

Boekbesprekingen

Bespreking van en commentaar op het boek 'Naar een nieuwe basisschool?'. Een onderzoek naar de innovatiebereidheid van leerkrachten met betrekking tot de integratie van kleuter- en lagere school. Dr. W. van Hilten, Leiden 1976. (dissertatie)

I. Het onderzoek; de konklusies

Van Hilten brengt in zijn boek een verslag van een onderzoek naar de 'innovatie-bereidheid' van leerkrachten voor de integratie van kleuterschool/basisschool.

Onder innovatie-bereidheid verstaat hij de positieve houding (attitude) van de leerkracht t.o.v. de voorgestelde vernieuwingen op het terrein van de integratie.

Op grond van een literatuurinventarisatie op het terrein van de integratieproblematiek (tot 1972!) noemt hij een aantal integratie-aspekten die 'als nieuw' worden ervaren en nog dienen te worden opgelost. De geanalyseerde aspecten, knelpunten van de integratieproblematiek zijn bij hem even zo veel onderwerpen van onderzoek.

Voor deze integratie-aspekten heeft hij 70 uitspraken opgesteld waarop de leerkrachten een antwoord konden geven.

Het belangrijkste gedeelte van het onderzoek tracht de attitude van de leerkrachten t.a.v. de integratie vast te stellen. Daarnaast werden o.m. gegevens over persoonsvariabelen en schoolvariabelen verzameld.

De onderzoeksformulieren werden verzonden aan een representatieve steekproef van 500 hoofdleidsters, leerkrachten 1e klas, hoofden van scholen en 54 leerkrachten van landelijke experimenteerscholen.

De response bedroeg 50% verwerkbare antwoorden van 222 hoofdleidsters, 274 1e klas leerkrachten, 250 hoofden van scholen en 31 leerkrachten van experimenteerscholen.

De belangrijkste (opvallende) *konklusies* uit het onderzoek (blz. 149) interpreteert Van Hilten in de richting van: 'Wat is gerealiseerd en wat nog niet.' Volgens Van Hilten blijkt dan o.m. dat:

- individualisering en differentiatie van leerstof in grote mate is gerealiseerd. Er 'zal nog wat bijgesteld moeten worden.' (v.H.)
- de longitudinale planning inzake de overgang ko/bao 'wat soepeler moet gaan verlopen.' (v.H.)
- het afschaffen van het jaarklassensysteem eerst een algemene standpuntbepaling vereist.
- de problematiek van het achtergestelde milieukind niet door de leerkrachten als zodanig wordt ervaren als het gaat om leervorderingen en kansen.

Deze konklusies baseert Van Hilten op de volgende gegevens:

- de positieve *houding* van leerkrachten t.a.v. individualisering van het leerproces en de differentiatie binnen de leerstof, longitudinale leerstofplanning en onderwijskundige veranderingen in het algemeen.
- de *doorvoering* van individualisering van het leerproces en differentiatie van de leerstof.
- de leerkrachten de overgang ko/bao en het zittenblijven ten gevolge van het jaarklassensysteem *niet* als breuken in het leerproces *zien*, en men het opheffen van de breuklijnen ook niet beschouwd als motief voor longitudinale leerstofplanning.
- de leerkrachten *van mening zijn* dat leerlingen uit milieus van ongeschoolden niet 'displaced' zijn op de basisschool en ze dezelfde resultaten kunnen bereiken als andere kinderen.

Van Hilten acht de onvrede die in publicaties wordt geuit over het kleuter- en basisonderwijs en de roep om vernieuwing in tegenspraak met de resultaten uit zijn onderzoek.

II. Commentaar

1. Het onderzoek

Het onderzoek van Van Hilten kan beschouwd worden als een beleidsgericht onderzoek waarvoor empirische gegevens zijn verzameld. Het onderzoek heeft nl. ten doel op grond van een 'diagnose' van de 'innovatie-bereidheid' van leerkrachten voor het integratiebeleid aan te geven welke innovaties nog moeten plaatsvinden om de integratie te realiseren.

