veel onderwerpen worden voor haar nu pas interessant: projectonderwijs, de discussie over grammatica, de discussie over normale functionaliteit en dergelijke. Hetzelfde geldt voor de inhoud van Zeggenschap: te theoretisch. Wil grijpt zelfs nu nog niet op dat boek terug. Ze vindt dat de KOLN veel meer op de praktijk gericht moet zijn; meer moet uitgaan van de alledaagse problemen, niet van theoretische. Ze noemt voorbeelden als: hoe leg ik het onderwerp uit? Hoe behandel ik een boek met de klas? Hoe kijk ik een proefwerk na? Daarnaast vindt ze het nodig dat het leraarsgedrag van de student veel meer en nadrukkelijker wordt besproken.

Wil is positiever over de "praktische" KOLN-onderdelen AV-media en dramatische werkvormen. In die colleges leerde je hoe iets aan te pakken. Voor de eerlijkheid vermeldt ze erbij, dat ze zich ook erg voor deze zaken interesseert - ze heeft ook het bijvak dramatische werkvormen gevolgd. Ze doet dan ook het een en ander aan drama met haar klassen.

Wil vindt ook de nabesprekingen van de stage tijdens de instituu**t**sbi**j**e**e**n**k**o**m**s**t**e**n** goed; deze bieden immers "herkenning en ondersteuning van eigen ervaringen" en "je kunt ook stoom afblazen". Over de stage is ze heel positief. Dat komt dan vooral door haar mentor (19), die haar goed wist te begeleiden naar een eigen onderwijsstijl. De kern van zijn begeleiding was min of meer: "je moet voor de klas niet anders zijn dan je daarbuiten bent". Ze is het daarmee eens. Wil heeft wel kritiek op de stage: die is volgens haar te kort. Je bent te snel op een punt dat je denkt "nu heeft het eigenlijk geen belang meer wat je doet, je bent toch zo weg". Dat is een aan de stage inherent probleem: "Wat je wilt en wat je kunt heeft maar een beperkte en kortstondige uitwerking". Het maken van een stageverslag vond ze heel zinvol, dat "zorgt dat het je bijblijft, dat is als het ware de notulen van de vergadering". Wil was ontevreden over haar eigen stageverslag. Het had persoonlijker kunnen zijn. Als belangrijkste verschillen tussen



stage en beginnend leraarschap noemt ze:

- het kennen van de leerlingen; tijdens de stage is de klas een groep die "onveranderbaar" is, die je van een etiket voorziet op basis van enkele momenten. Nu blijkt dat alles veel variabler is, je aanvankelijke oordeel over zo'n klas verschuift;
- de erkenning door de leerlingen; "je moederrol zal ik maar zeggen";
- de verantwoordelijkheid die je nu hebt.

Haar algemene oordeel over de KOLN: "Niet zo positief, niet veel aan gehad, behalve aan de stage".

Ingrid Stassen volgde de KOLN in 1981-1982. Ze is sterk geïnteresseerd in onderwijs en didactiek. Ze volgde de bijvakinvullingen literatuurdidactiek en AV-media en studeert af op een literatuurdidactische scriptie. Ingrid heeft vóór haar kandidaatsexamen een inmiddels afgeschaft vakdidactisch keuzeprogramma gevolgd (zie noot 8).

Ingrid geeft sinds 4 maanden 13 uur les in 3, 4 en 5 atheneum, als invalster. Ze werd gevraagd naar deze baan te solliciteren. Op school wordt ze goed opgevangen, dat wil zeggen dat ze met enkele leden van de sectie en de schoolleider goed over problemen, voorvallen en dergelijke kan praten. Niet met alle sectieleden, de sectie is in haar ogen in twee blokken verdeeld, waartussen een verschil optreedt dat te karakteriseren is als "traditioneel" versus "open". Het bevalt haar wel goed, ze is helemaal vol van haar baan, praat er zeer gemakkelijk over - en urenlang, als je wilt.

Haar terugblik op de KOLN:

Globaal oordelend is ze wel positief. Als algemeen resultaat noemt ze, dat ze gewend is voor de klas te staan, "ik wist hoe dat voelde, had er vertrouwen in toen ik pas weer voor het eerst voor de klas ging staan". Verder noemt ze als resultaat dat ze kennis heeft genomen van een aantal belangrijke noties.

