

## Opleiding in aanbouw; Eerste ervaringen met de 12-maandsopleiding Nederlands aan de universiteit van Utrecht (1988-1989)

### 1. Inleiding

In dit artikel geef ik (Theo Rensman, verantwoordelijk voor de eerste 4 paragrafen van dit artikel) een beknopte schets van de opzet en ervaringen met de eerste twee postdoctorale 12-maandscursussen Nederlands, gegeven op het Pedagogisch Didactisch Instituut van de universiteit van Utrecht. De allereerste cursus (januari-december 1988) werd gevolgd door 2 studenten, de tweede (augustus 1988 -juli 1989) door slechts één student. Het zal wel geen verbazing wekken dat ik het met zo'n geringe ervaring en zo'n miniem aantal studenten ga hebben over een opleiding "in aanbouw".

Schrijven over zo'n pril begin betekent uiteraard beseffen dat allerlei veranderingen kunnen en ook zeker zullen optreden. Een tekst voor de eeuwigheid wordt dit dus bepaald niet en dan ga ik bij het schrijven ervan voor mijn eigen houvast nog maar van uit, dat de 12-maandscursus *als zodanig* over pakweg 4 jaar nog bestaat. Wanneer rectoren/directeuren van scholen ons (d.w.z. de afdeling Nederlands van het PDI) op dit moment vragen om '*een beetje goede student(e) of liefst een al afgestudeerde Neerlandicus/-ca*', die wat lessen wil vervangen, staan we heel vaak met de mond vol tanden. Er is simpelweg niemand te vinden c.q. bereid om op sollicitatiebezoek te gaan. Dat was 7 of zelfs 5 jaar geleden wel anders. Wie toen klaar was met de opleiding kon beginnen aan de lange serie brieven die moesten worden geschreven voordat het eerste kleine vervangingsbaantje zich aandiende. Het enthousiasme om voor de klas te gaan staan is vergeleken met die tijd ongelofelijk afgenomen - en, laten we wel wezen, voor het geld hoef je het tegenwoordig toch bepaald niet meer te doen.

Voegen we daarbij het feit dat het aantal opleidingsplaatsen zo gering is geworden

- voor het schoolvak Nederlands nu 55 landelijk per jaar - dan kan dat op korte termijn uiteraard betekenen dat er ook voor het vak Nederlands en de letteren-vakken in het algemeen tekorten opdoemen. Alle kans natuurlijk dat het ministerie dan het lucide plan ontwikkelt om de opleidingsduur sterk te bekorten en de opleiding weer voor *alle studenten* toegankelijk te maken. Drempels weg dus, of in elk geval heel veel lager - recente voorstellen van de universiteiten zelf tenderen gedeeltelijk al in dezelfde richting. We gooien de draaiboeken van de oude 4-maandscursus in elk geval nog maar niet weg...

Enfin, de redactie van Spiegel wil conform de eigen doelstellingen weer eens aandacht besteed zien aan "de opleiding tot leraar in de moedertaal". Met de hiervoor vermelde relativering in gedachten, maar de blik uiteraard onbekommerd gericht op oneindig, geef ik daarom hier een beknopte schets van de eerste ervaringen met de 12-maandscursus op het PDI.

Het artikel zit aldus in elkaar. In paragraaf 2 sta ik stil bij enkele publicaties over de universitaire 4-maandsopleiding, verschenen rond 1982, o.a. in dit tijdschrift. Ik trek enkele lijnen door naar de nieuwe opleiding. Paragraaf 3 bevat de beschrijving van de cursusopzet van de huidige cursus, zo veel mogelijk geïllustreerd met informatie uit de praktijk. In paragraaf 4 trek ik enkele voorzichtige conclusies uit de hier beschreven eerste ervaringen. Paragraaf 5 tenslotte is geschreven door Jelle Klipp en Robbert Roosenboom, de eerste twee docenten Nederlands, die volgens het nieuwe model in Utrecht zijn opgeleid. Beiden zijn direct na hun afstuderen begonnen met lesgeven in het voortgezet onderwijs. Zij becommentariëren de voorafgaande beschrijving en kijken vanuit hun praktijkervaring terug naar de opleiding.

## 2. Enkele historische constanten en variabelen betreffende de ULO

Over de universitaire leraarsopleiding van vlak vóór de 2-fasenstructuur is enkele malen bericht in dit tijdschrift; ik doel op de artikelen van Griffioen over Groningen (1983, no.2) en Van de Ven over Nijmegen (1984, no.1). Voorts zijn er nog de verslagen van Ten Brinke over Utrecht in 'Moedertaal leren doceren' (Groningen 1982) en van de Leidse Werkgroep, eveneens uit 1982 (Tijdschrift voor opleiding en onderwijs, 1982, no.1) (voor alle artikelen: zie de bibliografie).

Lezing van die artikelen betekent voor iemand, die in dezelfde tijd in soortgelijke omstandigheden werkzaam was, het herkennen van allerlei condities, problemen, constateringingen. Het lijkt me nuttig uit dit geheel aan informatie een aantal opvallende punten te lichten die tesamen een globaal beeld geven van de situatie vóór de 2-fasenstructuur. Als eerste kenschets van de nieuwe opleiding laat ik die historische gegevens steeds volgen door een korte impressie van de ervaringen met de 12-maandskursus.

Daartoe maak ik allereerst gebruik van het artikel van Van de Ven over Nijmegen, waarin ik o.a. de volgende voor mij volstrekt herkenbare probleem-punten van de voormalige 4-maandsopleiding tegenkom:

- \* *de begeleiding door de mentoren laat te wensen over, ze steken er duidelijk te weinig tijd in, wat samenhangt met het volstrekt vrijwillige karakter van de samenwerking (p.51).*
- \* *de studenten oordelen positief over de stage en vinden instituutsbijeenkomsten heel veel minder relevant (p.52).*
- \* *de colleges vakdidactiek zijn 'praktijkonafhankelijk', zijn de student niet of nauwelijks tot steun inzake 'het alledaagse handwerk van de leraar Nederlands' (p.53).*
- \* *de algemene onderwijskunde is praktijkonafhankelijk en ook schoolvak-onafhankelijk; de studenten hebben er weinig oren naar, aangezien ze sterk gericht zijn op zich staande houden in de micro-situatie (p.54).*
- \* *nogal wat studenten hebben moeite met de hun opgelegde reflectie; in plaats daarvan willen ze colleges waarin de docent (vakdidacticus) zijn kennis op 'efficiënte' wijze overdraagt (p.56).*

Daarnaast zal ik iets lichten uit Ten Brinke's artikel 'Veranderd maar herkenbaar' (in 'Moedertaal leren doceren', pag.62-80), waarin hij de Utrechtse leraarsopleiding belicht in de periode 1970 - 1982. Deze analyse voert Ten



Brinke tot het aanwijzen van een achttal *constanten*, karakteristieke trekken van de Utrechtse opleiding in die hele periode (zij het dat binnen een aantal er- van ontwikkelingen plaatsvonden). Halverwege de jaren 70 kwamen daar naar Ten Brinke's bevinding twee nieuwe eigenschappen bij.