De *relevantie* van het onderwerp van onderzoek op zich hoeven we niet in twijfel te trekken. Gezien het belang van dergelijk onderzoek voor het integratiebeleid is het echter een voorwaarde dat de resultaten een grote mate van *geldigheid* bezitten en de konklusie juist worden gesteld.

De gevolgde methode van onderzoek en de gegevens uit

dit onderzoek verzameld, achten wij toereikend om na te gaan of bepaalde vernieuwingsideeën geadopteerd worden, maar niet toereikend om te konstateren of zaken als integratie, differentiatie, stimuleringsonderwijs ook zijn gerealiseerd, d.w.z. geïmplementeerd.

Wat betreft de *interpretatie* van de gegevens hebben wij grote methodische bezwaren tegen het samenvoegen van de gemiddelde uitslagen van de onderscheiden onderzoeksgroepen. Leerkrachten van experimenteerscholen vormen bijvoorbeeld een selecte groep, en kunnen niet met a-selecte groepen worden samengevoegd. Hoofdleidsters werken in een onderwijssituatie die aanzienlijk verschilt van de situatie van leerkrachten van de 1e klas. De onderwijssituatie van de 1e klas-leerkrachten verschilt weer aanzienlijk van hoofden van scholen. De vernieuwing is bv. in het laatste decennium vooral georiënteerd geweest op de eerste-klas leerkrachten.

Wij zijn van mening dat bij het toewerken naar de eindkonklusies vooral de opvattingen van hoofdleidsters en leerkrachten van experimenteerscholen de opvatting over integratie van basisschool-leerkrachten vertekenen. De innovatie-bereidheid van de basisschool, die ik vooral door de hoofden gerepresenteerd acht, is minder groot dan gesuggereerd wordt.

2. Individualisering van het leerproces en differentiatie van de leerstof

Wij gaan nu wat uitvoeriger in op enkele konklusies die Van Hilten trekt uit het onderzoek.

Hij konkludeert: de individualisering en differentiatie is in grote mate gerealiseerd, slechts bijstelling is nodig.

Uit de gegevens blijkt dat weliswaar de attitude t.o.v. individualisering en differentiatie gunstig is, maar dat ze gerealiseerd zou zijn is op geen enkele wijze uit de gegevens af te leiden. Van Hilten hanteert meningen als feiten.

Over de wijze van werken met leerlingen zijn een drietal vragen opgenomen:

- *Hoe* werken leerkrachten met leerlingen; klassikaal, in groepen, individueel of in mengvormen (blz. 115).
- *Dient* het tempo voor alle leerlingen gelijk/niet gelijk te zijn (blz. 116).
- *Moet* de leerstofaanbieding voor alle leerlingen gelijk/niet gelijk zijn (blz. 116).

Wij menen dat over een zo complex gebied als individualiserend of differentieërend didactisch handelen in drie vragen onvoldoende informatie verzameld kan worden om tot verregaande konklusies te komen over de mate van realisering ervan.

We werken deze konstatering hier verder uit.

- De leerkrachten hebben b.v. niet kunnen aangeven op welke vakken de differentiatie-aspekten betrekking hebben. Het maakt nogal verschil of de leerkrachten de creatieve en oriënterende vakken of de instrumentele vakken voor ogen hebben. Het differentiatieprobleem doet zich immers in het bijzonder gelden bij het aanvankelijk lezen, voortgezet lezen, spelling en rekenen.
- Het tempo waarin leerlingen *dienen* te werken is onafhankelijk van de leerkracht, het is een leerlingenva-

riabele, leerlingen hebben nu eenmaal verschillende werktempo's. De scores m.b.t. werktempo geven slechts de *tolerantie* van de leerkracht aan voor het eigen tempo van de leerlingen. M.a.w. het is een attitude vraag. Bij 36% van de hoofden is deze tolerantie *niet* aanwezig, een opvallend groot verschil met de uitslagen bij hoofdleidsters (11%), 1e klas-leerkrachten (7%) en leerkrachten van experimenteerscholen (0%).

- De leerstofaanbieding *moet* voor 51% 1e klas-leerkrachten en 40% van de hoofden gelijk zijn. Bij kleuterleidsters en experimenteerscholen respectievelijk 13% en 20%.