De instituuftsbijskomsten vindt ze te weinig praktisch. De onderwerpen lijken dan wel aan te sluiten bij de praktijk, bijvoorbeeld het werken met teksten, maar het aanreiken van alternatieven is puur theorie, daar kom je toch in de praktijk niet aan toe. Bovendien wordt er op het instituut veel te weinig gewerkt met methoden, schoolboeken, terwijl dat juist je materiaal, je lesplan is in de praktijk. "Hoe je daarmee omgaat, dat had ik willen leren." De instituuftsbijskomsten stonden voor haar vooral in het teken van standpunten bepalen en funderen. Dat vindt ze wel goed, dat moet ook niet nagelaten worden, maar ook de dagelijkse praktijk, zoals het omgaan met methoden, moet aangeleerd worden. Hetzelfde bezwaar heeft ze tegen Zeggenschap en Moedertaaldidactiek, die ze nu ook niet raadpleegt. Ze zoekt in methoden naar oplossingen voor een lesaanpak, of krijgt die van collega's aangereikt. Over het bijhouden van een logboek (en het schrijven van een stageverslag), over het leren door praten etc. is ze heel positief.

Zoiets schept ruimte voor het leerproces. In godsnaam geen hoorcolleges.

Over de stage is Ingrid gematigd positief. Na afloop ervan was ze er enthousiaster over dan nu. Positief vond ze de wijze van begeleiden, het zelf lessen maken ("maar dat moeten jullie wel veel meer gaan doen vanuit bestaande methodes"); ze heeft ook wel geleerd het niveau van de leerlingen in te schatten en er in haar taalgebruik rekening mee te houden. Achteraf gezien zegt ze veel gemist te hebben. Heel praktische zaken als: wat doe ik tegen spieken? Hoe controleer ik huiswerk? Maar ook zaken als: Hoe houd ik een schoolonderzoek? Wat voor vragen moet ik stellen? Hoe moet ik beoordelen? Hoe motiveer ik leerlingen? Hoe geef ik cijfers en hoe ga ik om met de door cijfers opgeroepen emoties van leerlingen en van mijzelf? Haar belangrijkste problemen zijn:

- de geweldige druk die op je rust als lerares; je moet cijfers geven, je moet voldoende cijfers hebben om rapportcijfers te kunnen onderbouwen; je moet je lessen voorbereiden, je lessen bijhouden (wat voor aantekeningen heb ik ze laten maken?); leerlingen dienen iets te leren, maar ook weer niet ten koste van alles;
- het gebrek aan kennis: "Ik weet heel weinig van literatuurge-schiedenis, stromingen, schrijvers en zo, ik heb te weinig algemene ontwikkeling, te weinig historische kennis. Dat hebben studiegenoten van me trouwens ook, hoor ik". Verder concludeert ze: "Aan de studie Nederlands heb ik, wat betreft het opdoen van parate kennis, niet veel gehad; wel heb ik geleerd van alles snel te kunnen opzoeken." De slotsom luidt: "Ik teer nog meer op mijn eigen middelbare-schoolkennis";
- de spanning tussen ideaal en realiteit. "Alles wat ik weet en vind van literatuurdidactiek, daar heb ik niks aan, dat kan ik niet kwijt op deze school: ze willen graag iemand met vakdidactische ideeën, maar in feite is zo iemand alleen maar lastig, die komt met ongewenste ideeën."

Wil en Ingrid zijn geen doorsneestudenten, voor wat betreft de KOLN. Wil heeft een opgeleide mentor gehad, als een van de weinigen; is op haar stageschool gebleven. Ingrid heeft zeer veel vakdidactiek in haar studiepakket gestoken. Toch lijken me hun opmerkingen behalve heel zinvol ook representatief. Ik baseer dat bijvoorbeeld op De Wijs (1980), die als problemen van beginnende leraren onder andere inventariseerde: het motiveren van de leerlingen, orde houden, beoordelen van leerlingprestaties. Daarnaast noemt hij ook problemen van vakdidactische aard: hoe breng ik bepaalde leerstof over aan de leerlingen?

Griffioen (1980) noemt als beginnersproblemen: de didactische noodzaak om orde te houden, goede overgangs- en examenresultaten te behalen, goed uit te leggen.