Om wat voor karakteristieke eigenschappen c.q. constanten gaat het? Tot enkele kernen gecomprimeerd heeft de Utrechtse opleiding vóór de 2-fasenstructuur naar het idee van Ten Brinke het volgende karakter:

- \* *de opleiding is sterker georiënteerd op de praktijk, zowel die van de leraar als die van de student, dan op de theorie*
- \* *de opleiders hebben idealistische opvattingen over onderwijs, maar realiseren zich dat de praktijk verre van ideaal is*
- \* *de opleiding is deels uniform, deels gedifferentieerd van opzet*
- \* *er is sprake van een programma, waarin de algemene didactiek en de vakdidactiek zo veel mogelijk geïntegreerd worden aangeboden (het zg. onderwijzersmodel)*
- \* *de 'persoon' van de student neemt in de opleiding een centrale plaats in*
- \* *de opvatting heerst, dat cursussen gewetensvol geëvalueerd dienen te worden en dat met de uitkomsten daarvan optimaal rekening gehouden moet worden. Die evaluatie dient zich ook uit te strekken tot en met oud-studenten, die intussen werkzaam zijn in 'de verre van ideale praktijk'.*

### **Vergelijkenderwijs**

Het bovenstaande omvat niet meer dan een handvol nauwelijks uitgewerkte karakteristieken van de nu verdwenen 4-maands-opleiding. Bij wijze van overgang naar de in paragraaf 3 volgende beschrijving loop ik ze nu nogmaals, samenvattend, langs en geef een bescheiden impressie van verschillen tussen 'toen' en 'nu'.

#### **\* De (vak)didactiek)docent**

was iemand die idealistisch stond ten opzichte van het onderwijs, maar zich ook realiseerde dat 'de praktijk' bepaald niet beantwoordt aan desiderata uit bijvoorbeeld de didactische handboeken - *de vakdidacticus* is heel wat meer gaan doen, dan zich alleen realiseren dat de praktijk niet aan de boekjes beantwoordt. Nog veel sterker dan in het verleden streeft hij er naar de opleiding praktijkgecentreerd te maken. Uitgangspunt van de hele cursus is voor hem feitelijk het zich inwerken in de bestaande praktijk door de student, waarbij deze zich door de instituutsbegeleider liefst volledig gesteund dient te voelen (dus niet, of zo spaarzaam mogelijk uitgestrekt op het Procrustes-bed van Idealen en Modellen).

#### **\* De mentor**

was duidelijk op heel vrijblijvende wijze verbonden aan de opleiding. Er stond geen enkele honorering tegenover zijn/haar activiteiten; de wettelijke *verplichting* tot het begeleiden van studenten was uiteraard een wel erg wankel basis om tot innige samenwerking school-instituut te geraken. Gevolg van een en ander: een zeer uiteenlopend beeld, van zeer intensieve begeleiding (gelukkig ook door een aantal gewetensvolle mentoren), tot vrij geringe inzet (begrijpelijk, zeker, maar voor studenten minder prettig). *Deze situatie is structureel verbeterd, doordat de sp'd's van de 12-maandsopleiding voor hun werk gehonoreerd worden met taakuren. Over hun inzet tot op heden niets dan lof. Een probleem in de kantlijn hierbij vormt uiteraard het feit dat docenten die 1e*

graads studenten in de 2-maandscursus begeleiden en alle docenten die 2e graads studenten begeleiden het zonder taakuren dan wel een andere honorering moeten stellen.

#### **\* De student**

was vooral gericht op leren door doen en minder geïnteresseerd in uitgebreide reflectie daarover. Daaraan gekoppeld dient het feit vermeld te worden dat nogal wat studenten de leraarsopleiding volgden bij wijze van 'levensverzekering', dat wil zeggen met niet al te veel motivatie, vanuit het idee: je weet nooit of ik nog eens voor de klas moet - *het beeld zoals ik dat van vroeger schets is natuurlijk zeer globaal. Ook toen waren er uiteraard studenten die gemotiveerd en tot reflectie geneigd waren. Voor wat betreft het handjevol studenten, dat tot nu toe de nieuwe opleiding heeft gevolgd, kan zonder omwegen geconstateerd worden dat de motivatie en de interesse in reflecteren hoog is. Vergeleken met vroeger is de drempel naar de opleiding natuurlijk ook zeer verhoogd, waardoor minder gemotiveerde kandidaten vanzelf afvallen. 'Het leraarschap is weer een roeping geworden', formuleerde een van mijn studenten het (toen we het hadden over het thema 'de salariëring van de beginnende docent').*

#### **\* De vakdidactiek**

stond altijd in concurrentiepositie met de stage. Hét beeld van het vak verwierf de student zich in de klas. De vakdidactiek werd van daar uit kritisch beoordeeld op zijn gebruikswaarde: kan ik als student iets concreets beginnen met wat in die boeken staat en wat de vakdidacticus vertelt, is er enig verband tussen de 'theorie' en de praktijk? - *fundamenteel is er wat dit betreft uiteraard niets veranderd. De stage is en blijft het hart van de opleiding, van waaruit de vakdidactiek beoordeeld wordt. Het verschil met vroeger komt voort uit de langere duur van de opleiding: een onderdeel als 'onderzoek', dat nu is toegevoegd, houdt in intensief stilstaan bij een onderwerp, bijvoorbeeld uit de vakdidactiek. Het blijft echter een belangrijke eis de vakdidactiek in de gehele opleiding zo praktijkgericht mogelijk te presenteren (voor de uitwerking zie de volgende paragraaf).*

