

# Problemen van beginnende leraren in het basisonderwijs: een exploratief beschrijvend onderzoek

---

S. A. M. VEENMAN,  
A. J. BERKELAAR &  
J. M. BERKELAAR-TOMESSEN  
*Instituut voor Onderwijskunde,  
K.U. Nijmegen*

---

## Samenvatting

*Door middel van interviews zijn bij 21 beginnende leraren in het basisonderwijs gegevens verzameld over hun problemen en ervaringen in de eerste schooljaren, en over hun opvattingen over de genoten opleiding en begeleiding. Ook zijn hierover gegevens verzameld bij de 21 hoofden van deze beginnende leraren.*

*Met de moeilijkheid van een juiste opbouw en planning van de leerstof neemt het houden van orde de op een na hoogste plaats in. Onzekerheid over het eigen functioneren en psychisch-lichamelijke klachten worden als het meest problematische ervaren.*

*Aan begeleiding in het eerste jaar bestaat grote behoefte. Zowel de beginnende leraren als de hoofden vinden de PA-opleiding te weinig praktijkgericht<sup>1</sup>.*

## 1 Inleiding

In een vorig artikel (Veenman, 1982) zijn door middel van een literatuurrecherche de 20 meest voorkomende problemen van beginnende leraren in basis- en voortgezet onderwijs geïdentificeerd. Deze vormen de achtergrond van het onderzoek waarover hier wordt gerapporteerd.

## 2 De probleemstelling

Het merendeel van de studies uit het literatuuroverzicht stamt uit de V.S., Engeland en Duitsland. Deze uitkomsten van de buitenlandse studies mogen niet zonder meer van toepassing worden verklaard voor de Neder-

landse situatie.

De eerste vraag luidt dan ook: Welke problemen ondervinden beginnende leraren in de aanvangsperiode van hun loopbaan in het Nederlandse basisonderwijs?

Omdat uit de literatuur blijkt dat orde veruit het meest brandende probleem is en nauwelijks aandacht wordt geschonken aan een omschrijving van de inhoud van het begrip „orde” luidt de tweede vraag: In welke mate kampen beginnende leraren met ordeproblemen en wat verstaan zij daaronder?

Uit de literatuur blijkt verder dat de oorzaken van veel problemen worden gezien in een gebrekkige voorbereiding van de beginnende leraar op zijn taak, en door onvoldoende steun en opvang in de eerste beroepsjaren. De derde en vierde vraag luiden derhalve resp.: Wat zijn de ervaringen van de beginnende leraren met betrekking tot de door hen gevolgde opleiding? en Wat zijn de ervaringen van deze beginnende leraren met betrekking tot een eventueel door hen genoten begeleiding in de aanvangsfase van hun beroep?<sup>2</sup>

Onder beginnende leraren wordt in deze studie verstaan: leraren in hun eerste en tweede beroepsjaar. Deze onderscheiding is aangebracht om eventueel te kunnen beoordelen of er tussen beide groepen verschillen bestaan.

Tevens zijn we geïnteresseerd in de opvattingen van de hoofden van scholen waar de beginnende leraren werkzaam zijn. Vandaar dat genoemde vraagstellingen, in aangepaste vorm, zich ook richten op de hoofden van scholen. Een inventariserend onderzoek naar de opvattingen van schoolleiders in deze ontbreekt tot dusverre in Nederland.

De relevantie van de probleemstelling berust hierin dat het onderkennen van problemen een bezinning op de gangbare opleiding en opvang mogelijk maakt en eventueel kan leiden tot verbeteringen.

## 3 De opzet van het onderzoek

### 3.1 Het interview

Bij het verzamelen van gegevens over proble-

men van beginnende leraren is gebruik gemaakt van een semi-gestandaardiseerd interview met open vragen. Bij de samenstelling van de lijst is, in navolging van Lortie (1975), gebruik gemaakt van: directe en indirecte vragen, concrete en abstracte vragen. Aan het werk van Hooymayers et al. (1976) is een vraag ontleend over het verloop van de ordeproblemen in de tijd.

Na het opstellen van een voorlopige lijst met vragen, zijn twee proefinterviews gehouden. Aan de hand van de opgedane ervaringen zijn aanvullingen en wijzigingen aangebracht. De definitieve vragenlijst voor de beginnende leraar telt 41 vragen.

De vragenlijst voor de hoofden is veel beperkter opgezet doordat de benadering directer is gehouden. In totaal zijn hier 10 vragen geformuleerd.

Voor de inhoud van beide vragenlijsten verwijzen we naar het oorspronkelijke verslag (Berkelaar & Berkelaar, 1981).