Zowel Wil als Ingrid noemen beoordelen en uitleggen een probleem. Ingrid noemt ook het motiveren problematisch. Ordeproblemen waren bij Ingrid misschien groter dan bij Wil, maar bij beiden relatief



gering, vandaar waarschijnlijk, dat ze het beiden naar hun zin hebben. Opvallend vind ik verder, dat Ingrid in haar eindoordeel bijna woordelijk overeenstemt met het eindoordeel van een in Utrecht opgeleide beginnende leraar, die eveneens concludeert dat de studie Nederlands totaal niet voorbereidt op de onderwijspraktijk en dat de lerarenopleiding meer aandacht moet besteden aan onder andere het "gewone" lesgeven - met een methode (Ten Brinke 1982, 69). Problemen van beginnende leraren worden niet opgelost door een initiële opleiding, men leze Griffioen (1980), Hooymayers e.a. (1980). Dat wil niet zeggen dat we niets zouden moeten doen met het zowel door Ingrid als door Wil geformuleerde kernprobleem: de instituufts-bijeenkomsten zijn te theoretisch. Dat probleem zouden we minstens moeten zien te verkleinen.

## 6. Nijmegen vergeleken

Griffioen (1983b, 32) noemt de verschillen tussen de diverse universitaire lerarenopleidingen voor neerlandici gradueel, niet essentieel. Het lijkt me, dat hij daarin gelijk heeft, voor zover dit uit beschrijvingen van de diverse opleidingen valt op te maken. Griffioen zelf behandelt de opleiding in Groningen. De Leidse opleiding wordt gekarakteriseerd in Leidse Werkgroep (1982a). Ten Brinke (1982) beschrijft de Utrechtse variant.

In deze drie schetsen herken ik erg veel. Ik heb er dan ook van afgezien in voorgaande paragrafen nadrukkelijk op overeenkomsten te wijzen; ik had dan aan de gang kunnen blijven, ook al zijn er enkele verschillen.

De meest opvallende overeenkomsten zijn:

- de opleiding poogt in sterke relatie tot de praktijk te staan; ze poogt, ondanks een idealistische visie op (moedertaal) onderwijs van de opleiders, bij de huidige praktijk aan te sluiten;
- het leren van studenten dient vooral gebaseerd te zijn op eigen ervaringen, daarvoor dient ruimte te zijn, daar is aandacht voor;
- de opvattingen over (moedertaal)onderwijs staan ter discussie; in het algemeen wordt veel openheid naar de student toe gepropageerd, worden studenten gestimuleerd een eigen mening te vormen;
- Leiden, Groningen en Nijmegen zeggen een tamelijk gesloten leerplan te hebben; Utrecht spreekt over een deels uniform, deels gedifferentieerd karakter; die differentiatie is er, met variaties, echter ook bij de andere drie;
- in alle vier de opleidingen is evaluatie met en door de studenten een belangrijk, curriculumbepalend of -bijstellend issue;
- alle opleidingen kampen met de problematiek van de praktijkonafhankelijkheid, met de relatie theorie - praktijk; en dan zowel op het niveau van de integratie tussen stage en instituuftsactiviteiten, als op het niveau opleiding - beginnende leraren;
- in alle opleidingen streeft men naar integratie van vakdidactiek en algemene onderwijskunde; de teamteachings-oplossing lijkt me alleen in Nijmegen te worden uitgetoetst, maar ik kan gebrekkig

geïnformeerd zijn.

Er zijn ook wel enkele verschilpunten te ontdekken, nogmaals, voor zover de documenten dat aangeven:

- Utrecht betreft in de evaluatie van de cursus nadrukkelijk beginnende leraren. Van Leiden en Groningen is me dat minder gebleken, in Nijmegen doen we dat niet, in elk geval niet planmatig.
- Leiden, Groningen en Nijmegen lijken nogal wat problemen te hebben rond mentoren (contact, begeleiding), in elk geval meer dan Utrecht; dat is ook logisch, omdat Utrecht de luxe bezat van echte schoolpracticumdocenten, dat wil zeggen leraren, geschoold en voor een deel van hun tijd ingehuurd voor stagebegeleiding. Bezat, want uit een telefonische mededeling begreep ik dat die luxe in dit tijdsgewricht van soberheid ongepast wordt geacht en is afgeschaft.

- Leiden en Utrecht lijken me, evenals Nijmegen pogingen te ondernemen stage en instituutsactiviteiten op elkaar te betrekken. Groningen kiest duidelijk voor een andere opzet - stage na de instituutsbijeekkomsten.