Uit de onderzoeksgegevens van Van Hilten zouden we m.b.t. aanpassing aan tempo evengoed kunnen konkluderend dat:

- kleuterleidsters vanuit hun onderwijssituatie gezien, waarin tempoverschil en ongelijke of gelijke leerstofaanbieding niet zo'n praktisch probleem vormt, positief staan t.o.v. differentiatie en individualisering.
- de helft van de 1e klas-leerkrachten van mening is, dat de verschillen in tempo zijn op te vangen met gelijke leerstofaanbieding. De flinke drempelverlaging in het begin, en de bijstelling van de normen aan het eind van de eerste klas, gerealiseerd na jarenlange vernieuwing, maken gelijke leerstofaanbieding beter mogelijk dan in volgende klassen waar verschillen in tempo en vordering weer wel een rol gaan spelen.
- de hoofden van basisscholen die geconfronteerd worden met veel grotere niveauverschillen in leervorderingen, méér dan 1e klas-leerkrachten, pleiten voor ongelijke leerstofaanbieding.

De gegevens over individualisering en differentiatie moeten we ook in verband brengen met de opvattingen van leerkrachten over het *leerstofjaarklassen-systeem*. Differentiatie in leerstofaanbieding heeft namelijk onherroepelijke konsekventies voor de leerstofverdeling.

Van de hoofden vindt 60% zittenblijven een normale zaak, bij de 1e klas-leerkrachten 54% en bij de leerkrachten van experimenteerscholen 42% (!). Van kleuterleidsters die dit probleem niet in hun onderwijs tegenkomen, vindt 22% zittenblijven normaal. Deze opvatting houdt in dat bijna 60% van de leerkrachten in de basisschool een diskontinu leertempo accepteert en men de konsekventies van ongelijke leerstofaanbieding en eigen leertempo binnen een klas niet wil aanvaarden voor de gehele school.

Ook uit het attitude-onderzoek blijkt dat men zittenblijven niet wil afschaffen en dat zittenblijven niet als een 'breuk' wordt gezien in het leerproces. Waarschijnlijk is het zo dat men het zittenblijven niet wil afschaffen, omdat men het niet als een breuk ziet in het leerproces.

Toch konkludeert Van Hilten: 'Op de lagere- zowel als op de kleuterschool varieert men het tempo naar de capaciteiten en de mogelijkheden van de leerlingen. Tempo-differentiatie blijkt dus een algemeen aanvaard principe te zijn. Wat de leerstofdifferentiatie betreft, blijkt dat deze door tweederde deel toegepast' de leerkrachten in de klas of groep wordt toegepast.' (blz. 143, 144).

Wij vragen ons af op welke *observaties* Van Hilten deze konklusies baseert. Hooguit hebben de leerkrachten vragen over differentiatie beantwoord waarbij ze zich van alles konden voorstellen en heeft de onderzoeker gekonkludeerd dat wat leerkrachten menen te doen, ook feitelijk plaatsvindt.

Er zijn zeker gronden aanwezig aan te nemen dat leerkrachten trachten leertijd en leerstof aan te passen aan individuele verschillen. Zolang echter maar de helft van de leerkrachten inziet dat zittenblijven een breuk in een gepland leerproces betekent, en een leerstofjaarclassensysteem een belemmering is voor individualisering, valt er op het terrein van vernieuwing van het basisonderwijs nog veel te doen.

3. Sociale achterstelling

Leerkrachten vinden dat leerlingen uit 'a-sociale milieus' of milieus van ongeschoolde arbeiders niet *hoeven* te mislukken. De achterstand wordt weliswaar erkent, maar deze hoeft niet te leiden tot geringere schoolresultaten. Van Hilten konkludeert dat: 'Uit de praktijk blijkt dat kinderen uit gedepriveerde milieus niet hoeven te mislukken' (blz. 147) en dat 'de vermeende achterstanden van leerlingen uit bepaalde groepen van de samenleving opgeheven kunnen worden door een individualisering van het leerproces en door differentiatie binnen de leerstof', en 'dat deze onderwijskundige uitgangspunten in zekere mate in het onderwijs gerealiseerd zijn' (blz. 148). Met deze konklusies tendert hij sterk naar een ontkenning van het feitelijke tekortschieten van ons onderwijs voor leerlingen uit milieus van ongeschoolden.