### 3.2 De proefgroep

Via een aantal PA's in Oost-Nederland werden in totaal tachtig recentelijk afgestudeerde studenten aangeschreven. Van de aangeschreven studenten bleken 32 bereid aan het interview deel te nemen en te voldoen aan het criterium van een langdurig dienstverband<sup>3</sup>. Gezien de beperkte tijd en gezien de hoeveelheid tijd die ging zitten in de afname van de interviews, konden uiteindelijk 21 beginnende leraren ondervraagd worden. Deze waren afkomstig uit de driehoek Ede - Arnhem - Boxmeer (exclusief Nijmegen omdat scholen in deze stad regelmatig voor andere onderzoeksdoeleinden benaderd worden). De 21 leraren waren afkomstig van 6 opleidingsinstituten. Er waren 8 leraren met bijna 1 jaar ervaring (2 mannen en 6 vrouwen) en 13 leraren met bijna 2 jaar ervaring (7 vrouwen en 6 mannen). De gemiddelde leeftijd was 23 jaar; 15 leraren werkten in de klassen 1-3, 5 in de klassen 4-6, en 1 leraar werkte met leerlingen van 12-13 jaar (Streekschool). Van deze groep vond 67% direct na het afstuderen een baan, 33% na enige tijd (max. 1 jaar). In het onderzoek waren 7 scholen op het platteland betrokken en 14 scholen uit stedelijke centra.

### 3.3 De afname van de interviews

De vraaggesprekken werden gehouden aan het eind van het schooljaar 1979-1980 en wel in de

periode 14 mei-9 juli. Aan het begin van elk interview werd aan de geïnterviewde persoon toestemming gevraagd om het gesprek op de band te mogen vastleggen. Anonimiteit werd hierbij gegarandeerd. Niemand had bezwaar.

Voordat de interviews werden afgenomen, werd een korte training georganiseerd. Gebruik werd gemaakt van rollenspel, en de ervaringen en uitkomsten van de twee proefinterviews met beginnende leraren.

### 3.4 Verwerking van de gegevens

Het oorspronkelijke voornemen om alle 42 op de band opgenomen interviews letterlijk te laten uittikken, kon door gebrek aan administratieve ondersteuning niet uitgevoerd worden. (In het begin werden nog 2 interviews met de hand uitgeschreven, dit kostte per interview ongeveer 12 uur, zodat deze werkwijze snel werd verlaten). Als tussenoplossing werd gekozen voor een uitgebreide samenvatting van elk interview: van elk antwoord werden de belangrijkste trefwoorden en/of typerende zinnen opgeschreven. Tevens werden de tellerstanden van de recorder opgeschreven om in geval van onduidelijkheden bij de codering het betreffende fragment snel te kunnen opzoeken. Een samenvatting van een interview omvatte ongeveer 20 handgeschreven bladzijden.

Vervolgens werd overgegaan tot het classificeren van de gegevens. Hierbij werd getracht te voldoen aan de voorwaarden voor het op betrouwbare wijze classificeren van de gegevens (zie Lazarsfeld & Barton, 1951; Friedrichs, 1976). Eerst werd aan de hand van een aantal interview-protocollen een voorlopig schema ontworpen, dit werd beproefd en vervolgens op grond van andere interviews enkele malen gewijzigd en aangevuld.

Gebruik werd gemaakt van 'consensuscodering': een aantal interviews werd eerst door de ene onderzoeker gecodeerd, en vervolgens op onafhankelijke wijze door de andere onderzoeker. Daarna werden de resultaten vergeleken, bij verschillen werd de codering in gezamenlijk overleg verricht.

## 4 Resultaten: classificatie van probleemervaringen

De eerste vraagstelling heeft betrekking op de vraag welke problemen beginnende leraren ondervinden. Bij de presentatie van de resul-

taten wordt niet het volledige classificatieschema weergegeven. We geven hier alleen die categorieën weer, die problemen weerspiegelen die door bijna een derde deel van de beginnende leraren (29%) zijn genoemd. (Tabel 1 in de bijlage geeft problemen die door minstens 24% van de ondervraagden zijn genoemd.) Voor het volledige schema wordt verwezen naar het oorspronkelijke verslag.

De probleemervaringen worden per hoofdcategorie, met de meest frequente subcategorieën, weergegeven. Bij sommige categorieën wordt een uitspraak van een beginnende leraar of hoofd geciteerd. De omschrijving van elke categorie is beknopt gehouden. Voor verdere omschrijvingen en citaten wordt eveneens verwezen naar het oorspronkelijke verslag.

#### 4.1 *Methodisch-didactische problemen*

Problemen in deze rubriek hebben betrekking op moeilijkheden met de overdracht van kennis en vaardigheden, en met de middelen die daarvoor dienstig zijn.

*Het hanteren van methodes.* Relatief veel beginnende leraren (52%) gaven aan, dat ze het als een probleem hadden ervaren, dat ze nagenoeg zonder enige kennis van de in de scholen gebruikte methodes de praktijk ingingen. Ook 10% van de hoofden onderkende dit als problematisch. Gebrek aan kennis ging vaak gepaard met een onvermogen om kritisch afstand van de gebruikte methode te nemen. Hiervan was men zich vaak bewust. Een respondent verwoordde dit als volgt: 'Wat me wel geleerd is, is bijvoorbeeld je niet vast te klampen aan een methode . . . maar, hoe anders dan . . .' Ik denk, dat het praktisch geweest was om te leren van: nou, die methode heb je en die is prettig, maar hoe maak je er dan gebruik van dat het toch geen slaafs volgen is . . .' (P11)

*Onvoldoende ontwikkelingspsychologische kennis.* Bijna een derde van de beginnende leraren (33%) en bijna een kwart van de schoolhoofden (24%) signaleerden te weinig kennis over het kind.