Ook in Nijmegen hebben we een dergelijke opzet gekend. Behalve om organisatorische redenen is die opzet verlaten, omdat studenten die nadrukkelijk verwierpen. Ze wilden veel eerder naar de school en voor de klas. De vakdidactische onderdelen zouden dan veel eerder gelegitimeerd worden vanuit de stage-ervaringen. In feite willen de studenten de stage nog eerder in het programma hebben dan nu het geval is (zie par. 4).

- Een overeenkomst en een verschil tussen Nijmegen en Groningen betreft de schooloriëntatie. Ook de KOLN heeft deze oriëntatie afgeschaft, om dezelfde redenen als Groningen (Griffioen 1983b, 38). Wij hebben deze schooloriëntatie omgebouwd tot stage, eerste stageperiode, waarin de studenten naar hun mentor gaan, lessen observeren, lesgeven en dergelijke. Het Groningse idee van het tram- en adoptieproject lijkt me wel een goede oplossing.
- Leiden en Utrecht gaan nadrukkelijk uit, zowel ten aanzien van de eigen opleiding als ten aanzien van het moedertaalonderwijs, van het principe van de normale functionaliteit. Voor zover ik uit de beschrijvingen kan nagaan, stellen ze zich ten aanzien van de opleiding in de "praktijk" niet anders op dan Nijmegen en Groningen. Ik doel op het "tamelijk gesloten curriculum", op de opvattingen over het leren en de inbreng van studenten, over het belang van gezamenlijke evaluatie. Wat het verschil normaal-functioneel (Leiden/Utrecht) - humaan onderwijs/autonomieprincipe (Groningen) en traditioneel-vernieuwend (Nijmegen) precies betekent in de uló voor wat betreft het zicht dat gegeven wordt op het voortgezet onderwijs, wordt me vanuit de beschrijvingen niet duidelijk. Misschien is de overeenkomst minder groot dan lijkt; misschien is het verschil tussen de opleidingen in dezen juist groter. Andere onderzoeksmethoden dan uitpluizen van beschrijvingen zouden nodig zijn om mogelijke verschillen op het spoor te komen.



Een laatste opmerking. In beleidsnota's onder andere wordt van lerarenopleidingen (zowel van ulo als van NLO en PABO) onderwijsvernieuwing verwacht. Tussen de regels lezend constateer ik dat noch Leiden, noch Groningen, Nijmegen en Utrecht die verwachting waarmaken. Dat geldt mijns inziens ook voor NLO's en PA's, ook die werken niet of nauwelijks innoverend, al werken ze onder gunstiger condities dan ulo's (met name wat betreft contacten met het onderwijsveld).

## 7 Perspectieven

Ik heb deze bijdrage met gemengde gevoelens geschreven. De ulo wordt op dit moment ernstig bedreigd met opheffing. Hoe beschrijf ik dan een ulo-programma? Als een soort van-de-doden-niets-dan-goeds-document? Als een strijdepistel van kijk-eens-wat-we-hebben-ontwikkeld-tegen-de-stroom-in-en-wou-je-dat-nou-afschaffen-wees-wijzer? Ik heb niet de indruk de KOLN positiever te hebben voorgesteld dan hij voor mij is. Ik heb gewoon alle problemen weer eens op een rijtje. Een te negatief beeld? "The good is oft interred with their bones" (20). Dus toch een necrologie? Overigens is opheffing niet het enige probleem waar de ulo voor staat. Ik zie tenminste drie andere problemen. Op korte termijn het probleem van extensivering van onderwijs vanwege een sterk toemende onderwijsvraag. Op wat langere termijn, bij overleving, het probleem van inkrimping van de staf vakdidactiek in een tweede-fase-opleiding. En ten derde, fundamenteel -ulo of NLO of wat dan ook- het probleem van de kloof tussen theorie en praktijk. Ik ga hieronder kort op deze vier problemen in.

### *Extensivering*

Het aantal studenten dat in 1983-1984 dingt naar een plaats in de KOLN is nu al ruim 100. Dat aantal zal de komende jaren nog wel groter worden. Als we al onze andere onderwijstaken opgeven en nog minder onderzoek doen, kunnen we zo'n aantal "wel aan" binnen bovengeschetst programma. Maar dat gaat dan ten koste van de afstudedeerrichting, het bijvak, en dus dubbel ten koste van onderzoek. Dat onderzoek staat toch al onder zware en bureaucratische druk, waarin het schrijven van programma's en financieringsaanvragen meer tijd kost dan overblijft voor het uitvoeren van onderzoek. De laatste tijd is met name vanuit de VULON nadrukkelijk op het belang van vakdidactisch onderzoek gewezen. Ik ga die argumenten niet herhalen. Men leze Beks e.a. (1983).