Men kan vinden dat ze niet *hoeven* te mislukken, feit is, dat de doorstromingskansen van deze leerlingen in Nederland veel geringer zijn dan bv. in Scandinavische landen.

Bij het vergelijken van de literatuurgegevens en de onderzoeksresultaten moeten we er rekening mee houden dat de literatuurgegevens op de leerlingengegevens (doorstroming) zijn gebaseerd, en de resultaten van dit onderzoek op uitspraken van leerkrachten.

De gestelde vragen zijn ook te beperkt om te achterhalen hoe de leerkrachten deze problematiek zien.

- Bij de bepaling van een antwoord op een stelling als: 'Uit welk sociaal milieu de leerling komt, in het onderwijs heeft iedereen dezelfde kansen wat betreft zijn schoolvorderingen' (blz. 89), kunnen allerlei veronderstellingen hebben meegespeeld, zoals: ze hoeven niet te mislukken, als ze maar intelligent zijn, als de ouders belangstelling tonen, als er maar rust in het gezin is, als ze immateriële belangen kunnen stellen boven materiële belangen etc.

- Men ontkent ook 'dat een arbeiderskind op school mislukt, omdat de school zich op de 'middenklasse' richt' (blz. 88). Een dergelijke vraag roept een emotioneel geladen antwoord op. Na analyse van het aangeduide probleem, ondersteund door objectieve feiten, zouden leerkrachten waarschijnlijk anders reageren.

De reactie van de leerkrachten is in feite: We erkennen de milieu-achterstanden, maar aan de school (lees: aan ons) ligt het niet. Toch kan iedereen constateren dat in

grote steden scholen in oude volksbuurten materieel en personeel minder goed voorzien zijn dan scholen in betere wijken, terwijl de problemen er kwantitatief en kwalitatief groter zijn.

Het probleem van de sociaal-achtergestelden is niet zonder meer, zoals Van Hilten wil, op te lossen door differentiatie en longitudinale leerstofplanning. Een alternatieve verklaringsmogelijkheid is de grote discrepantie tussen gezin/buurt en schoolmilieu door verschil in opvoedingsgewoonten, verschillende verwachtingen, verschillende perspectieven en aan verschillende normen gebonden leefstijlen.

4. De innovatie

Van Hilten stelt voor de integratie, differentiatie etc. te realiseren m.b.v. een in feite eenvoudige vernieuwingsstrategie, het re-educatieve reinforcement model.

Hij verstaat er onder een model waarbij een aantal vernieuwingen geïntroduceerd worden via een bijscholingsprogramma, een taakgerichte training, waarvoor de deelnemers voor het volgen ervan worden beloofd. De strategie is gericht op concrete op de praktijk gerichte hulp. Hij wil praktische zaken 'duidelijk' maken en ingang doen vinden. Hij noemt het een pragmatisch model.

Het re-educatieve reinforcement model is, vinden wij, een pretentieuze omschrijving van een praktijkbijscholingscursus ter verkrijging van een getuigschrift. Het doet mij sterk denken aan de speelleerklas-cursussen van C.P.S. in de jaren 1965-1970.

De voorgestelde vernieuwingsstrategie achten wij ten enen male ontoereikend, d.w.z. te eenvoudig en te eenduidig, ter oplossing van de bestaande knelpunten in het onderwijs, en wel om de volgende redenen:

1. Zoals we reeds aangaven, wordt de differentiatieproblematiek en de stimuleringsproblematiek inzake onderwijs aan kinderen uit sociaal gedepriveerde milieus sterk onderschat.
2. Er wordt voorbijgegaan aan het feit dat de vernieuwingsbereidheid per streek, stad, stadsdeel, school en per problematiek geheel verschillend kan zijn.
3. De belangrijke rol die het ontwikkelen en invoeren van nieuwe curricula sinds jaar en dag speelt, wordt volledig miskend.
4. De ondersteunende rol die de beroepssysteembegeleider bij de onderwijsvernieuwing vervult, wordt miskend.