*Onvoldoende kennis omtrent het gebruik van leer- en hulpmiddelen.* Het gebruik van gangbare leer- en hulpmiddelen was een probleem voor 29% van de beginnende leraren (14% van de hoofden zag dit gemis als een probleem). Deze leraren voelden zich onhandig, wilden de collega's niet altijd lastig vallen, en zagen dan maar van het gebruik van apparatuur af. Dit probleem had niet alleen betrek-

king op het gebruik van audio-visueel materiaal, ook op het gebruik van stencilmachines, schriften en het bestellen van verbruiksmateriaal.

*Onvoldoende kennis op leerpsychologisch gebied.* 29% van de beginnende leraren zei dat het aanbrenge van kennis problemen had opgeleverd. Dit kwam door een gebrek aan inzicht in het leerproces bij kinderen en door een gebrek aan kennis over de wijze waarop de leerstof moest worden overgedragen. Ook het herkennen van leerstrubbelingen vormde een probleem.

#### 4.2 *Sociaalpedagogische problemen in de omgang met de klas*

In deze rubriek vallen problemen in het omgaan met individuele leerlingen, groepen van leerlingen en de klas als klas.

*Orde.* Het houden van orde bleek voor 71% van de beginnende leraren een probleem te vormen. Van de schoolhoofden zei 90% dat dit een probleem voor beginners vormde.

De tweede vraagstelling was gericht op een omschrijving van het ordeprobleem vanuit de definities van de beginnende leraren. Vergelijking van de antwoorden op de vragen die betrekking hadden op het begrip ordeproblemen leverde een tamelijk eensluidende opvatting op. Voor hen betekende „ordeproblemen hebben” een situatie waarin de leerlingen het leiderschap van de leraar ontkennen, zich niet aan de gestelde regels houden en ook geen rekening meer houden met elkaar, als gevolg waarvan er een onrustige toestand ontstaat, waarin de door de leraar geplande onderrichtswerkzaamheden geen of niet voldoende doorgang kunnen vinden.

De beginnende leraren en de hoofden onderscheidden drie bronnen voor ordeproblemen: 1. de leraar zelf (gebrek aan ervaring in het omgaan met een groep doordat de PA hier niet op voorbereidde, de gemoedsgesteldheid van de leraar, een gebrekkige organisatie, onzekerheid, geen duidelijke regels willen of kunnen stellen, het niet consequent laten naleven van de regels, onredelijke eisen, ontbreken van een goede relatie met de leerlingen); 2. de leerlingen (onrustige, ongebonden, ongeconcentreerde, ongeïnteresseerde leerlingen); 3. de situatie (slechte huisvesting, het moeten fungeren als invaller, storingen door derden).

Om inzicht te krijgen in het verloop van de ordeproblemen werd aan de respondenten ge-

vraagd in een grafiek een 'wanorde-curve' te tekenen (vgl. Hooymayers et al., 1976). Een vergelijking tussen mannelijke en vrouwelijke en tussen beginnende leraren en schoolhoofden bracht geen noemenswaardige verschillen aan het licht. Het bleek dat de ordeproblemen gedurende het eerste halfjaar enigszins stegen, na een half jaar het grootst waren om dan vervolgens te dalen tot onder het beginniveau. Dit gegeven kwam overeen met de 'wanorde-curve' van beginnende natuurkundeleraren (Hooymayers et al., 1976).

*Problemen met individuele leerlingen.* 57% van de beginnende leraren wist niet hoe ze op leerlingen met gedragsproblemen moesten reageren. Zij voelden zich vaak radeloos en machteloos tegenover dergelijke leerlingen. 'Ik heb er een die ontzettend ongeïnteresseerd is, die het allemaal geen barst maakt of ik boos word, of ik het vriendelijk vraag . . . Dat is een kind, dat het voor elkaar krijgt, dat als ik in de vakantie van haar iets zit na te kijken, dat ze me nóg nijdig krijgt. Maar ik weet niet hoe ik het moet doen. Haar moeder heb ik al wel tien keer op school gehad; zij weet het ook niet. Zij kan het kind ook niet aan . . . ik wil zo graag, dat ze gewoon werkt'. (P8)

*Problemen met de grootte van de klas.* Bijna de helft (48%) had de grootte van de klas als een probleem ervaren. De klasgrootte in de ondervraagde groep varieerde van 26-35 leerlingen. Opvallend was dat geen der hoofden de grote klassen als een probleem voor beginners noemde.

#### 4.3 *Problemen in de relatie met anderen*

In deze categorie vallen problemen in de betrekkingen tussen de beginnende leraar en ouders en collega's.

*Het omgaan met de ouders.* Een groot deel van de beginnende leraren (62%) gaf te kennen, dat het voor hen in het begin erg moeilijk was geweest om in de contacten met de ouders hun houding te bepalen. Zij moesten leren zichzelf beperkingen op te leggen in het uiten van kritiek en het ventileren van eigen meningen, en ze moesten alle facetten van de ouderparticipatie leren. Ook de hoofden (38%) gaven aan, dat onervarenheid in deze vaak tot problemen leidde.