De grote aantallen studenten bedreigen voorts de integratie van algemene onderwijskunde en vakdidactiek, temeer, waar de toename van studenten voor de vakgroep Algemene Onderwijskunde ten behoeve van de LerarenOpleiding een optelsom van toenamen bij de vakdidactieken is. Teamteaching zou wel eens een onuitvoerbaar luxe kunnen worden. Verder vrees ik dat de contacten met de mentoren nog problematischer zullen worden. Gemiddeld hebben we voor 60-70 studenten de

laatste jaren 35-40 mentoren gehad (soms begeleiden twee mentoren samen twee studenten). Dat aantal zou wel eens verdubbeld moeten worden. Dat houdt dan nog meer onervaren mentoren in, dus is er meer bezoektijd nodig, meer overleg en ondanks dat alles zullen er meer misverstanden en conflicten komen. De goodwill-ondermijnende strapatsen van Deetman laat ik dan nog buiten beschouwing.

### *Opheffing*

Een uiteenzetting van argumenten tegen opheffing vinde men in Beks e.a. (1983). Naar mijn idee kan niet genoeg benadrukt worden dat met de opheffing van de ulo een groot deel van het vakdidactisch onderzoek verdwijnt. Er wordt veel onderzoek naar onderwijs gedaan. Over de resultaten van dat onderzoek met betrekking tot de onderwijspraktijk oordeelt men niet al te positief (zie bijvoorbeeld Brus 1978). Ik denk dat vakdidactisch onderzoek een brugfunctie kan vervullen tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk, omdat dat onderzoek (meestal) praktijkgericht is en vakinhouden betreft; daardoor is het op twee fronten mogelijk herkenbaar voor leraren. Het verdwijnen van vakdidactisch onderzoek zou zo wel eens verdergaande gevolgen kunnen hebben dan dat verdwijnen alleen. Ik kom daar dadelijk nog op terug.

### *Twee-fasen*

Ook als de ulo blijft bestaan, staat het vakdidactisch onderzoek sterk onder druk. Het aantal vakdidactici zal naar rato van het aantal studenten afnemen en daarmee gaan gezamenlijke onderzoeksprogramma's verloren. De kans is groot dat vakdidactisch onderzoek weer een verzameling van eenmansbedrijfjes wordt. Of misschien worden er toch gezamenlijke programma's ontwikkeld in vakgroepen vakdidactiek, waarin de samenstellende elementen meer van algemene (onderwijskundige) aard zullen zijn. De mogelijkheden om via voorwaardelijke financiering geld los te krijgen voor vakdidactische projecten moeten, gezien de enorme concurrentie vanuit heersende onderzoeksparadigma's, gevestigde onderzoeksinstituten en -groepen en belanghebbende onderzoeksbeoordelaars, als absoluut laag worden ingeschat.

Het verlies van een klein eigen vakdidactisch forum treft natuurlijk ook het onderwijs. Ik presenteer deze bijdrage over de KOLN als een brokje beginnende gesystematiseerde praktijkervaring; daarin is het samen en veelvuldig reflecteren hoogst belangrijk.

### *NLO of ulo*

Wat betreft het opleiden van leraren maakt het mij ten diepste niet veel uit of dat in een ulo of in een NLO plaatsvindt. Het grondprobleem blijft hoe dan ook de kloof tussen theorie en praktijk. Ik zou die kloof op twee niveaus aan de orde willen stellen. Ten eerste de kloof tussen opleiding en school. Deze kloof heeft veel aspecten. Een aantal daarvan zijn gemeengoed, ze zijn ook boven omschreven. Ik doel op wat is aangeduid met de praktijkonafhan-



kelijkheid van de opleiding. Velen pleiten dan ook voor een in-service-training als vervolg op een initiële opleiding (De Wijs 1980, Hooymayers e.a. 1980, Griffioen 1980). Ik stem daarmee in, al vind ik het om twee redenen gewenst dat zo'n in-service-training mede gegeven wordt door docenten aan de initiële opleiding. De bevindingen bij het begeleiden van beginnende leraren kunnen dan rechtstreeks terugggekoppeld worden naar de initiële opleiding en ze kunnen bijdragen tot wijzigingen in het leerplan. Ook kunnen zo de vakdidactici de school binnen (blijven) komen -een voorwaarde lijkt me voor praktijkgericht onderzoek- waarin dan ook mogelijk leraren participeren.