#### **\* De algemene onderwijskunde**

lag in de 4-maandscursus nog veel verder buiten de directe interesse van de student. Niet alleen was dit onderdeel 'praktijk-onafhankelijk', het was ook nog 'schoolvakonafhankelijk', terwijl de student gefixeerd was op overleven in de micro-situatie van zijn vak. Gevolg: nogal wat motivatie-problemen bij dit onderdeel, in welke setting het ook gepresenteerd werd. Een voortdurend knagend gevoel van de instituutsbegeleider iets te moeten behandelen, waar de student in de verste verte nog niet aan toe was - *de perceptie van de kant van de student betreffende dit onderdeel is in principe natuurlijk precies zoals bij de vakdidactiek gelijk gebleven. De eerste experimenten met dit onderdeel in de 12-maandscursussen van het PDI laten zien, dat het kritisch benaderd wordt, maar tegelijk ook dat er allerlei praktijkverbonden invullingen mogelijk zijn, die met interesse worden gevolgd. Met name thema's die zich dicht bij de situatie van de (beginnende) docent bevinden, bieden goede mogelijkheden (voor de uitwerking wederom: zie de volgende paragraaf).*

#### **\* De inrichting van de cursus**

was in Utrecht zo - ik volg hierbij vooral het artikel van Ten Brinke - dat gesproken kon worden van 'het onderwijzersmodel': één begeleider per groep,



die zowel het theoretische gedeelte als de stagebegeleiding voor zijn rekening nam. Voor een enkel onderdeel werd een gastdocent ingehuurd. Daarnaast dient opgemerkt te worden dat de opleiding naast veel gemeenschappelijke onderdelen ook duidelijk gedifferentieerde momenten kende, kleine verdiepings-activiteiten, waarin de student naar eigen voorkeur zich ergens intensiever mee bezig hield - *het 'onderwijzersmodel' is voor wat betreft het vakdidactische gedeelte en de stagebegeleiding intact gebleven. De grootste verandering in de cursus als geheel is dat nu veel plaats is ingeruimd voor vak-overstijgende, algemeen-onderwijskundige onderdelen. Die onderdelen worden gegeven resp. begeleid door 'experts'; om redenen van effectiviteit wordt daarbij gewerkt met hetero-geen samengestelde groepen. Het principe van differentiatie is royaal aanwezig gebleven in de talloze mogelijkheden om te kiezen binnen structuren (thema's van lessen en lessenreeksen, onderzoek etc.etc.).*

#### **\* De focus van de opleiding**

was in Utrecht - het moge wat cliché-achtig klinken, maar het moet gezegd worden

*- de persoon van de student - daarin is in de nieuwe opzet geen wijziging gekomen. Het geheel van de cursus dient gericht te zijn op en beoordeeld te worden naar de mate waarin het bijdraagt aan het persoonlijk goed functioneren en zich in de richting van het leraarschap ontwikkelen van de student(e).*

### **3. Eerste ervaringen met de 12-maandscursus**

Verder nu met de contouren van de nieuwe opleiding. Mijn werkwijze in deze paragraaf is de volgende: de rode draad wordt gevormd door opeenvolgende gedeeltes van een voorlichtingstekst, geschreven voor Utrechtse studenten Nederlands. Elk gedeelte van deze tekst wordt gevolgd door opmerkingen over de praktijk, zoals deze er uit ziet/ uit heeft gezien. Mijn beeldvorming daarvan berust naast eigen ervaring mede op het logboek van Jelle Klipp, dat hij me voor dit doel ter inzage heeft gegeven.

- " De 12-maandscursus Nederlands (PDI)*  
*algemeen: \* er is sprake van een beperkte toelating*  
*(1988-1989: 11 studenten)*  
*\* er zijn in principe twee startdata: eind*  
*augustus en begin januari*  
*\* de preciese planning is afhankelijk van*  
*allerlei randvoorwaarden, met name de*  
*samenwerking met andere vakken. Wat hier*  
*volgt is dus slechts een globale opzet,*  
*die per cursus (tot op zekere hoogte)*  
*verschillend kan worden ingevuld."*

Voor de eerste daadwerkelijk gegeven cursussen was het aantal aanmeldingen beduidend kleiner dan het aantal beschikbare plaatsen. Dat lijkt vanaf het academisch jaar 1989-1990 veranderd te zijn; zoals het er nu (mei 1989) voor staat hebben zich al 20 studenten gemeld voor de beschikbare 11 plaatsen. Dat betekent dus, dat er vanaf nu geselecteerd moet gaan worden door de toela-

tingscommissie. Een en ander moet gaan gebeuren op 'kwaliteits-gronden', hetgeen uiteraard zeer arbitraire kanten heeft.

Wat betreft de startdata: 2x per jaar starten dient het belang van de student in zoverre, dat er geen half jaar duimen draaien hoeft te zijn, voordat hij aan de cursus kan gaan deelnemen. De bescheiden ervaring in Utrecht leert intussen, dat een start in januari - althans voor het Utrechtse model - een zeker voordeel heeft boven de start in augustus. De Individuele Eind Stage (zie ook verderop) begint dan namelijk bij de start van het nieuwe schooljaar, in augustus/september. De student kan op dat tijdstip veel gemakkelijker als tijdelijk docent worden geïntroduceerd aan de klassen waaraan hij les gaat geven; bovendien wordt hij bij de start van het schooljaar nog niet geconfronteerd met qua mentaliteit en gewoontes al gevormde klassen. (Gaat het bij een start in januari niet direct naar behoren, dan is de kreet "*Wij willen .....(= de spd) terug*" natuurlijk niet van de lucht.)

De planning, tenslotte, is tot nu toe elke keer afhankelijk gebleken van de aantallen studenten Nederlands en die van andere vakken. Clustering van Nederlands heeft tot nu toe plaats gevonden met zo ongeveer alle vakken, van wiskunde tot maatschappijleer. Het ziet er naar uit dat de samenwerking op langere termijn zal gaan plaats vinden met de moderne vreemde talen.

#### *"Globale opzet:*

*de cursus omvat de volgende onderdelen:*

- |   |             |
|---|-------------|
| * triolduo-stage, begeleid door spd     | (12 weken)  |
| * heroriënteringsfase                   | (3 weken)   |
| * meso/macro aspecten van het onderwijs | (3 weken)   |
| * leerling-begeleiding                  | (3 weken)   |
| * onderzoek                             | (9 weken)   |
| * Individuele Eind-Stage (IES)          | (14 weken)" |

Het gaat hier om de officiële verdeling van de tijd over de diverse onderdelen. De cijfers komen globaal overeen met de praktijk.

