

Beter dan vroeger of terug bij af?
Een historische reflectie op het 'nieuwe
opleidingsparadigma' voor de pabo

H. W. van Essen en M. C. Timmerman

Samenvatting

De brede kritiek op het curriculum van de pabo was enkele jaren geleden voor het Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs (LOBO) aanleiding tot het ontwerpen van een 'nieuw opleidingsparadigma'. Deze vernieuwingsretoriek heeft een lange traditie. Vanaf het begin omvatte de opleiding, hoe verder ook vormgegeven, vier basiscomponenten: pedagogisch-didactische theorievorming, schoolse kennis en culturele geletterdheid, praktische vorming, en het stimuleren of ontwikkelen van de juiste persoonlijke eigenschappen. De relatieve zwaarte van de componenten verschoof in de tijd, afhankelijk van de vooropleiding van de leerlingen/studenten, de status van het beroep en verwachtingen van de samenleving. Het huidige ontwerp vertoont de meeste overeenkomst met dat uit de eerste helft van de negentiende eeuw, toen eveneens de persoon van de leraar en de praktische vorming centraal stonden – niet beter dan vroeger dus, maar terug bij af. De prijs voor het beste ontwerp gaat naar dat uit 1920, dat een optimale balans tussen de vier componenten vertoont.

1 Introductie, probleemstelling en methode

Het curriculum van de pabo staat onder kritiek. Studenten zouden te weinig weten van de vakken die ze later moeten onderwijzen, er zou te veel aandacht zijn voor zelfreflectie en voor de persoon van de student, de theorie is ondergeschikt geworden aan de praktijk en het competentiegerichte onderwijs zou tot fragmentering leiden, klinkt het zowel in de algemene media als in kringen van leraren-

opleiders. Studenten zelf lopen halverwege de opleiding weg of zeggen dat ze eigenlijk niets opsteken. Het 'nieuwe opleidingsparadigma' dat de brancheorganisatie in een rapport uit 2004 lanceerde, wil aan die kritiek tegemoetkomen en de malaise doorbreken (LOBO, 2004).

Voor onderwijshistorici klinkt dit allemaal benauwend bekend. Malaise in de opleiding en massieve kritiek op het curriculum, gevolgd door een met veel retoriek omgeven nieuw opleidingsontwerp, het heeft zich in de geschiedenis wel vaker voorgedaan. Altijd waren de verwachtingen hoog gespannen. "Eindelijk" schreef de inspecteur van de onderwijzersopleiding C. Kleywegt over de kweekschoolwet van 1952, "krijgt de pedagogisch-didactische, de praktische, de esthetische, culturele en maatschappelijke vorming van de onderwijzer een kans, die zij nog nimmer heeft gehad" (Kleywegt 1957, p. 143). Bijna vier decennia eerder, bij de invoering van de lageronderwijswet van 1920, heette het dat de onderwijzer nu voor het eerst "in algemeene kennis en ontwikkeling gelijk zal staan met anderen, die evenals hij een geestelijk beroep uitoefenen." (De Nieuwe Kweekschool, 1920, p. 8-9). En nog weer een halve eeuw verder terug verwachtte opleidingsdirecteur G. van Milligen via de splinternieuwe dagopleiding uit de onderwijswet van 1857 onderwijzers die "degelijk, zelfstandig, wetenschappelijk ontwikkeld, maar ook praktisch gevormd" waren, "echte paedagogen in één woord." (Van Milligen, 1869, p. 2).