Bovendien vind ik dat elke lerarenopleiding, ulo, NLO en PABO, een onderzoekstaak zou moeten hebben. Wat gebeurt er nu, bij gebrek aan een dergelijke taak of bij gebrek aan goede faciliteiten ervoor, in de lerarenopleiding? Een student oriënteert zich in de school, vakdidactisch en onderwijskundig, dat wil zeggen op zijn vak/vakken en op zijn leerlingen en collega's. Hij wordt gestimuleerd tot reflectie op zijn handelen met behulp van eigen ervaringen en die van medestudenten. De problemen die uit die reflectie voortkomen, zijn -mits die reflectie slaagt- vaak te complex van aard dan dat ze met tips op te lossen zijn. Om ze op te lossen zijn echter onderzoeksvaardigheden nodig, is er een onderzoeksattitude nodig en die krijgt de student niet bijgebracht.

De student wordt bovendien helemaal niet tot dergelijke zaken gestimuleerd; hij wil een "voldoende" halen voor de praktijk, hij wil zich staande houden voor de klas, ook als beginnend leraar. Inzicht in de aard van de problemen die zich voordoen gunt hij (of liever nog, dat gunt de opleiding hem) zich niet. Ditzelfde kan met name gezegd worden over de mentoren, al veralgemeen ik hier weer een beetje. Ook zij hebben zich leren aanpassen aan het onderwijs, zich staande leren houden en zij dragen dit nu over op hun studenten.

Zolang het doen van onderzoek (het problematiseren van het onderwijs en het zoeken naar inzicht) geen vast onderdeel van de lerarenopleiding wordt, blijven leraren onderwijs zien als een hechte institutie, een niet verplaatsbaar blok beton, in plaats van als een maatschappelijk en historisch gegroeid gegeven dat uit zijn aard veranderbaar is.

Dit heeft dan weer alles te maken met de tweede kloof, die tussen onderwijs en maatschappij, ook een aspect van de kloof tussen theorie en praktijk; hier gaat het om een kloof die nog veel moeilijker te overbruggen zal zijn, en dat laatste zal nodig zijn om een "emancipatorische" opleiding te realiseren. Dat bereik je niet met een in-service-training, met een beter samengaan van opleiding en onderwijs. In elk geval zal ook aandacht besteed moeten worden aan inzicht in de institutionele rol van het onderwijs en de opleiding, aan het socialisatieproces van student en beginnende leraar. Ik vrees dat dat niet genoeg is. Wat dan wel? Mij staat een schimmig ideaalbeeld voor ogen, waarin opleiding, school en buurt met el-

kaar verweven zijn, waarin rollen van ouder, leraar, leerling, student en opleider flexibel, uitwisselbaar zijn, althans veel meer dan nu; waarin theorie en praktijk "dialectisch" worden ontwikkeld. Een utopie dus. Als ik vanuit zo'n utopie -hoe vaag dan ook nog- kijk naar de mogelijkheden van de ulo, vraag ik me wel eens af of de ulo wel kan worden afgeschaft. Anders geformuleerd: hebben we wel ooit een echte ulo gehad?

Nijmegen, april-oktober 1983

### *Noten*

1. Theo Bergen, Sjef Klinkenberg, Ron Plattel, Jan Sturm en Jacques de Vroomen wil ik bedanken voor hun kritische opmerkingen bij een concept van deze tekst. Wil Roefs en Ingrid Stassen bedank ik voor het gesprek en voor het kritisch lezen van mijn weergave van hun woorden.
2. Als er al lezers van Spiegel zijn die deze problematiek niet kennen, dan verwijs ik hen naar Giesbers e.a. 1980.
3. Ten Brinke stelt dat de ulo twee mogelijke onderzoeksvelden heeft: de ulo zelf en het algemeen voortgezet onderwijs. Naar zijn idee dient de ulo in elk geval onderzoek op het laatste veld te ontplooiën, omdat:
  - zulk onderzoek behoort tot de officiële taak van de ulo;
  - de noodzaak tot onderzoek daar groter is dan bij de ulo;
  - studentenparticipatie in dergelijk onderzoek beter te realiseren is dan in onderzoek naar de ulo.Overigens pleit Ten Brinke ook voor onderzoek naar de ulo, maar hij opteert daarbij voor een gezamenlijke, landelijke aanpak.
4. Dat wil niet zeggen dat we daarvoor geen overleg hadden. Alleen was dat overleg minder dwingend, omdat de cursussen toen om allerlei organisatorische redenen niet parallel liepen.
5. De naam Theorie van de vakdidactiek is bedoeld om aan te geven dat het niet gaat om een uitbouw van de lerarenopleiding.
6. Deze regeling betekent een inperking van een vroegere "ongeregelde" situatie, waarin alle mogelijke vakdidactische vraagstellingen als basis voor een scriptie konden dienen. De beklemtoning van een "taal- of letterkundige component" maakt bepaalde onderwerpen toch wat problematisch. Ik denk aan eerdere scripties betreffende voorlezen, vertellen en project-onderwijs.