#### *"Triolduo-stage:*

*Deze periode is chronologisch het begin van de cursus. In feite is het de voortzetting van de stage en de vakdidactische studie uit de 2-maandscursus. Er zijn twee belangrijke lijnen aan te wijzen:*

- de stage (wettelijk vereist zijn tenminste 80 contacturen, waarvan tenminste 20 zelf gegeven). Naast allerlei losse lessen wordt van je gevraagd dat je ook een lessenreeks plant, uitvoert en beschrijft.
- de vakdidactische theorie. Middels het maken van een serie dossier-opdrachten en het onderling bespreken van de resultaten en je eigen visie op deze theorie verdiep je je in die onderdelen van het vak die nog niet aan bod zijn geweest in de 2-maandscursus.



NB. Tijdens deze periode worden 3 andere onderdelen van de cursus gedurende een aantal dagen of dagdelen geïntroduceerd, te weten 'meso-macro', leerling-begeleiding en 'onderzoek'. De totale lengte van deze eerste periode is daarom ongeveer 15 weken."

Zowel de 2 studenten uit de eerste cursus als de ene uit de tweede gaven in deze periode elk ruim 35 lessen, inclusief een lessenreeks(je). In feite vormde dat laatste zo ongeveer de enige inhoudelijke verplichting waaraan de studenten dienden te voldoen. Voor het overige waren ze vrij om zelf, uiteraard in samenspel met de spd, te bepalen welke vakonderdelen aan de orde kwamen in de lessen. De praktijk kwam er op neer dat een flink deel van de lessen naadloos paste in het curriculum van de spd, terwijl een beperktere hoeveelheid lessen volgens eigen invullingen werd gegeven. De opzet van de cursussen 1989-1990 kent een wat gestructureerder aanpak. Er is sprake van een minimum-lijst van te geven lessen in bepaalde vakonderdelen en te verrichten activiteiten, bijvoorbeeld het opstellen en nakijken van toetsen op diverse gebieden. Feitelijk is deze lijst afgeleid van wat de student potentieel tegenkomt in de straks volgende Individuele Eind Stage.

Wat betreft de vakdidactische theorie, de ontwikkeling van dat onderdeel is de facto nog in volle gang. Globaal ziet de opzet er op dit moment, d.w.z. voor de cursussen van het academisch jaar 1989-1990 als volgt uit. De studenten verdiepen zich *theoretisch* in het vak door het lezen van inleidende teksten over de diverse vakonderdelen en het aan de hand van eigen vragen bestuderen van collecties artikelen, hoofdstukken uit boeken etc. Ze bouwen daarnaast en in samenhang daarmee een collectie *concrete lesideeën* op, waaruit ze in de stage (en hopelijk later) kunnen putten. De organisatie van dit onderdeel geschiedt via een systeem van onderlinge werkverdeling. Geproduceerde materialen (uittreksels, lesbeschrijvingen) worden uitgewisseld en in gemeenschappelijke sessies besproken. Steeds dienen daarbij persoonlijke stellingnames uitgangspunt te zijn; in de discussies gaat het met name daarom, gekoppeld aan ervaringen op school.

Het idee van de 'kaartenbak' met lesideeën is indertijd ontwikkeld door Peter Dekkers voor de Pedagogische Academie en beschreven in Moer 1975:2. De eerste ervaringen ermee in de 12-maandscursus laten zien, dat het directe gebruik ervan in de stage nog niet erg groot is. Daarvoor zijn twee oorzaken aan te wijzen. De eerste is het gegeven dat de marges van het curriculum van menig spd kennelijk niet zo vreselijk groot zijn; het programma, dat moet worden afgewerkt (van de spd of van de sectie), eist veel ruimte op. De tweede is, dat de student(e) de open plekken in het curriculum graag naar eigen inzicht in wil vullen en daardoor niet of nauwelijks gebruik maakt van de hem/haar ten dienste staande collectie (rond de 60 uitgewerkte lessuggesties, op alle terreinen van het vak). In de opzet van de volgende cursussen zal daarom minder vrijblijvend met deze materialen worden omgesprongen. De spd wordt gevraagd bij de planning van de te geven lessen de door de studenten meegebrachte collectie lesideeën regelmatig te betrekken.

Als één ding overeind staat, dan is het wel het feit dat continu moet blijven worden gezocht naar het verminderen van de '*praktijkonafhankelijkheid*' van de

vakdidactiek. De ervaringen tot nu toe lijken er op te wijzen, dat we op de goede weg zitten.

*"heroriënteringsfase:*

*Deze periode vormt de afsluiting van de eerste fase, waarover je een uitgebreid verslag schrijft en tevens de voorbereiding van de Individuele Eind-Stage (IES). Dat laatste omvat het volgende:*

- . formeel wordt vastgesteld (door vakdidacticus + begeleidende docent uit eerste periode) of je door mag gaan naar de IES en zo ja, in welke omvang.*
- . je schrijft een sollicitatie-brief naar de school waar de IES plaats zal vinden en voert een sollicitatie-gesprek met schoolleiding en spd.*
- . je prepareert je op de komende periode door de schoolboeken te bestuderen, lessen voor te bereiden etc."*

De Utrechtse werkwijze houdt in tegenstelling tot die van verschillende zustersteden in dat na de trio/duo-stage wordt gewisseld van school. Voor de student betekent dat een situatie die in grote lijnen gelijk is aan de sollicitatie-situatie van straks: volledige onbekendheid met personen, opvattingen, werkwijzen van de nieuwe school, dit gekoppeld aan de taak om jezelf in het gesprek goed overeind te houden. De procedure begint met het schrijven van een sollicitatie-brief en is voltooid, wanneer de leiding van de IES-school accoord gaat met de komst van de student.

Formeel heeft de school het recht een student te weigeren, wanneer zijn presentatie uitgesproken slechte verwachtingen oproept. Als het goed is zorgen de vakdidacticus en de spd uit de voorafgaande stage er echter voor, dat zulks niet zal gebeuren. Op grond van alle ervaringen in die eerste periode, het verslag etc. bepalen zij of de student naar hun idee capabel genoeg is om zelfstandig gedurende een aantal maanden enige klassen te draaien. Zij kunnen ook beslissen de omvang van het geheel zelfstandig opereren beperkt te houden, bijvoorbeeld tot 2 klassen, waarnaast de student nog in een of enkele andere klassen lesgeeft in aanwezigheid van de spd. De praktijk tot nu toe is, dat de studenten Nederlands zonder enige beperking zijn toegelaten tot de IES en zonder enig voorbehoud door de IES-scholen zijn aangenomen.