Het "nieuwe opleidingsparadigma" van de LOBO vertoont een vergelijkbare retoriek. De ontwerpers ervan bepleiten niveauverhoging, versterking van de "professioneel-academische uitstraling" en een centrale plaats voor "werkplekleren en ervaringsleren." (LOBO, 2004). Enige scepsis is daarom wel gerechtvaardigd: hoe nieuw is dit ontwerp eigenlijk en zal het de bestaande malaise kunnen doorbreken? Van Essen maakte in haar historische studie (2006) duidelijk dat de opleiding van leerkrachten steeds vier

componenten bevatte. Het relatieve gewicht ervan in de opleiding hing samen met verschillende factoren, met name de vooropleiding van de leerlingen/studenten, de status van het beroep en verwachtingen van de samenleving. In het voorliggende artikel worden drie momenten in de tijd, te weten 1920, 1952 en 2004, als ijkpunten gehanteerd om na te gaan welk (samenhangend) belang aan deze componenten is toegekend. Bij elk ijkpunt worden twee perspectieven met elkaar geconfronteerd, dat van de opleiding en dat van de doelgroep, de (aanstaande) leerkrachten. Het perspectief van de opleiding scharniert rond sleutelteksten en het debat erover, voor het leerkrachtenperspectief dient een aantal enquêtes als bron. Een korte schets van de ontwikkelingen in de negentiende eeuw gaat aan deze ijkpunten vooraf.

2 Oorsprong van het opleidingscurriculum

Tegen het begin van de negentiende eeuw ontstond er overal in Europa behoefte aan onderwijzersopleidingen. Dit leidde in Nederland in de eerste helft van de negentiende eeuw tot enkele spaarzame dagopleidingen, kweekschool geheten, en tot parttime cursussen voor wie overdag op scholen werkzaam waren, zogenaamde normaallessen of -scholen, ook wel vormscholen of opleidingsklassen genoemd. Vergeleken met de omringende landen liep Nederland flink achter. België bijvoorbeeld telde kort na de losmaking uit het Koninkrijk der Nederlanden in 1839 al negen zelfstandige normaalscholen (de Belgische benaming voor kweekschool) met internaat en een aantal normaalafdelingen aan lagere scholen. Beide varianten boden voltijds onderwijs (Hermans, 1985, p. 75-125). Maar zowel in het buitenland als in Nederland en België bevatte de opleiding, hoe verder ook vormgegeven, vanaf het begin vier basiscomponenten: pedagogisch-didactische theorievorming (het vak pedagogiek), schoolse kennis en culturele geletterdheid, praktische vorming, en het stimuleren of ontwikkelen van de juiste persoonlijke eigenschappen, zoals destijds geduld, zelfbeheersing, doorzettingsvermogen en opofferingsgezindheid.

Tot omstreeks 1860 waren het toch vooral de persoonskenmerken die het zwaarste wogen. Zowel het aanzien van de onderwijzer als verwachtingen van de samenleving speelden hierin mee. Uiteindelijk draaide het toen op de lagere school om de “zedelijke opvoeding” en het goede voorbeeld van de onderwijzer was daarin cruciaal (Brugsma, 1838). Met de behoefte van de samenleving om op de lagere school meer kennis over te dragen, verschoof het zwaartepunt langzamerhand naar de “wetenschappelijke ontwikkeling” van de onderwijzer. Aan de (beperkte) vooropleiding van de aanstaande leerkrachten moest daarom steeds meer extra kennis worden toegevoegd. Ook de status van het beroep vroeg om een ontwikkelde onderwijzer, die niet hoefde onder te doen voor “ieder ander, die, zonder den naam van geleerde te dragen, als man van degelijke en heldere kennis bekend staat.” (Van Milligen, 1869, p. 15). Bovendien werkten de meeste aanstaande onderwijzers overdag als assistent van de onderwijzer – het zogenaamde kweekelingenstelsel – zodat de praktijk volgens veel opleiders tijdens de opleidingsfase veel te centraal stond. De roep om een kwalitatief goede, vooral kennisgerichte dagopleiding werd steeds sterker.