Wij hebben de indruk dat Van Hilten tot een dergelijk bijna naïeve oplossing komt als gevolg van zijn beperkte studie van de innovatieproblematiek en door zichzelf te misleiden met de gegevens van eigen onderzoek.

Zowel in zijn studie als in zijn onderzoek beperkt hij de innovatie tot het initiële stadium en de adoptie. Aan de problemen die zich voordoen bij de *implementatie* van de vernieuwing t.a.v. verschillende problemen en bij verschillende cliëntsystemen in geheel verschillende situaties, gaat hij zowel in zijn studie over innovatie als in zijn onderzoek voorbij.

Pieter Appelhof

Becker, H.; Dahrendorf, R.; Glotz, P. en Maier, H.; *Die Bildungsreform – eine Bilanz*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1976; 78 blz., DM. 11,90.

In deze publikatie zijn een serie artikelen gebundeld, die in 1976 in 'die Zeit' verschenen rond het thema 'Bildungsreform gescheitert?'

Becker, directeur van het Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlijn, opende de discussie met een drietal artikelen, die voor deze gelegenheid tot één geheel zijn omgewerkt. Maier, Glotz en Dahrendorf – duidelijk mede reagerend vanuit een verschillende politieke achtergrond (ze zijn lid van resp. de C.S.U., de S.P.D. en de F.D.P.) – geven vervolgens hun visie; ze leveren daarbij tevens commentaar op Becker. In een slotwoord reageert Becker op zijn beurt op de bijdragen van zijn commentatoren. Ondanks enige verschillen met de onderwijssituatie in ons land (bijv. federalisme, partij-politieke situatie en anders georganiseerd beroepsonderwijs) houdt de journalistieke overzichtsdiskussie ons een ten dele bruikbaar spiegelbeeld voor.

Becker konkludeert, dat de onderwijshervorming moet doorgaan en dat dit ook inderdaad het geval is ('Die Bildungsreform geht weiter'). Wel wijst hij op het momenteel vrij algemeen bestaande gevoel van onbehagen; hij noemt een vijftal redenen voor de 'krisis der onderwijshervorming'. Met nadruk adstrueert hij (vooral in het slotwoord) de zijns inziens in de B.R.D. bestaande politieke consensus ten aanzien van het onderwijs.

De in dat verband opgesomde reeks kernpunten – waar-men-het-in-de-grote-lijnen-eens-is, vormen zijn inziens een basis voor een algehele conceptie van de onderwijshervorming op lange termijn, die niet door meer momentane en soms ook plaatsgebonden geschilpunten en emoties uit het gezichtsveld dienen te verdwijnen.

Becker snijdt voorts onder meer twee thema's aan, die in de discussie een centrale rol spelen: het probleem van de numerus clausus en de relatie tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Vrij nadrukkelijk wijst hij op het potentiële politieke gevaar bij ongewijzigd beleid van toenemende ongelijkheid van kansen in het onderwijs en/of qua werkgelegenheid tussen verschillende aankomende generaties. Hij onderbouwt deze stelling met enig cijfermateriaal. Goede ministers van onderwijs kunnen zijns inziens op dit moment moeilijk populair zijn.

Er zijn vrij ingrijpende, toekomstgerichte maatregelen nodig, waarvan enkele bepaalde belangengroepen financieel en rechtspositioneel 'raken'. Onderwijshervorming is volgens Becker niet primair een financiële kwestie (weer enig cijfermateriaal). Hij eindigt met het aanduiden van enige onderwijspolitieke strategieën.

Maier stelt in zijn bijdrage 'Die wundersame Mär vom grossen Plan', dat de onderwijshervorming zelfkritiek nodig heeft en niet legende-vorming.

Hij verwijt Becker, dat deze de planners te zeer op een voetstuk plaatst en de 'Verwaltung' onrecht aandoet. Hij wijst er verder op, dat de afstand tussen het algemeen vormend onderwijs en het beroepsonderwijs de laatste tijd groter is geworden.