*"meso/macro-aspecten van het onderwijs:*

*Bij dit onderdeel gaat het om thema's als de bestuurlijke organisatie van scholen, beroepsbeleving van docenten, schoolsystemen, onderwijsvernieuwing etc. Het komt gespreid over de hele cursus aan bod en omvat diverse activiteiten: het lezen van literatuur, gastdocenten, discussies, het schrijven van nota's, het verrichten van kleine onderzoekjes op je sp-school"*



Dit onderdeel wordt verzorgd door algemeen-didactisch gespecialiseerde collega's. Het beeld dat ik er via de studenten en eigen beperkte participatie van heb, is dat het mogelijk is de door Van de Ven aangestipte "praktijkonafhankelijkheid" van zulk soort onderwerpen te reduceren. Ongetwijfeld speelt de langere duur van de opleiding daarin een gunstige rol. De micro-situatie blijft de voornaamste focus van de student, maar doordat deze veel uitvoeriger aan bod komt, treedt er een zekere verzadiging op, waardoor de belangstelling voor de context van het lesgeven zelf groter is dan voorheen.

Wel leert de ervaring dat onderwerpen die zich in de periferie van de (toekomstige) situatie van de jonge docent bevinden, de meeste aandacht genieten. Thema's als 'de opvang van beginnende docenten op je stage-school' of 'de positie van de parttime lerares in het onderwijs' worden door de studenten eerder gekozen dan 'organisatie-modellen van middelbare scholen'.

De inrichting van het onderdeel is zodanig, dat het grootste accent ligt op informatie door praktijk-informanten en het verwerven van verdere informatie in je directe stage-omgeving.

*"Leerlingbegeleiding:*

*Evenals meso/macro-aspecten' komt dit onderdeel gespreid over de hele cursus aan de orde en daarbij gaat het om eenzelfde soort activiteiten: lezen, gastsprekers, discussies, nota's schrijven en kleine onderzoekjes verrichten. Het thema dat hierbij centraal staat is de leerling; aan bod komen aspecten als ontwikkelingspsychologie, jeugdcultuur, omgaan met leerlingen binnen en buiten de klas etc."*

Over dit onderdeel zal ik kort zijn. Mijn opmerkingen over meso/macro-aspecten, hiervóór, betreffen ook 'leerlingbegeleiding'. Het verschil is gelegen in het feit, dat een deel van de informatie rechtstreeks te maken heeft met de micro-situatie zelf (omgaan met leerlingen binnen de klas).

*"onderzoek:*

*Bij dit onderdeel wordt van je gevraagd je 'exemplarisch' door middel van een onderzoek te verdiepen in één onderdeelje van het leraarsvak. In principe kan dit onderdeel op elk relevant gebied liggen, binnen het vak Nederlands of daarbuiten; de keuze is altijd aan jou. Je krijgt een introductie in onderwijsonderzoek en bestudeert enige literatuur daarover. Het allergrootste gedeelte van dit onderdeel is bestemd voor de planning, uitvoering en verslaggeving van je eigen onderzoekje.*

*Bij dit onderdeel, zo leert de ervaring, moeten twee aspecten permanent bewaakt worden: je moet je er niet aan vertillen (9 weken is natuurlijk heel weinig), dus moet er sprake zijn van*

*een realistische planning en verder moet je het onderwerp zó kiezen, dat je het zelf de moeite waard vindt om te onderzoeken, je moet er, met andere woorden, zelf liefst flink wat van leren."*

Om wat voor redenen is het 'onderzoek' eigenlijk in de 12-maandsopleiding beland? Primair doel heet te zijn dat de a.s. docent straks in staat is zelfstandig bepaalde probleempjes op zijn school te analyseren, te onderzoeken en liefst op te lossen. Het is daarnaast natuurlijk niet zo vreemd om het woord 'status' te laten vallen. Uiteindelijk gaat het om de *universitaire* leraarsopleiding, die er alle belang bij heeft zich om puur lijfsbehoud te onderscheiden van de NLO, die iets zo hoogstaands natuurlijk niet in huis heeft. Wie thuis is in de academische wonderwereld weet dat Onderzoek daar met een hoofdletter gespeld wordt - en dat bij het onderdeel 'onderzoek' in de leraarsopleiding daarom het gevaar van academische rites en erediens ten vlak om de hoek ligt.

Wat is nu de taak van de begeleider van het hier aan de orde zijnde student-onderzoek? Mijn opvatting is, dat hij/zij met kracht er aan moet bijdragen, dat de *zinnigheid* voor de student (binnen het perspectief van de opleiding tot leraar) en de *haalbaarheid* (binnen de zeer beperkende randvoorwaarde van de tijd) gerealiseerd worden. Dat houdt in het 'afschermen' van de student tegen allerlei indrukwekkende 'wetenschappelijke' eisen, het in plaats daarvan benadrukken van 'normale' eisen als *helderheid, innerlijke consistentie van de verslaggeving, realistische uitwerking van opzet en conclusies en het stimuleren van het zoeken naar persoonlijke leerwinst*.

De eerste ervaringen leren, dat het goed mogelijk is het onderdeel 'onderzoek' met een dergelijke 'relativerende' aanpak tot een zinvol element van de opleiding uit te bouwen. In de eerste cursus kozen de studenten het onderwerp '*Leerlinggericht literatuuronderwijs*'. Zij werkten dit onderzoeksthema als volgt uit:

- probleemstelling (definiëring op grond van gelezen literatuur)
- enquêtering 5 Atheneum (over ervaringen, wensen e.d. inzake literatuuronderwijs)
- een aantal exemplarische lessen in diezelfde klas (volgens de geest van 'leerlinggericht literatuuronderwijs')
- enquêtering 5 Atheneum over de gegeven lessen
- conclusies betreffende de gegeven lessen en 'leerlinggericht literatuuronderwijs' in het algemeen.

Hun verslag bevat een mengsel van algemene conclusies op het gebied van het onderzoeksthema, gekoppeld aan persoonlijke leerpunten.