3 Ijkpunt 1920

3.1 Opleidingsperspectief

Het belangrijkste kenmerk van het ideale beroepsprofiel van de onderwijzer werd zodoende het kunnen beschikken over degelijke kennis van zowel de te onderwijzen vakken als algemeen ontwikkelende onderwerpen. Het opleidingsontwerp uit de wet op het lager onderwijs van 1920 vormt er de ideale uitwerking van. Met veel tromgeroffel werd een ‘nieuwe kweekschool’ aangekondigd, die alle bestaande opleidingsvarianten ging vervangen: een hoogwaardige vijfjarige opleiding met drie theoretische jaren, gevolgd door twee praktische waarin de student als zogenaamde ‘aspirant-onderwijzer’ minimaal halve dagen betaald voor de klas zou staan. De tot dan toe bestaande tweedeling in certificatie, het diploma klassenonderwijzer en het vervolgdiplooma voor hoofdonderwij-

zer (schooldirecteur), zou verdwijnen. Lerarenopleiders moesten aan hogere opleidingseisen gaan voldoen en instellingen die aan bepaalde waarborgen voor kwaliteit voldeden kregen het *ius promovendi* (het recht op het afnemen van schoolexamens). Het leerplan en het examen bevatten Nederlands, drie moderne talen, aardrijkskunde en geschiedenis, wis- en natuurkundige vakken, onderwijs en opvoeding, schrijven, tekenen, handarbeid, handwerken, lichaamsvoeding, zang en muziek, en hygiëne.

Na decennia van lapwerk was zo een professionele, kwalitatief hoogstaande opleiding tot stand gekomen die, voorafgaande aan een grondige praktische vorming, zowel de vooropleiding opkrikt tot wat we nu havo+ niveau zouden noemen, als de aanstaande leerkracht zoveel algemene ontwikkeling meegaf dat hij “in staat is kennis te nemen van alles wat in de moderne talen over zijn vak wordt geschreven” en kon deelhebben “aan de cultuur van het heden en van de toekomst” (Laban & Ligetvoet, 1928, I-B, 1020-1021). Daarmee lijkt naast het op niveau brengen van de vooropleiding vooral de status van het beroep te zijn gediend (Van Essen 2006, p. 177). Zowel in België als in andere omringende landen deed zich een vergelijkbare ontwikkeling voor (Van Essen, 2006, pp. 195-197; Depaepe, 1993, pp. 96-107).

Pedagogiek en didactiek kregen in het ontwerp minder aandacht, al werd via de instelling van een verplichte Middelbare Akte pedagogiek wel voor het eerst iets vastgelegd over de professionaliteit van de lerarenopleiders in dit vak (Van Hulst, 1990). Meer aandacht dan voor de pedagogiek was er in de uitwerking van het ontwerp nog voor de persoon van de onderwijzer en diens motivatie, traditioneel een van de pijlers waarop het beroep rustte (Nieuwe Kweekschool, 1922, pp. 8-9). Maar vergeleken met de periode ervoor nam de aandacht voor de persoon van de onderwijzer wel af, behalve dan in katholieke kring (Rombouts, 1933). En voor zover het om vrouwelijke leerkrachten in de onderbouw ging. Voor hen creëerde de wet namelijk een afzonderlijke zogenaamde opleidingsschool met een beperkter curriculum, dat nauwelijks intellectuele ontwikkeling bevatte. Hier lag het zwaartepunt wel op peda-

gogiek, methodologie en persoonsvorming. Een van de argumenten voor de instelling ervan vormde de opvatting dat de laagste klassen veel eerder verbonden waren met de bewaarscholen (wat later het kleuteronderwijs ging heten) dan met het lager onderwijs (Laban & Ligetvoet, 1928). De opleidingschool lijkt op termijn ook bedoeld te zijn voor het opleiden van kleuterleidsters.