*Omgaan met collega's.* 38% van de beginnende leraren was het er over eens dat het moeilijk was om als nieuwkomer een plaatsje in het team te veroveren. De gereserveerde

houding van de nieuwe collega's, gepaard aan het idee niet voor vol te worden aangezien, werden als minder prettig en als teleurstellend ervaren. Bij de hoofden signaleerde 62% inpassingsproblemen in het team.

#### 4.4 *Onvoldoende informatie over de werksituatie*

In deze categorie vallen problemen die voortkomen uit onvoldoende informatie die de beginnende leraar bij de intrede in het beroep vanuit de school ontvangt.

*Over de nieuwe klas.* In 33% van de gesprekken werden door de beginnende leraren klachten geuit over het slecht geïnformeerd zijn over de klassen waarin ze met hun werk moesten beginnen.

*Over schoolregels en gebruiken.* 33% van de beginnende leraren gaf aan dat ze er zelf maar achter moesten zien te komen wat de doelstellingen van de school waren, welke regels er golden, over welke leer- en hulpmiddelen de school beschikte en waar deze te vinden waren. ' . . . je weet niet wat voor materialen er zijn, je weet niet wat de bedoeling is van de school en welke lijn er ligt in de school, wat voor gezicht de school heeft en dat je dat niet duidelijk wordt gemaakt'. (P5)

*Over de schooladviesdienst.* 29% gaf aan onbekend te zijn met het werk van de SAD. Als gevolg daarvan wist men niet waar, wanneer en in welke gevallen een beroep zou kunnen worden gedaan op de SAD.

#### 4.5 *Organisatorische problemen*

Deze hebben betrekking op het zelfstandig regelen van het schoolgebeuren.

*Organisatie van het dagelijkse klasgebeuren.* Doordat tijdens het schoolpracticum (oefenscholen) alleen geïsoleerde, intensief voorbereide lessen werden gegeven aan klassen waar de mentor de gang van zaken bepaalde, en waar men zich niet verantwoordelijk hoefde te voelen voor de lessen daarna, meldde 62% van de beginnende leraren moeilijkheden gehad te hebben met het dag in dag uit organiseren van het klasgebeuren. 'Dat de praktijk anders is dan dat je af en toe, eens in de week, een lesje geeft. Dat je dat maar reilt en zeilt, dat valt niet altijd even mee. Dat is nooit geleerd, hoe je dat eigenlijk moet doen, de echte praktijk.' (P21) Van de hoofden onderstreepte 76% deze beginnersproblematiek.

*Opbouw en planning van de leerstof.* Door

een gebrek aan overzicht van de leerstof vermeldde 71% van de beginnende leraren moeilijkheden in het plannen van de leerstof op langere termijn. Ook de hoofden (43%) vonden dit een probleem.

#### 4.6 *Ideaal en werkelijkheid*

Iedere beginnende leraar leert op de PA een bepaald beeld van de school te vormen, na zijn afstuderen wil iedere leraar bepaalde wensen realiseren. Maar de werkelijkheid komt niet overeen met het gevormde ideaal. Door de volgende respondent werd de door 38% van de beginnende leraren gedeelde discrepantie, aldus verwoord: 'Daar (op de PA) is alles al zo ver – zo ver is het nog lang niet op de basisschool. Je hebt allerlei moderne theorieën die je gewoon niet terug vindt. Ze confronteren jou met het onderwijs, zoals dat misschien zou moeten zijn . . . wereldoriëntatie, niveaus . . . en dan kom je op de basisschool die gewoon nog niet zo ver is.' (P14) Van de schoolleiders onderkende 24% deze problematiek.

#### 4.7 *Problemen met de taakuitvoering*

In deze rubriek vallen problemen die voortvloeien uit de taakbelasting en uit de onzekerheid of men de taak goed volbrengt.

*Twijfels over het eigen functioneren.* Erg veel beginnende leraren (90%) zeiden in twijfel te verkeren over de juistheid van hun eigen handelen. Zij neigden ertoe de tekortkomingen in de prestaties van de leerlingen te zien als veroorzaakt door het eigen, falend optreden. Maatstaven voor een goed functioneren trachtte men te vinden in het geringe aantal fouten van de leerlingen, in het zich houden aan de regels door de leerlingen, in opmerkingen vanuit het team, in het gelijk kunnen optrekken met de leraar uit de parallelklas, in reacties van de ouders en het hoofd, en in de vakliteratuur. Onderwijzen vereist het vermogen om langere perioden te kunnen werken, zonder er zeker van te zijn dat men het goed doet. Veel beginners hadden moeite om dit vermogen op te brengen.