Ook Glotz is van mening, dat de beroepsopleiding in de onderwijshervorming sterk is ondergewaardeerd. Zijn oplossing voor deze blinde vlek verschilt echter hemelsbreed van die van Maier. Glotz houdt in zijn bijdrage een pleidooi tegen onderwijsnostalgie. Hij verwijt Becker niet geheel vrij te zijn van een zekere sentimentaliteit. Hij vraagt deze wat hij eigenlijk verwacht had; veranderingen van ingeslepen maatschappelijke verhoudingen gaan immers vervloekt moeilijk. Hij constateert nuchter, dat in de afgelopen jaren wél vorderingen gemaakt zijn en dat het er nu om gaat te verhinderen, dat de overtrokken verwachtingen tot berusting verstarren (waar de conservatieven zijns inziens op spelen). Ook zijn devies is: doorgaan. Vooral niet weglopen voor de gevolgen van de politiek van meer gelijke kansen.

Volgens Dahrendorf 'bleibt Bildung Bürgerrecht'. Hij geeft onder meer zijn visie op de studentenrevolte en pleit nogmaals voor de invoering van een algemene sociale dienstplicht voor ten minste één jaar. Hij acht het voorts van groot belang, om het brede midden weer voor een actieve onderwijspolitiek te winnen.

Naast het voordeel der aktualiteit kleeft aan deze publikatie af en toe ook het nadeel van veel journalistieke arbeid, n.l. dat de inhoud niet altijd even diepzinnig is.

M. Santema

Mededelingen

Opleidingen voor de akte M.O.-Pedagogiek

<i>Naam en adres instelling</i>	<i>Onderwijsplaatsen</i>	<i>M.O.-A</i>	<i>M.O.-B</i>
Pedagogisch Seminarium aan de Vrije Universiteit van Amsterdam, De Lairesestraat 142, Amsterdam, tel. (020) 739146 of 735156, studieleider: Prof. dr. J. W. van Hulst. Hoofd van het bureau: dhr. M. Joren.	Amsterdam	x	x
	Amsterdam	x	x
Stichting Nutsseminarium aan de Universiteit van Amsterdam Nieuwe Prinsengracht 89, Amsterdam, tel. (020) 253366, algemeen studieleider: dr. N. Deen, coördinerend studieleidster: mevr. drs. F. G. Broekhuijsen-Leewis	Arnhem	x	
P.B.N.A., afd. Culemborg, Velperbuitensingel 6, Arnhem, tel. (085) 716151, studieleider: prof. dr. G. Th. M. Verhaak	Groningen	x	x
Stichting voor Pedagogisch Onderwijs aan de Rijksuniversiteit te Groningen, Reitdiepkade 3A, Groningen, tel. (050) 114998, studieleider: prof. dr. L. van Gelder	Leeuwarden	x	
Noordelijke Leergangen onder auspiciën van 'De Fryske Akademy' Coulonhuis, Doelestraat 8, Leeuwarden, tel. (05100) 31414, studieleiders: drs. J. J. Kuiper en drs. J. J. H. Oosterwijk	Zwolle	x	
	Nijmegen	x	x
Katholieke Universiteit Nijmegen, Subfaculteit der pedagogische en andragogische wetenschappen Afdeling M.O.-opleidingen, Erasmuslaan 40, Nijmegen, tel. (080) 512151, toestel 2151, algemeen studieleider: prof. dr. G. Th. M. Verhaak, studiecoördinator: dhr. G. Mochèl			
Hoogveld Instituut, Stikke Hezelstraat 1-3, Nijmegen, tel. (080) 225073, studieleider: dr. V. J. Velten	Nijmegen	x	
Nutsacademie voor Pedagogische en Maatschappelijke Vorming, Heemraadsingel 80, Rotterdam, tel. (010) 773811, studieleider: prof. dr. L. de Klerk	Rotterdam	x	x
	Tilburg	x	x
Katholieke Leergangen Tilburg, Tivolistraat 14, Tilburg, tel. (013) 436000, studieleider: dhr. B. G. Ris	Amsterdam	x	x
	's-Gravenhage	x	x
	Sittard	x	x
Pedagogisch Seminarium, Stadhouderlaan 94, Utrecht, tel. (030) 515859, studieleider: drs. J. de Jong	Utrecht	x	x

Vereniging voor Onderwijs en Computer

Op 7 jan. 1977 werd de VERENIGING VOOR ONDERWIJS EN COMPUTER opgericht.