3.2 Het perspectief van de leerkrachten

Wat vond de doelgroep van dit ontwerp? Voor een antwoord op die vraag wordt gebruik gemaakt van de uitkomsten van een landelijke enquête uit 1920 onder circa 300 onderwijzers en onderwijzeressen. Dit onderzoek ging niet over de opleiding en er valt methodologisch ook heel wat op af te dingen, maar historici moeten het nu eenmaal doen met de bronnen die ter beschikking staan (Van Essen, 2003). Afgaande op de enkele voor het onderwerp bruikbare uitkomsten over studiezin en motivatie, blijkt het vertoog rond de ‘nieuwe kweekschool’ voor een belangrijk deel aan de bestaande attitude van de doelgroep tegemoet te zijn gekomen. Die studeerde na het behalen van de onderwijzersakte namelijk op grote schaal door, voor het hoofdonderwijzersdiploma dan wel voor allerlei vakdiploma’s in moderne talen of wis- en natuurkunde. Driekwart van alle mannelijke respondenten jonger dan veertig jaar gaf aan naast het werk te studeren. Zij deden dat vooral om binnen het onderwijs hogerop te komen, schooldirecteur te worden of een baan te krijgen in het voortgezet onderwijs. Of de gemiddelde onderwijzer daarom het idealisme en de motivatie bezat die men zo graag in hem zag, valt nog te bezien. Op de vraag of men opnieuw voor het beroep van onderwijzer zou kiezen, gaf de helft van deze respondenten een negatief antwoord. Onder de vrouwelijke respondenten lag dit percentage stukken lager, namelijk op 14%. Maar ook van deze respondenten studeerde de meerderheid, te weten 57% uit de categorie jonger dan veertig jaar, na het behalen van de akte door. Minder dan de mannen, dat wel. Maar gegeven hun minimale carrièrekansen was dit toch een opmerkelijke score, en zeker geen uitkomst die de oprichting van een op-

leidingsschool met eenvoudig leerplan rechtvaardigde.

4 IJkpunt 1952

4.1 Opleidingsperspectief

Het ontwerp uit 1920 is als gevolg van de economische crises die de periode tussen de wereldoorlogen teisterden, nooit in praktijk gebracht. Ook de speciale onderwijzeressenopleiding bleef een papieren constructie. Pas na de Tweede Wereldoorlog nam de landelijke overheid de draad weer op, met als uitkomst de Wet op de Onderwijzersopleiding van 1952. Met nog meer tromgeroffel dan dertig jaar eerder begroette het veld een 'nieuwe kweekschool'. Die luidde een drastische omwenteling in, ook vergeleken met het ontwerp uit 1920. Kennis van de schoolvakken concentreerde zich in de eerste, tweejarige fase ('leerkring') van de opleiding, waarin het algemene niveau van de studenten werd bijgespijkerd tot dat van de hoogste vorm van algemeen voortgezet onderwijs, zij het zonder het resultaat ervan via een landelijk examen te toetsen. In de tweede en derde leerkring van respectievelijk twee jaar en twaalf maanden, werd de algemene kenniscomponent uitsluitend ingevuld met culturele vorming: kunstgeschiedenis, literatuur, maatschappijleer. De onderwijzer moest, zo heette het, op school de rol van 'cultuurdrager' kunnen spelen die de samenleving van hem verwachtte. Ook statusoverwegingen zullen hierbij meegespeeld hebben. Van de lagere schoolvakken kwamen alleen de didactische aspecten aan bod, en dat dan nog uitsluitend in de tweede leerkring. Die leidde op voor het examen van klassenonderwijzer, de derde leerkring voor dat van hoofdonderwijzer. Die 'hoofdakte' was nog steeds niet verplicht, waardoor met name vrouwelijke studenten de derde leerkring vaak voor gezien hielden. Al kwam er geen afzonderlijke onderwijzeressenopleiding tot stand, de kweekschoolwet bevatte dus een impliciete sekshierarchie.

Gezien het belang van onderwijsvernieuwing in deze periode, werd de pedagogiek het centrum van het opleidingsuniversum (De Roos, 1947). Veel sterker dan bijvoor-

beeld in België, dat in de nieuwe onderwijzersopleiding van 1957 meer gewicht toekeende aan de algemene vorming in de humaniora dan aan de beroepsvorming (Depaepe, 1993, 108-13), draaide het concept van de 'nieuwe kweekschool' om de pedagogiek-docenten. Naast het onderwijs in de pedagogiek (met inbegrip van psychologie en algemene didactiek) berustte bij hen ook de coördinatie van het onderwijs in de speciale didactiek voor de verschillende vakken (CPS, 1953). Bovendien hadden zij de supervisie over de totale praktijkopleiding van de studenten. Die besloeg een groter deel van het curriculum dan voorheen. Over de persoon van de leerkracht of over de eigenschappen van de ideale onderwijzer daarentegen werd niet of nauwelijks meer gesproken. Vakdeskundigheid lijkt het definitief te hebben gewonnen van persoonskenmerken (Dousma & Van der Meulen, 1954-1972).