*Vermoeidheid en andere lichamelijke klachten.* Het vermoeidheidsprobleem, waar 90% van de beginners mee te kampen had, was wellicht het meest tekenend voor de moeilijke situatie, waarin deze jonge mensen verkeerden. Door de zwaarte van de taak ontstonden allerlei lichamelijke klachten, waarvan een abnormale behoefte aan slaap de meest voorko-

mende was. ' . . . dat ik echt 's middags om 4 uur thuis kwam en dat ik naar bed moest. Ik ging tot 6 uur liggen slapen, dan eten, dan 's avonds maar weer vroeg naar bed . . . oh, wat was ik moe! Dat is onvoorstelbaar! Dat heb ik normaal nooit. Het was zo erg op een gegeven moment, dat ik er voor naar de dokter ben geweest, dat ik echt begon te twijfelen aan mijn gezondheid.' (P12) Een neveneffect waarover de beginnende leraren rapporteerden was dat hun privé-relaties er onder te lijden hadden.

*Algemeen gevoel van onzekerheid.* 57% gaf aan dat de aanvangsperiode gekenmerkt werd door een algemeen gevoel van onzekerheid op alle mogelijke terreinen. 'Voor die dertig kinderen is het maar funest, dat ik nu voor de klas sta. Dat gevoel had ik vooral in het begin van het jaar heel sterk. Dat is heel beroerd.' (P11)

*Tijdrovendheid.* Meer dan de helft (52%) rapporteerde een chronisch gebrek aan tijd. Veel vrije tijd moest aan schoolwerk worden opgeofferd. Gevolgen waren: te weinig tijd voor het voorbereiden van de lessen, het verwaarlozen van sociale contacten in het privéleven. Het aantal officiële vergaderuren liep uiteen van 2 tot 22,5 per maand. Een hoofd merkte op: 'Ze zijn te moe. Ze zijn 's avonds kapot. Dan komt er nog bij, dat ze 's avonds dat correctiewerk nog eens moeten doen, de lessen voorbereiden, en daar gaat een tijd inzitten! Het kost ze alle vrije tijd.' (H2)

Een ander probleem uit deze rubriek was de *druk der verantwoordelijkheid* voor een hele klas kinderen (33%).

#### 4.8 *Verschillen in functioneren in het eerste en tweede jaar*

Aan de dertien beginnende leraren uit het tweede praktijkjaar werd gevraagd of er duidelijke verschillen waren opgetreden in vergelijking met het eerste jaar. Twaalf van hen waren van mening dat er duidelijke verbeteringen in hun werk waren opgetreden, één vond het tweede jaar moeilijker. Men had gedurende het tweede praktijkjaar ervaren dat:

- de omgang met de kinderen minder moeilijkheden opleverde (50%);
- het een rustgevende gedachte was, dat niet alles zo nieuw was (33%);
- men de leerstof beter kon overzien (25%);
- men veel meer zelfvertrouwen had (25%);
- er veel minder ordeproblemen waren (25%);

Een uitsplitsing van de proefgroep op andere

kenmerken dan ervaring en geslacht werd gezien de grootte van de groep weinig zinvol geacht.

### 5 *Opvattingen over de opleiding als beroepsvoorbereiding*

In deze par. gaan we in op de derde vraagstelling van het onderzoek: wat zijn de ervaringen met de opleiding, bekeken vanuit het perspectief van een adequate voorbereiding op het beroep?

De kritiek die uit de interviews naar voren kwam had betrekking op: hiaten in kennis en vaardigheden, de invulling van de theoretische component en de vormgeving van de praktische component. Op de ervaren hiaten in kennis en vaardigheden en de daaruit voortvloeiende problemen is reeds gewezen in par. 4.

De oordelen over de theoretische component waren als volgt:

- 67% vond dat de overgedragen kennis te weinig raakvlakken vertoonde met de werkelijke onderwijspraktijk in de school. Ze vonden de leerstof te theoretisch omdat hun geen referentiekader geboden werd om de theorie te kunnen interpreteren, omdat ze ervaren hadden dat de aangeboden begrippen niet toegepast konden worden.
- 62% vond dat ze geen of praktisch geen theoretische achtergrondinformatie hadden mee gekregen m.b.t. het ordehouden.
- 38% vond de kennis vaak irrelevant.
- 33% was van mening dat de praktijkvreemdheid van de PA voortkwam uit de onbekendheid van de PA-docenten met de lagere schoolwereld.

Over de praktijkstage waren de oordelen als volgt:

- 90% was van mening dat men niet geleerd had, zelfstandig en voor langere duur met een klas om te gaan.
- 81% vond de beschikbaar gestelde tijd te weinig.
- 43% betreurde dat er geen echte mogelijkheid was geweest om ervaring op te doen in het hanteren van orde. De aanwezigheid van de mentor in de klas maakte de situatie in dit opzicht 'onnatuurlijk', 'geprefabriceerd'.

Op de vraag of men met de genoten opleiding tevreden was, reageerde 71% zonder meer negatief. De resterende groep beantwoordde de vraag genuanceerder: 19% vond

dat ondanks kritische kanttekeningen er veel te leren viel, 15% benadrukte vooral de 'plezierige tijd' die de PA hen had geboden.

Ook aan de schoolhoofden werd gevraagd of zij van oordeel waren dat de PA een adequate beroepsvoorbereiding verzorgde. 90% van de hoofden vond van niet. De belangrijkste punten van kritiek waren: te weinig stage en die stage bestaat dan ook nog uit losse lessen (52%), het beeld dat men op de PA heeft van de school komt niet overeen met de werkelijkheid (24%).