Bij het onderzoek in de tweede cursus staat het gebruik van de computer in het moedertaalonderwijs centraal, volgens een vergelijkbare opzet: een 'proefneming' in de praktijk, zorgvuldig opgezet en beschreven met als uitkomst meer licht op de vragen: wat is de (eventuele) plaats van werken met de computer in het curriculum Nederlands en als je er mee aan de slag gaat, hoe moet je dat dan aanpakken?

*"Individuele Eind-stage:*

*Dit onderdeel brengt je het dichtste bij het leraarschap zelf. De formule bestaat er uit dat*



*je gedurende één rapport-periode enkele klassen van een schoolpracticumdocent(e) overneemt en alle lessen zelfstandig geeft, proefwerken geeft en beoordeelt etc. zonder dat die docent(e) er bij is. Het gaat daarbij om rond de 12 uren per week. Je hebt gedurende die periode veel werk-contact met de docent(e), die je zo goed mogelijk op afstand probeert te coachen in allerlei aspecten als ordehouden, vakinhouden, lesplanningen etc. Regelmatig heb je ook een supervisie-gesprek op het PDI met de vakdidacticus. Wanneer je dit onderdeel met succes hebt afgerond is de opleiding in feite voltooid en staat niets je in de weg als docent(e) in het onderwijs meer in de weg."*

Het Utrechtse model houdt een wisseling van school na de duo/trio-stage in. Een voordeel van deze wisseling is, zoals hiervoor al opgemerkt, dat de student veel beter in staat is *in het oog van de leerlingen* de rol van nieuwe docent te vervullen, dus niet die van stagiaire. Belangrijk hierbij is hoe de school, met name de spd, de komst van de IES-student aan het leerlingenpubliek presenteert. Een IES-start in augustus biedt daarbij de beste randvoorwaarden. De twee eerste Utrechtse studenten stelden zich aan hun klassen voor als vervangers van hun spd's, die gedurende een nog niet vaststaande periode door de school voor een gedeelte van hun weektaak waren uitgeleend aan instituten als het CITO. Een maskerade die tot het eind van hun IES perfect functioneerde. Veel moeilijker ligt dat wanneer de IES start in januari (bij een augustus-start van de cursus als geheel). Wat dan bovendien op gaat treden, is het feit dat de student permanent wordt vergeleken met de spd zelf en dit bij mogelijke conflicten inzake cijfergeving, lesaankpak etc. breed uitgemeten kan krijgen.

Het lijkt geen twijfel dat deze IES-periode het zwaartepunt van de algehele opleiding vormt. Na alle 'losse' lessen in de voorafgaande stage, waarbij de student steeds geopereerd heeft in het domein van iemand anders, krijgt hij nu de complete verantwoordelijkheid voor een aantal klassen. Als één ding voor mij als begeleider vaststaat, dan is het wel dat *zo veel mogelijk ervaring in het voor de klas staan gedurende de voorafgaande stage, gekoppeld aan zorgvuldige evaluatie/nabespreking*, voor het welslagen van de IES de belangrijkste voorwaarde vormt. De student kan dáár op terugvallen, veel meer dan op zijn theoretische bespiegelingen inzake vakdidactiek of algemene onderwijskunde. Hoe meer en hoe complexere lessituaties hij al heeft meegemaakt en achteraf geanalyseerd, hoe gemakkelijker hij in staat is de op hem af komende problemen het hoofd te bieden.

De IES begint, naar de geringe ervaring die ik nu heb, met een enigszins euforische start. De student staat er voor het eerst helemaal alleen voor, de leerlingen blijken dat wonderlijk genoeg min of meer normaal te vinden, de grote sprong voorwaarts is gezet. Het duurt een poosje voor de eerste tekenen van verzet/spanning zichtbaar worden. Maar dan komen, geleidelijk of abrupt, de problemen van het (beginnend) docentschap volledig in beeld. Hoe motiveer je 4 Havo voor literatuurgeschiedenis, hoe krijg je die drukke 2 Atheneum in

het gareel, wat moet je doen met 3 leerlingen die in de kast gekropen zijn, hoe beoordeel je spreekbeurten etc.etc. Met vragen van deze en zo ongeveer elke denkbare soort wordt de student geconfronteerd. *Wanneer je dan, (zoals in de eerste 2 cursussen het geval was) te maken hebt met studenten die zich als terriërs in dit soort vraagstukken vastbijten, zie je de IES uitmonden in een toestand waarin sprake is van minimaal overeind blijven en waar dit kan meester zijn van de situatie.*

De spil van de begeleiding in de IES is uiteraard de schoolpracticumdocent(e). Met hem/haar is er op vaste tijden in de week werkoverleg, naast allerlei 'tussendoortjes'. Daarnaast is er ook regelmatig contact met de vakdidacticus. In de praktijk komt dit er op neer, dat ik eens in de 2 weken een supervisie-gesprek voer; daarin word ik uitgebreid geïnformeerd en tracht ik ook zelf een indringend beeld te krijgen van de gebeurtenissen en vragen van de afgelopen periode. Als een belangrijke functie van dit soort supervisie-begeleiding zie ik, dat de vakdidacticus voortdurend de grote lijnen in de gaten houdt, de student helpt zicht te houden op zijn of haar ontwikkeling/groei gedurende de totale opleidingsperiode en hem/haar bemoedigt waar dit nodig is. Als zodanig is deze begeleiding op afstand complementair, minder van direct, dagelijks belang dan die van de spd, maar functioneert ze meer als een baken op zee, dat de student helpt scherper te ontwaren hoe hij/zij langzaam tegen de stroom in verder roeit. Het spreekt voor mij vanzelf dat de vakdidacticus op zijn tijd en op verzoek ook inhoudelijke bijdragen kan leveren.

Het lijkt geen twijfel, de IES is het zwaartepunt van de opleiding. Mijn eerste ervaringen ermee laten duidelijk zien, dat hiermee de praktijkshock van het beginnend docentschap *binnen* de opleiding is komen te liggen. Capabele en zich goed inzetende studenten komen deze shock in de structureel begeleide situatie snel en grondig te boven. Vergeleken met het verleden, de methode *'spring maar in het diepe, wie verzuipt heeft geen aanleg voor zwemmen'*, is de professionele beroepsvoorbereiding van de universitaire gevormde docent Nederlands voor het eerst in zijn bestaan zelf echt professioneel geworden.