Naast euforie klonken er echter vanaf het begin ook meer kritische geluiden. Die kwamen in eerste instantie vooral uit katholieke kring, waar kennelijk onvrede bestond met het minimaliseren van de betekenis van de persoon van de leerkracht (Gielen & Strasser, 1957). Maar ook in bredere kring groeide sluipenderwijs kritiek op de verworvenheden van de 'nieuwe kweekschool'. De nadruk op cultuur, maatschappelijke vraagstukken, leerpsychologie en didactiek en het op de achtergrond raken van het belang van vakinhoudelijke kennis, opende de deur voor discussie over het intellectuele niveau. De vooropleiding van de meeste studenten bleef te laag, het vereiste niveau aan het einde van de eerste fase werd door het ontbreken van een formeel examen waarschijnlijk vaak niet gehaald, en de overheersing van de pedagogisch-didactische component leidde tot nivellering, zo klonk het al rond 1960 in kringen van lerarenopleiders: "Op welke knop men ook drukt, welke vraag men ook stelt, het is al pedagogentaal wat de doorsnee kweekschoolabituriënt der laatste jaren produceert" (Renes, 1969, p. 31). In plaats van een stevige portie degelijke schoolkennis legde de onderwijzersopleiding "veel nadruk op liefde en toewijding", aldus oud-kweekschooldocent Renes (Renes, 1969, pp. 25-26). Daaruit valt op te maken dat persoonskenmerken in de

opleiding minder marginaal waren geworden dan het leek.

4.2 Het perspectief van de aanstaande leerkrachten

Hoe oordeelde de doelgroep zelf over de verhouding tussen de vier componenten? Opnieuw heeft de geschiedschrijving het wat de bronnen betreft niet voor het kiezen. Er kan alleen gebruik worden gemaakt van de uitkomsten van het empirische onderzoek van Roggema onder 1365 leerlingen van rijkskweekscholen uit de tweede helft van de jaren zestig. Al is ook dit onderzoek met een ander oogmerk opgezet – Roggema wilde nagaan hoe “schools” de kweekschool was – er valt over het gewicht van de componenten wel het een en ander af te leiden. Zijn respondenten labelden in meerderheid de pedagogiekdocent als degene die bij uitstek “de vorming tot onderwijzer” centraal stelde. De andere lerarenopleiders legden te veel de nadruk op inhoudelijke kennis van het vak dat zij doceerden (Roggema, 1970a). 62% van de respondenten ($n = 716$) vond dat er in hun opleiding onvoldoende aandacht bestond voor de beroepsopleiding. Bijna de helft vond ook dat de leerstof voor de basisschool zelf onvoldoende aan bod kwam, ruim eenderde miste eenheid in de didactische opvattingen van het docentencorps. De helft van de respondenten, ten slotte, vond de tijd die op de stageschool werd doorgebracht onvoldoende efficiënt besteed (Roggema, 1970b). De studenten verlangden dus in hun opleiding meer pedagogisch-didactische en prak-

tische vorming dan hen gemiddeld werd geboden. Vernieuwing van het onderwijs lieten zij het zwaarst wegen; status lijkt voor deze studenten geen issue te zijn geweest. Naar het belang dat zij aan persoonskenmerken hechtten, is door Roggema niet gevraagd.

Inmiddels brokkelde het kweekschoolconcept uit 1952 van alle kanten af. De eerste leerkring veranderde met de invoering van de Mammoetwet in 1968 in een havo-top die al gauw los kwam te staan van de kweekschool zelf. De twee afzonderlijke diploma's verdwenen, alle studenten moesten het volledige curriculum volgen (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1980). En ten slotte gingen er steeds meer stemmen op om de pedagogische academie, zoals de opleiding toen ging heten, in het kader van de integratie van kleuter- en lager onderwijs te laten fuseren met de opleiding voor kleuterleidsters. Dat gebeurde in 1984.