Tot slot werden aan de beginnende leraren enkele suggesties voor verbetering gevraagd:

- 76% vond dat er meer tijd moest worden uitgetrokken voor de stage.
- 62% opperde het voorstel om theorie en praktijk beter op elkaar af te stemmen door de overdracht van kennis te beperken tot voor de onderwijspraktijk relevante kennis, en gebruikmaken van praktijkvoorbeelden om deze relevantie duidelijk te maken.
- 38% vond dat een betere terugkoppeling van de oefenschoolervaringen naar de theorielessen moest plaats vinden.
- 29% merkte op dat de docenten de basisschoolwereld beter moesten kennen.
- 29% stelde voor om de stagiaire ook de kans te geven alléén met de hospiteerklas te werken.

De suggesties van de schoolhoofden stemden in hoge mate met die van de beginnende leraren overeen: uitbreiding van de stageperiode en wel voor een langer tijdvak (48%), theorie relateren aan praktische voorvallen (24%), het gebruikmaken van theorielessen om de oefenschoolervaringen te evalueren (24%), een kritischer recruitering en beoordeling van de studenten (24%), de student de kans geven alleen voor de klas te staan (ook al zag men hier ethische en juridische problemen) (24%).

De weergave van bovenstaande resultaten is hier zeer beknopt gehouden. Zie voor verdere informatie Berkelaar & Berkelaar (1981).

### 6 *Ervaringen over de gegeven begeleiding*

De vierde vraagstelling van het onderzoek richtte zich op de opvang van de beginnende leraren in de werksituatie. De ervaringen van de geïnterviewde beginnende leraren kunnen als volgt worden samengevat:

- 24% van de geïnterviewden beantwoordde

de vraag of ze begeleid waren spontaan met ja. Deze groep was er ook tevreden over. 40% van deze groep had begeleiding ontvangen van een 'coach' (een leraar die door het team speciaal met deze taak was belast), 60% was opgevangen door het gehele team.

- 33% had in meerdere of mindere mate steun ontvangen. 57% van hen was daarover tevreden.
- 43% verklaarde dat ze zelf het initiatief voor steun en opvang moesten nemen. Uit schroom om collega's lastig te vallen werd de hulpvraag vaak uitgesteld. Bij slechts 22% van deze om steun vragende groep leidden de zelf gezochte contacten tot een bevredigend resultaat.

Vermeld dient nog te worden dat 71% van de beginnende leraren het niet juist vond een nieuwelings vrij te stellen van normale schooltaken buiten de schoolklas, zoals surveillances, vergaderingen, commissiewerk e.d. Argumenten waren: collegiale overwegingen (taakverzwaring van het team), de ermee gepaard gaande ervaring en informatie is onmisbaar, men wil er bij horen en voor vol worden aangezien.

## 7 Samenvatting

Uit de vele genoemde problemen, die zijn samengevat in de bijlage (Tabel 1), kan worden opgemaakt dat de eerste beroepsjaren uiterst belastend zijn. Van de beginnende leraren kampt 90% met problemen van oververmoeidheid. Voor een even groot percentage vormt het gevoel van onzekerheid over het eigen functioneren een probleem, men tast in het onzekere of men het wel goed doet. Op een gedeelte derde en vierde plaats komen problemen met de orde en met de opbouw en planning van de leerstof (71%). Op een gedeelte vijfde en zesde plaats komen de relatie met de ouders en het organisatorisch vermogen om vorm te geven aan het dagelijkse klasgebeuren. Problemen met individuele leerlingen en zorggedachten voortkomende uit een algemeen gevoel van onzekerheid, komen op de gedeelte zevende en achtste plaats (57%).

Deze uitkomsten komen grotendeels overeen met die van de literatuurrecherche bij 51 studies (Veenman, 1982). Opvallend is dat in deze studie vaker de fysieke vermoeidheid en de twijfels over het eigen functioneren naar

voren worden gebracht.

Het oordeel van de beginnende leraren over de opleiding is tamelijk negatief: 71% vindt de opleiding van onvoldoende kwaliteit. Men pleit sterk voor een uitbreiding van de praktijkstage. Kritiek op deze stage centreert zich vooral op het niet geleerd hebben om een klas zelfstandig te leiden. Ook 90% van de hoofden vindt de opleiding onvoldoende. Deze gegevens vertonen gelijkenis met de uitkomsten van een landelijke steekproef van leraren en beginnende leraren uit het basisonderwijs (Corten, 1980; Broeders, 1981). Ze sporen eveneens met die uit buitenlandse onderzoeken (vgl. o.a. Taylor & Dale, 1971; Hitpass, 1970; Tisher et al., 1979).

Uit de oordelen over de genoten opvang op de scholen kan worden opgemaakt dat ruim de helft van de beginnende leraren deze onvoldoende vindt. Ook dit gegeven komt overeen met binnen- en buitenlandse onderzoeken. (Vgl. o.a. Hooymayers, 1976; Van Beusekom, 1979; Tisher et al., 1979).