7. Een voorbeeld van zo'n scriptie: een onderzoek naar de retoriek en de praktijk van het letterkunde-onderwijs in het VHBO. In deze scriptie komt aan de orde:
  - de retoriek van het letterkunde-onderwijs rond 1970, mede naar aanleiding van een experimenteel leerplan daarvoor (VHBO) van het CPS;
  - in dit kader de toenmalige opvattingen over letterkunde;
  - de retoriek over letterkunde en letterkunde-onderwijs nu;
  - de praktijk in het VHBO nu, onderzocht door middel van observatie en interview.
8. Andere vakdidactische programma-onderdelen zijn hierdoor al eerder "buiten werking" gesteld.
9. De discrepantie tussen schoolvak en Neerlandistiek wordt goed geschetst in Griffioen 1981.
10. Kieviet typeert de varianten overigens uitvoeriger dan ik in dit kader nodig vind.
11. In de KOLN 1983-1984 worden de bijeenkomsten tijdens de stageperioden gebruikt voor vormen van thematisch werken rond onderwerpen, die de studenten vanuit hun stage-ervaringen aandragen.
12. De studie Nederlands in Nijmegen kent bovendien weinig taalbeheersing. En als je al eens wilt terugvallen op wat studenten hieraan gedaan hebben, ontdek je bekende problemen als "schoolse kennis" en "systeemscheiding".
13. Een vurig pleidooi voor integratie in de opleiding geeft Geensen 1983.
14. In hoeverre deze "verwachting" gepaard gaat met een gebrek aan motivatie voor de lerarenopleiding zouden we nog eens moeten uitzoeken.
15. De discussie volgde op haar lezing "De opleiding tot onderwijzer, bekeken met de ogen van oud-onderwijzers". Zie Veenman/Kok 1980, 71-98.
16. Tijdens de lerarenopleiding volgen de studenten ook nog ander onderwijs (bijvakken, hoofdvak). Zelf zouden wij graag de KOLN tot een echt full-time halfjaar willen indikken, maar dat stuit binnen de sectie Nederlands op grote bezwaren van organisatorische aard. Wel lukt het in de KOLN 1983-1984 een tweetal werkweken méér te organiseren, wat we als enige winst in dit opzicht beschouwen.
17. Ik heb in het voorgaande steeds geschreven over studenten, men-

toren en docenten. Ik bedoelde daarmee steeds neutraal een beroepsgroep aan te duiden. Nu betreft het twee specifieke personen, twee vrouwen. Overigens kent de KOLN alleen mannelijke docenten en hoegenaamd geen vrouwelijke mentoren. Voor sommige studentes een factor die het leren belemmert.

18. De keuze gebeurde tamelijk willekeurig. Bij een van mijn collega's binnenlopend vroeg ik hem om namen van ex-studenten die inmiddels aan het werk waren. Samen vonden we er in ons geheugen heel snel een stuk of vijf. Met de eerste twee die ik kon bereiken, heb ik gesproken. Beiden hebben zich op het gesprek voorbereid.
19. Een van de eerste opgeleide schoolpracticumdocenten. Zie 3.
20. Shakespeare, Julius Caesar III, 2. Mark Antony spreekt deze woorden in een "lijkrede" over de (ook?) om zeep gebrachte heerser. De hele zinsnede: "The evil that men do, lives after them; the good is oft interred with their bones".