Deze komt voort uit het RWO-consortium Computer Assisted Instruction waarin sinds 1974 wordt samengewerkt en informatie wordt uitgewisseld door psychologen, onderwijskundigen, pedagogen, informatici, wiskundigen en anderen, werkzaam op het gebied van computer assisted instruction, computer managed instruction en andere gebieden waar de computer dienstbaar wordt gemaakt aan het onderwijsleerproces.

De vereniging stelt zich ten doel de bevordering van onderzoek en ontwikkeling van computergebruik ten dien-

ste van het leerproces. Criteria voor het lidmaatschap zijn dat het lid een actieve bijdrage kan leveren tot het realiseren van het doel van de vereniging, en dat zijn/haar werk te dien aanzien openbaar is. De vereniging organiseert regelmatig wetenschappelijke bijeenkomsten en demonstraties en verzendt een Nieuwsbrief.

U kunt zich opgeven als aspirantlid, door f 15,- te storten op giro 376685 t.n.v. Vereniging voor Onderwijs en Computer te West-Beemster, *én* gelijktijdig aan het bestuur een briefje te sturen waarin U uiteenzet waarom U voor het lidmaatschap in aanmerking denkt te komen.

U stuurt dit aan: Vereniging voor Onderwijs en Computer, drs. R. van de Perel, secretaris, Pedagogisch Instituut, Stationsplein 10, Leiden.



GEMEENTE AMSTERDAM

**Aan de Osdorperschoolgemeenschap
(v.w.o. / h.a.v.o. / m.a.v.o / l.h.n.o. / l.t.o.)**

Hoekenes 61, Amsterdam-Osdorp, tel. 020-19 83 99
plaatsvervangend directeur: Drs. G. H. van der Meer

worden per 1 augustus 1977 gevraagd:

**Adjunct-directeur(trice)
organisatie**

**Adjunct-directeur(trice)
onderwijskundige zaken**

De Osdorper Schoolgemeenschap is een brede schoolgemeenschap met 2100 leerlingen.

Kenmerken van de school: een groot aanbod van studierichtingen, een geïntegreerde brugperiode van 2 à 3 jaar, enkele gerichte pogingen tot onderwijsverbetering (w.o. voorbereidingen tot een dealexperiment Middenschool), een interne schoolbegeleidingsdienst.

De school betreft haar leerlingen grotendeels uit de westelijke tuinsteden en is gevestigd in een nieuw gebouw.

Organisatie: Van de organisatiefunctionaris wordt verwacht dat hij/zij een gedegen praktische kennis heeft op het terrein van schoolorganisatie. Hij/zij zal in staat moeten zijn de onderwijskundige principes van de school in organisatorische voorwaarden te vertalen. Taken o.a. een belangrijk deel van het dagelijks beleid op organisatorisch en administratief gebied, toezicht op de roosterwerkzaamheden, procedures ontwerpen en bewaken voor de interne communicatie, beleidsvoorbereiding voor de directie.

Onderwijskundige zaken: De adjunct-directeur(trice) onderwijskundige zaken zal zich bezig moeten houden met de coördinatie van onderwijskundig werk in de school, het adviseren en stimuleren van vakgroepen tot leerplanontwikkeling, en met beleidsvoorbereidend werk voor de directie.

Practische ervaring op enige van de genoemde gebieden en een redelijke theoretische scholing, is voor deze functie noodzakelijk.

De sollicitanten moeten een lesbevoegdheid hebben voor een van de op deze school gegeven vakken en zullen een aantal lessen moeten geven.

Benoeming zal in beide gevallen geschieden op voordracht van een benoemingscommissie waarin alle gelegingen van de school participeren.

Inlichtingen bij de plaatsvervangend directeur van de school.

Brieven met volledige inlichtingen binnen 14 dagen na het verschijnen van dit blad te zenden aan Burgemeester en Wethouders, Stadhuis, kamer 257, onder vermelding van nummer: 7992/48.

Sollicitaties binnen 14 dagen na het verschijnen van dit blad te zenden aan Burgemeester en Wethouders, Stadhuis, Kamer 257, onder vermelding van vacaturenummer.