## 8 Discussie

Deze studie is verkennend van aard en qua opzet beperkt. De geïnventariseerde uitspraken zijn afkomstig van slechts 21 beginnende leraren en hun hoofden. Niet alleen het aantal deelnemers is klein, ook de regio waaruit zij afkomstig zijn is beperkt<sup>4</sup>. Dit betekent dat de gegeven antwoorden niet als representatief mogen worden beschouwd. Naast deze beperkingen moet ook nog op de volgende beperkingen worden gewezen. Het kan niet uitgesloten worden geacht dat de antwoorden beïnvloed zijn door de opgeroepen interview-situatie; te denken valt hierbij aan zaken als sociale wenselijkheid, het toeschrijven van eigen tekorten en falen aan externe oorzaken als opleiding en schoolsituatie, het extra benadrukken van problemen omdat het gehele interview geplaatst is in de context van probleemervaringen. Ook moet worden bedacht dat aan de gevolgde uitwerking van de gegevens een aantal beperkingen kleven: het gehanteerde classificatieschema is voor kritiek vatbaar en is geheel geënt op het aantal deelnemers (vrijwilligers), de codering heeft plaatsgevonden aan de hand van samenvattingen van de interviews en niet aan de hand van volledig uitgewerkte protocollen, een toetsing van de inter-codeer-be-

trouwbaarheid is niet nagestreefd. Gezien deze tekorten is het onderzoek niet meer dan een eerste exploratie van het terrein.

In de studies over probleemervaringen van beginnende leraren bezwijken veel onderzoekers aan de verleiding om de zwarte piet toe te spelen aan de opleiding. Dit willen we hier nadrukkelijk niet doen. Het is een te lichtvaardige handelwijze om daar de schuldvraag te leggen. Natuurlijk kent de lerarenopleiding basisonderwijs een aantal tekorten, maar welke opleiding niet? Te weinig wordt naar onze mening beklemtoond dat veel problemen voortkomen uit het leraarsambt als (semi)professie. In de ogen van Lortie (1975) kent dit beroep geen gecodificeerd geheel van kennis en vaardigheden. ('... no way has been found to record and crystallize teaching for the benefit of beginners'. Lortie, 1975, p. 58) Dit leidt er toe dat de eigen ervaring, in de vorm van 'learning-while-doing', gezien wordt als de belangrijkste bron voor het verwerven van kennis en vaardigheden. Deze status van het beroep heeft gevolgen voor de opleiding en de beroepsintrede. De opleiding wordt gekenmerkt door weinig competitie en selectie, en het opleidingsprogramma is vergeleken met andere professies qua intellectuele en organisatorische vormgeving weinig complex. De intrede in het beroep verloopt abrupt: van de ene op de andere dag krijgt de beginnende leraar eenzelfde verantwoordelijkheid als een leraar met veertig jaar dienstervaring. De beginnende leraar is vaak aangewezen op een 'sink-or-swim' (of Robinson Crusoe)-benadering. Dit wordt volgens Lortie nog versterkt door de celvormige organisatie van de school, waardoor de contacten tussen de beginnende leraar en zijn ervaren collega's tijdens de werkvloer worden bemoeilijkt.

Resumerend: wanneer we kijken naar de oorzaken van de problemen van beginnende leraren en wanneer we zoeken naar wegen om deze problemen te verlichten, mogen we de kenmerken van het beroep niet uit het oog verliezen.

#### Noten

1. De empirische gegevens uit dit artikel zijn afkomstig uit de door A. Berkelaar & J. Berkelaar uitgevoerde doctoraalstudie (1981). Dank zijn wij verschuldigd aan de leden van de themagroep De

Docent voor hun opmerkingen bij een eerdere versie van dit artikel.

2. Deze vraagstellingen suggereren dat er een verband bestaat tussen ervaren problemen, de genoten opleiding en de ontvangen opvang op de school. Hoewel deze samenhang voor een aantal problemen aanwezig zal zijn, dienen sommige problemen ook in verband te worden gebracht met persoonsgebonden, werksituatiegebonden en beroepsgebonden kenmerken.
3. Uit het feit dat 80 afgestudeerden zijn aangeschreven en dat uiteindelijk 32 beginnende leraren bereid bleken aan het onderzoek deel te nemen, mag niet worden afgeleid dat de non response 60% bedroeg en dat de doelgroep om deze reden ernstig vertekend zou zijn. Onder degenen die niet in het onderzoek werden betrokken, vallen niet-reageerders, mensen die geen baan konden krijgen, mensen met te weinig onderwijservaring (minder dan een jaar), mensen in militaire dienst, en mensen die gedurende korte tijd hier en daar invielen.
4. Was het onderzoek in een ander deel van het land uitgevoerd dan hadden de resultaten er mogelijk anders uitgezien. Te denken valt bijvoorbeeld aan het probleem van het omgaan met culturele minderheden in de grote steden. In dit onderzoek wordt dit probleem door slechts 1 respondent genoemd.