5 IJkpunt 2004

5.1 Opleidingsperspectief

Het dominante sleutelwoord van deze fase in de opleidingsgeschiedenis is ‘competentiedenken’, een begrip dat in vrijwel alle professionele beroepsopleidingen van vandaag als een soort toverspreuk fungeert (Wendrich, Blom, Dieleman, & Wardekker, 2005). Voor het onderwijs zijn deze competenties geformuleerd door de SBL (Stichting Beroepskwaliteit Leraren) in de *Bekwaamheidseisen leraren* (2004). Pabo-studenten worden zeven

| OVERZICHT COMPETENTIES | MET LEERLINGEN | MET COLLEGA'S | MET OMGEVING | MET ZICHZELF |
|--------------------------------|-------------------|------------------|-----------------|-----------------|
| INTERPERSOONLIJK | 1 | | | |
| PEDAGOGISCH | 2 | | | |
| VAKINHOUDELIJK & DIDACTISCH | 3 | 5 | 6 | 7 |
| ORGANISATORISCH | 4 | | | |

Figuur 1. Overzicht van competenties (SBL, 2004).

competenties voorgehouden, ondergebracht in een matrix. Ze omschrijven wat een beginnend leraar moet kennen en kunnen in voor het beroep specifieke situaties (zie figuur 1).

Enkele ervan, te weten de ‘pedagogische’ en de ‘vakinhoudelijke en -didactische competentie’, stonden in de opleiding traditioneel centraal, zij het omschreven in iets andere termen. De andere vijf hoorden impliciet eigenlijk ook altijd al tot de bagage van een bekwaame onderwijzer(es), maar klinken in competenties vervat toch anders. Zo moeten leraren bijvoorbeeld “interpersoonlijk competent” zijn, wat betekent dat zij goed met kinderen kunnen omgaan en daarvoor onder andere “op een praktisch niveau op de hoogte [zijn] van communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie”. Alle competenties samen maken de leraar “bekwaam”. En “zonder professionele bekwaamheid kan een leraar zijn verantwoordelijkheden onmogelijk waar maken,” aldus de *Bekwaamheidseisen leraren*. Een omschrijving van het basiskennisniveau, dus van intellectuele vorming en culturele bagage, ontbreekt in het document. Kennis, zo valt in de cd-romversie te lezen, “wordt een dynamisch begrip: iets wat je kunt in plaats van iets wat je hebt.” (SBL, 2004). De leerstof, met andere woorden, blijft buiten beeld.

Eenzelfde teneur valt waar te nemen in het nieuwe opleidingsconcept dat in 2004 is ontworpen door de Expertgroep Kwaliteit Lerarenopleiding Primair Onderwijs, *Koersen op meesterschap* (LOBO, 2004). Hierin wordt een ‘nieuw opleidingsparadigma’ gepresenteerd, dat “een meer competentiegericht, vraaggestuurd en werkplekgestuurd curriculum behelst”. Tot de kernbegrippen van het nieuwe paradigma rekent de Expertgroep in de eerste plaats de opvatting dat professionaliteit “groeit gedurende de loopbaan”. De opleiding legt alleen het fundament en zorgt dat een “startbekwame professional doorgroeicompetenties heeft ontwikkeld”. Via een *persoonlijk-professioneel ontwikkelingsplan (pop)* moet de student leren om “zelfstandig en zelfverantwoordelijk zijn eigen professionele ontwikkeling” ter hand te nemen. De opleiding hoeft dus geen kant-en-klare leraren af te leveren, maar “daagt dynamisch uit tot levenslang leren”. Het tweede

kernbegrip is het ‘nieuwe leren’. Dit eigentijdse begrip voor allerlei vormen van actief leren die een eeuw geleden meestal onder het label reformpedagogiek vielen, moet de basis vormen voor alle aspecten van de opleiding. Het gaat om ‘leren in context’ en ‘constructivistisch leren’, waarbij de student zelf bepaalt welke kennis hij wanneer nodig heeft en hoe hij die wil verwerven. De opleiding moet (derde kernbegrip) gebeuren in nauwe samenwerking tussen opleiding en werkveld, dat wil zeggen de basisscholen zelf: “als partners leiden we samen op” (LOBO, 2004).