#### 4. Enkele voorzichtige eerste conclusies

1. De langere duur van de opleiding en de nieuw toegevoegde elementen daarin zorgen er voor dat de universitaire leraarsopleiding voor het eerst in zijn bestaan mag beschouwd worden als een *volwaardige* beroepsvoorbereiding.
2. Het welslagen van de opleiding hangt - precies als in de voormalige 4-maandsopleiding - sterk af van de capaciteiten en de leerbereidheid van de student en de agogische bekwaamheid van de schoolpracticumdocent(en) om de student te begeleiden bij het exploreren van diens *eigen* mogelijkheden.
3. Nog veel sterker dan voorheen is het van groot belang, dat 'het instituut' en 'de school' goed op elkaar zijn afgestemd. Dat houdt van de kant van 'het instituut' in het veelvuldig en uitvoerig overleggen met de schoolpracticumdocent - middels lesbezoeken, telefonische contacten, gezamenlijke spd-bijeenkomsten op het instituut - vanuit een attitude van respect voor de competentie, flexibiliteit, kortom van de vakkundigheid van deze docent.



(Dit laatste betekent uiteraard niet, dat verschillen van opvatting tussen instituutsbegeleider en schoolpracticumdocent daarmee onmogelijk of verboden zouden zijn. Waar het om gaat is dat de man/vrouw uit de praktijk als serieuze mede-opleider/-ster wordt gezien en niet als iemand *die voortdurend tekort schiet in het vorm geven aan de desiderata uit de vakdidactiek.*)

4. Het is waarschijnlijk niet zo gek de opleiding te zien als een vorm van innovatie, de student als persoon, die de innovatie gestalte gaat geven en de opleiders als de innovatoren. Interessant wordt het vervolgens na te denken over wat op empirie stoelende theorieën op het gebied van innovatie in het onderwijs te melden hebben. In elk geval is zeer duidelijk dat een RDD-achtige aanpak<sup>2</sup> zo ongeveer de slechtste is die je kunt kiezen, omdat daarbij de persoon van de docent, met al zijn bekwaamheden, voorkeuren, motivatie geheel buiten spel blijft, en de docent alleen wordt gezien als uitvoerder van plannen van elders. Vertaald naar de opleiding betekent dat mijns inziens dat de focus van de opleiding dient te zijn *'de wijsheid en onwijsheid van de student zelf', het recht van de student zich een eigen weg door alles te banen en zich door vallen en opstaan, door zich vergissen en voltreffers scoren geleidelijk aan te ontwikkelen tot eigenzinnig docent.*
5. Het werk van de vakdidacticus - dit als afronding van mijn gedeelte van het artikel - is met deze nieuwe cursusopzet anders, zonder twijfel ook boeiender geworden. De soms nogal frustrerende situatie van voorheen, de situatie van in een veel te kort bestek moeten werken met stof waarvoor het referentiekader bij de studenten nauwelijks aanwezig was, is voorbij. Geen 'stoomcursus' meer dus, en daar komt bij dat zeer belangrijke aspecten van het beginnend leraarschap nu structureel deel zijn gaan uitmaken van de opleiding. Het professionele genoeg de studenten in de loop van het opleidingsjaar werkelijk te zien uitgroeien tot ervaren beginnende docenten en hun daar de helpende hand bij te kunnen bieden is groot<sup>3</sup>.

## 5. Slotbeschouwing door Jelle Klipp en Robbert Roosenboom

Wij willen in deze slotbeschouwing enkele zaken uit de voorgaande paragrafen van commentaar voorzien.

- De meer gestructureerde aanpak van de 'lijst van te geven lessen' lijkt ons een goede keuze, omdat op deze manier elk vakonderdeel aan bod komt. Het spreekt vanzelf dat een toekomstig docent er baat bij heeft dat zo weinig mogelijk vakonderdelen bij intrede in de praktijk totaal nieuw zijn. Een kleine kanttekening willen wij hierbij wel plaatsen. Uit ervaring is ons gebleken dat dit soms niet strookt met het programma dat de spd nu eenmaal moet afwerken. De lange duur van de stage voorziet er echter wel in dat - ook met het lesprogramma van de spd - veel aan de orde kan komen.

- Over het onderzoek verschillen de meningen en daarom zullen wij hier van de wij- in de ik-vorm overgaan.

(*eerste schrijver van deze paragraaf:*) Dit onderdeel moet mijns inziens niet teveel gewicht krijgen. Als beginnend docent, weg uit de 'bescherming' van de

IES ben je nog niet toe aan het onderzoeken van problemen op je school, als je deze al zou herkennen. De aandacht gaat voornamelijk uit naar het 'overleven' in de klas, maar ook daarbuiten. Ook daar moet je een plaats 'veroveren'. (Daarmee samenhangend: de manier waarop je een school binnenkomt, draagt in belangrijke mate bij aan de plaats die je in het corps 'verdient'. Overigens haast ik mij te zeggen dat de persoonlijkheid van een docent niet onbelangrijk is...)

Ik vind echter wel dat dit onderdeel gehandhaafd moet worden op grond van het hiervoor genoemde (voor mij niet zuivere) argument status, maar ook op grond van het feit dat je eerstegraders een eerste aanzet geboden moet hebben om zicht te krijgen op hoe om te gaan met opdoemende problemen tijdens de beroepspraktijk. Daarin voorziet deze opleiding. De investering 'onderzoek' verdient zich volgens mij na een aantal jaren terug, als je eenmaal een vaste plaats hebt verworven (in klassen, maar ook onder collega's) en vanuit die balans tijd hebt om te kijken naar wat er om je heen gebeurt. Dan biedt de in de opleiding geboden stof op dat gebied voldoende aanknopingspunten om zelf aan de slag te gaan.

Terugkijkend: ik vond het een leerzaam onderdeel (lezen over onderzoek is iets heel anders dan het zelf doen). Hoewel we slechts weinig tijd ter beschikking hadden, denk ik dat we tevreden mogen zijn over de uitkomsten (hoe kleinschalig het onderzoek ook is uitgevoerd). Ik vond het een leuk onderdeel: het was spannend of er iets uit zou komen.

*(tweede schrijver van deze paragraaf:)* Ik hecht iets meer belang aan dit onderdeel van de opleiding, al was het alleen maar om de gefixeerdheid op het overleven in de klas enigszins te relativiseren. Het onderzoek waarborgt een element in de opleiding waarbij meer dan elders grondige bezinning op een door de student gekozen facet van het vak mogelijk is. Dit appelleert ook wel enigszins aan een behoefte. Een docent in opleiding is tenslotte ook nog eens een afgestudeerd academicus en als zodanig zeer zeker ook onderzoeksmatig ingesteld.