### *Bibliografie*

- Arculo, *De implementatie van de universitaire lerarenopleiding*. Kernadvies aan de Academische Raad. 's-Gravenhage 1980.
- Beks, H., B. Koevoets, B. Schut & T. Wubbels (red.). Het paardemiddel van Deetman. De universitaire lerarenopleiding en de nota Beiaard. *Tijdschrift voor opleiding en onderwijs* 2, extra nummer april 1983.
- Brinke, J.S. ten, *Mogelijke inhouden en vormen van onderwijskundig onderzoek door universitaire lerarenopleidingen*. Groningen 1978 (openbare les RUU).
- Brinke, S. ten, *Veranderd maar herkenbaar*. De opleiding van a.s. leraren Nederlands bij het Pedagogisch-Didactisch Instituut van de Rijksuniversiteit Utrecht. In: Klinkenberg e.a. 1982, 62-81.
- Brus, B.Th., *Zoekend naar een derde weg*. Studies met betrekking tot de betekenis van wetenschappelijk onderzoek voor de onderwijspraktijk. Tilburg 1978 (diss. KUN).
- Corporaal, A.H., *Micro-onderwijs*. In: Kieviet 1979b, 17-61.
- Créton, H.A., *Het project begeleiding beginnende leraren*. In: Verslag congres Vereniging Universitaire LerarenOpleiding Nederland. Utrecht 1981



- Geensen, M., Integratie in de lerarenopleiding en consequenties daarvan. *Tijdschrift voor Opleiding en Onderwijs* 2,2 (1983), 15-32.
- Giesbers, J.H.G.I., C.J.J.A. Morsch & J.H.J. Stakenborg. Onderzoek binnen de universitaire lerarenopleiding in Nederland. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde* 5 (1980), 609-630.
- Griffioen, J., *Supervisie van beginnende leraren*. Groningen 1980 (diss. RUG)
- Griffioen, J., Twee vergeten aspecten in het Kernadvies van de Arculo over "De implementatie van de universitaire lerarenopleiding in Nederland". *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde* 6 (1981), 23-30.
- Griffioen, J., Denkbeelden over object, doelstelling en methodes van onderzoek in de universitaire lerarenopleiding. *Spiegel* 1 (1983) 1, 9-41. (1983a).
- Griffioen, J., De lerarenopleiding Nederlands aan de Rijksuniversiteit te Groningen. *Spiegel* 1 (1983) 2, 31-51 (1983b).
- Griffioen, J., & H. Damsma, *Zeggenschap*. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs. 2de herz. en verm. druk, Groningen 1978.
- Hooymayers, H.P., e.a. *Het Project "Begeleiding van beginnende leraren"*. In: Veenman/Kok 1980, 142-188.
- Jansen, H., & C. Morsch, *Onderzoek binnen de universitaire lerarenopleidingen*. VULON-papier 24 01 1977.
- Kieviet, F.K., *Inleiding*. In: Kieviet 1979b, 1-17. (1979a).
- Kieviet, F.K., (red.), *Nieuwe methoden in de opleiding van onderwijsgeevenden*. Groningen 1979 (1979b).
- Kleinrensink, G.J., & S. Klinkenberg, *Het begeleiden van de aanstaande leraar in de praktijkshok*. Een beoordeling van een Nijmeegse bijscholingscursus voor schoolpracticumdocenten. In: Klinkenberg e.a. 1982, 128-143.
- Klinkenberg, S., P.H. van de Ven & J. de Vroomen (red.), *Moedertaal leren doceren*. Groningen 1982.
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaaldidactiek*. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs. Muiderberg 1980.

- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, Een bijdrage tot de didactiek van de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor opleiding en onderwijs*, 1982, 1, 2-19 (1982a).
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling*. Een overzicht van onderzoek tot 1981. Muiderberg 1982(b).
- Schut, B., Leerplanontwikkeling en moedertaalonderwijs. *Levende Talen* 345, 1979, 735-746.
- Schut, B., *Object, doelstelling en werkwijze van de moedertaaldidactiek*. Een theoretische oriëntatie. In: Leidse Werkgroep 1982b, 13-31.
- Schut, B., *Doelstellingen en moedertaalonderwijs*. In: Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde 8 (1983), nr. 2, 89-97.
- Veenman, S.A.M., & J.J.M. Kok, *Opleiding van onderwijsgevenenden*. Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1980. 's-Gravenhage 1980, SVO-reeks 34.
- Wijs, P.J.M. de, *Attitude-veranderingen van jonge leraren ten aanzien van opvoeding en onderwijs in de beginfase van hun beroepspraktijk*. In: Veenman/Kok 1980, 115-142.