#### Literatuur

- Berkelaar, A. J. & J. M. Berkelaar-Tomesen, *De beginnende leerkracht in het lager onderwijs: een exploratief, inventariserend onderzoek naar zijn problemen en ervaringen*. Doctoraalscriptie, Instituut voor Onderwijskunde, K.U. Nijmegen, 1981.
- Beusekom, H. A. M. van, NGL-enquête: veel onvrede onder jonge leraren. *Weekblad voor leraren bij het voortgezet onderwijs*, 1979, 11, 1182-1188.
- Broeders, A. M. M. J., *Beginnende leerkrachten: werksituatie en arbeidssatisfactie*. Doctoraalscriptie, Instituut voor Onderwijskunde, K.U. Nijmegen, 1980.
- Corten, J. J. R. M., *Tevredenheid met de werksituatie: een onderzoek bij leerkrachten van het gewoon lager onderwijs in Nederland*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1980 (SVO-reeks no. 31).
- Friedrichs, J., *Methoden empirischer Sozialforschung*. Reinbek: Rowolt Taschenbuch, 1976.
- Hitpass, J., *Das Studien- und Berufsschicksal von Volksschullehrern*. Bielefeld: Bertelsmann Universitätsverlag, 1970.
- Hooymayers, H. P. e.a., *Beginnende natuurkundeleraars in het HAVO en het VWO: hun ervaringen, opvattingen, problemen - en hun opleiding*. Utrecht: Vakgroep Natuurkunde - Didaktiek R.U. Utrecht, 1976.
- Lazarsfeld, P. F. & A. H. Barton, *Qualitative me-*

asurement in the social sciences: classification, typologies, and indices. In: D. Lerner & H. D. Laswell (eds), *The policy sciences: recent developments in scope and method*. Stanford: Stanford University Press, 1951, p. 155-192.

Lortie, D.C., *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

Taylor, J.K. & I.R. Dale, *A survey of teachers in their first year of service*. Bristol: University of Bristol,

Institute of Education, 1971.

Tisher, R. P., J. A. Fyfield & S. M. Taylor, *Beginning to teach: the induction of beginning teachers in Australia*. Volume 2. Canberra: Australian Government Publishing Service, 1979.

Veenman, S. A. M., Problemen van beginnende leraren: uitkomsten van een literatuurrecherche. *Pedagogische Studiën*, 1982, 59, 458-470.

## Bijlage

Tabel 1 *Samenvatting van de door de 21 beginnende leraren en hun hoofden genoemde problemen*

Probleemervaringen	Frequentie	
	Beg. leraren/hoofden	
Methodisch-didactisch		
Het hanteren van methodes	11	2
Onvoldoende ontwikkelingspsych. kennis	7	5
Onvoldoende kennis omtrent leer- en hulpmiddelen	6	3
Onvoldoende leerpsychologische kennis	6	2
Te weinig inzicht in correctie- en beoordelingsprocedures	5	2
Gebrekkige outillage van de klas	5	—
Sociaalpedagogisch (omgang met de klas)		
Problemen met de orde	15	19
Problemen met individuele leerlingen	12	4
Problemen met de grootte van de klas	10	—
Geen ervaring met combinatieklassen en stamgroepen	5	3
Onvoldoende distributieve aandacht	5	4
Het niet-consequent zijn	5	1
Omgaan met individuele verschillen	5	1
Relationeel		
Het omgaan met ouders	13	8
Het omgaan met collega's	8	13
Onvoldoende informatie over de werksituatie		
Over de nieuwe klas	7	—
Over schoolregels en gebruiken	7	—
Over de schooladviesdienst	6	—
Organisatorisch		
Opbouw en planning van de leerstof	15	9
Het organiseren van het dagelijkse klassegebeuren	13	16
Het organiseren van ouderavonden	5	2
Ideaal versus werkelijkheid		
Beeld en werkelijkheid komen niet overeen	8	5
Het moeten bijstellen van idealen	5	4
Taakuitvoering		
Twijfels over het eigen functioneren	19	7
Vermoeidheid en andere lichamelijke klachten	19	4
Algemene gevoelens van onzekerheid	12	10
Chronisch gebrek aan tijd	11	3
Druk der verantwoordelijkheid	7	3
Wennen aan het werkritme van de school	5	5
Wennen aan de nieuwe status (van student naar onderwijsgevende)	5	—

## *Curricula vitae*

*Veenman, S. A. M.*, zie *Pedagogische Studiën*, 1982, 59, 440.

*Berkelaar, A. J.*, (1932) werkte tussen 1951-1979 in diverse takken van lager, voortgezet en buitengewoon onderwijs. Studeerde daarnaast pedagogiek aan de K.U. Nijmegen (1974-1981), met als specialisatie onderwijskunde. Sinds 1979 werkzaam als inspecteur kleuter-lager onderwijs.

*Berkelaar-Tomesen, J.M.*, (1937) was periodiek werkzaam in het lager en buitengewoon onderwijs. Studeerde pedagogiek aan de K.U. Nijmegen (1974-1981), met als specialisatie onderwijskunde. Momenteel werkzaam als huisvrouw.

*Adres:* Instituut voor Onderwijskunde,  
Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen

*Manuscript aanvaard 19-5-'82*