- Wij zijn het eens met de observatie dat de IES het 'zwaartepunt' van de opleiding is en dat de start in augustus de beste randvoorwaarden biedt. Alle 'brokstukken' van de triostage vallen tijdens de IES op hun plaats. Hoe meer lessen je tijdens de triostage hebt gegeven, des te beter ben je gewapend tegen alles wat er op je af komt. We kunnen zonder aarzeling stellen dat deze stage (de IES) in zeer belangrijke mate ertoe bijgedragen heeft dat wij beiden onmiddellijk na onze opleiding een aanzienlijke betrekking in het onderwijs gevonden hebben (ruim 20 lesuren) en dat onze entree in het onderwijs vrijwel rimpelloos verlopen is. Een en ander hangt zonder twijfel samen met het feit dat de praktijkshock inderdaad binnen de opleiding is komen te liggen.

Wanneer je in de individuele eindstage een paar klassen gedurende enkele maanden onder je hoede hebt, kun je zeer goed leren inzien wat het effect is van je optreden (en/of het nalaten daarvan) op het verloop van je lessen. Correcties aanbrengen en bijbuigen als het de verkeerde kant op gaat is dan natuurlijk moeilijk, maar je kunt blijven experimenteren en onderzoeken waardoor bepaalde problemen zich ontwikkeld hebben en er uiteraard ook achter komen welke factoren er voor zorgen dat de zaken goed lopen c.q. zich verbeteren.



Deze vaardigheid, het kunnen reflecteren over je eigen lessen en over het succes en de mislukkingen daarin, verworven in de IES, is het kompas waarop je vervolgens in de beroepspraktijk kunt gaan varen. Bewust en onbewust weet je veel beter waar je mee bezig bent en waar leerlingen mee bezig zijn tijdens de interactie tussen jou en je leerlingen. Je hebt simpelweg veel sneller door wanneer ze je aan het uitproberen zijn, wat oorzaken zijn van dwarsliggend gedrag, welke handelingen jouw greep op en positie in die klas versterken en welke die verzwakken. En naarmate je meer herkent, ben je beter in staat om ernaar te handelen.

De ervaring van de individuele eindstage heeft er in feite voor gezorgd dat wij in de op de opleiding volgende beroepspraktijk onder lastige omstandigheden overeind zijn gebleven:

- we hebben halverwege het schooljaar klassen overgenomen
- er was sprake van een verdubbeling van het aantal te geven lesuren vergeleken met de IES
- we moesten in de voetsporen treden van bekwame, ervaren en gewaardeerde docenten.

Voor ons staat haast met zekerheid vast, dat wij het heel wat moeilijker zouden hebben gehad, wanneer we begonnen waren met lesgeven met uitsluitend de ervaringen van de eerste (begeleide) stage uit de opleiding achter ons.

We willen er in het bijzonder op wijzen dat de IES je in staat stelt als beginnend docent al zeer veel oog te hebben voor de individuele leerling. Je bent immers al zo ver gevorderd dat het overdragen van de lesinhoud niet meer je enige preoccupatie is. Je bent veel beter in staat om je te richten op het scheppen van een goede sfeer in de klas: grapjes maken, ingaan op grappen en opmerkingen van leerlingen, leerlingen op allerlei manieren bij de les betrekken. Natuurlijk is er hierbij sprake van een wisselwerking, in die zin dat de leerlingen het waarderen wanneer jij je daar actief op richt, zodat zij van hun kant bereid zijn bij te dragen aan een goede sfeer.

Tot slot nog dit: de korte duur van de IES (d.i. in vergelijking met een schooljaar) maakt het mogelijk dat je eerder dan wanneer je meteen (zonder IES) gaat lesgeven, van je fouten leert en ze herstelt. Je start bijvoorbeeld, zoals bij ons het geval was, in augustus met de IES en gaat daarmee voort tot december. Wanneer het om een compleet jaar gaat en wanneer je daarbij lastige klassen hebt, dan moet je hiermee tot het einde van het schooljaar 'voortsukkelen'. Nu heb je de kans om binnen hetzelfde schooljaar, in januari, met een schone lei, op weer een andere school, te beginnen. Dit versnelt je ontwikkeling tot een goed docent.

In feite is de IES een manier om de eerste maanden van de beroepspraktijk van een docent binnen het raam van de opleiding te brengen. Dit schept mogelijkheden om de student met deskundige begeleiding te steunen bij zijn start in het beroep. De mogelijkheden tot begeleiding zijn in scholen niet altijd aanwezig. Zij mogen de ULO dus wel dankbaar zijn.

## Noten

- 1 Er is niets aan te doen: de vakdidacticus in kwestie is tevens de schrijver van het artikel. Ik wil het niet nog erger maken door me daar ook nog voor te verontschuldigen. De redactie van *Spiegel* heeft om deze bijdrage gevraagd.
- 2 RDD staat voor Research Development Diffusion en heeft betrekking op een innovatiestrategie, waarbij de inhoud volledig buiten de school bedacht wordt en vervolgens in het onderwijs moet worden gerealiseerd.
- 3 Dank aan Wil van der Veur en Sary van den Heuvel voor hun waardevolle op- en aanmerkingen betreffende het artikel tot hiertoe.

## Bibliografie

- Brinke, S. ten, Veranderd maar herkenbaar. De opleiding van a.s. leraren Nederlands bij het Pedagogisch-Didactisch Instituut van de Rijksuniversiteit Utrecht. In: Klinkenberg, S. e.a. *Moedertaal leren doceren*. Groningen 1982, 62-81.
- Dekkers, Peter, Een andere manier tot bevrijding van het schoolboek. *Moer* 1975 2, 65-67.
- Griffioen, J., De Lerarenopleiding Nederlands aan de Rijksuniversiteit te Groningen. *Spiegel* 1 (1983) 2, 31-51.
- Leidse werkgroep Moedertaaldidactiek, Een bijdrage tot de didactiek van de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor opleiding en onderwijs*, 1982, 1, 2-19.
- Ven, P-H. van de, De Opleiding Leraren Nederlands in Nijmegen. *Spiegel* 2 (1984) 1, 45-76.