Vertaald in de traditionele vier componenten van de opleiding die we eerder onderscheidde, lijkt het zwaartepunt te liggen bij de persoon van de student. Opvallend symbool hiervan vormt de matrix hierboven (figuur 1). Die begint met de interpersoonlijke competentie en eindigt met de categorie ‘met zichzelf’. De praktijk staat op een stevige tweede plaats, pedagogiek als vak lijkt qua inhoud afhankelijk van de persoonlijke ontwikkeling en van de praktijk. Vakinhoudelijke kennis, ten slotte, komt als hinkend paard achteraan. De dikwijls magere vooropleiding van de studenten en de status van het beroep lijken bij het bepalen van het gewicht van de componenten minder te tellen dan de dominante maatschappelijke trends.

5.2 Studentenperspectief

Het ontwerpcurriculum van het LOBO is, afgaande op de uitkomsten van een enquête onder 97 mannelijke studenten van de CHN-pabo te Leeuwarden in 2005, niet in overeenstemming met wat de doelgroep van de opleiding verwacht (Van Boekel-van der Mei, 2006).

De studenten blijken noch tevreden te zijn over het vakinhoudelijke aanbod, noch over de pedagogisch-didactische vorming in het curriculum. Tabel 1 laat allereerst zien dat slechts de helft van de ondervraagde studenten tevreden is over het theoretische gedeelte van het curriculum. De tabel geeft tevens een overzicht van de beoordelingen van de verschillende vakken (welke vakken positief, welke negatief?). De vakinhoudelijke kennis wordt door de respondenten het meest positief gewaardeerd (47%). Alle andere gebieden scoren aanmerkelijk negatiever. Opval-

Tabel 1

Beoordeling curriculumonderdelen CHN-pabo te Leeuwarden (2006).

N = 97 (uitsluitend mannelijke studenten), tussen haakjes de absolute aantallen.

| Beoordeling aanbod theorie | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|----------|------|------------|--------|---------|------|-----|------|-----|------|
| Theorie voldoet aan verwachtingen? | Ja | | Nee | | | | | | | |
| | 49% | (47) | 51% | (48) | | | | | | |
| Beoordeling vak- en vormingsgebieden | | | | | | | | | | |
| Vak- vormingsgebieden | Creatief | | Expressief | Kennis | Sociaal | APOV | | | | |
| Positief beoordeeld | 10% | (10) | 18% | (17) | 47% | (45) | 13% | (12) | 12% | (11) |
| Negatief beoordeeld | 29% | (27) | 34% | (32) | 8% | (7) | 8% | (7) | 21% | (19) |

lend is dat de creatieve, expressieve en de zogenaamde APOV-vakken (algemene pedagogische en onderwijskundige vorming) het minst gewaardeerd worden, terwijl deze toch tot de essentie van de beroepsopleiding gerekend kunnen worden. Deze beoordelingen komen van zowel tussentijdse afhakers als van studenten die de opleiding wel blijven volgen.

Of vrouwelijke studenten er op dit moment hetzelfde over denken, moet nog onderzocht worden. Afgaande op het dissertatieonderzoek van Hoogeveen uit 1999 zouden vrouwen leerlinggerichter zijn dan mannen. In dat geval zal hun oordeel over het huidige curriculum wellicht positiever uitvallen (Hoogeveen, 1999).

6 Discussie

De opleiding lijkt weer terug bij de eerste helft van de negentiende eeuw, toen ook de persoon van de onderwijzer het primaat had. In het nieuwe opleidingsconcept wordt 'meesterschap' weliswaar in andere termen vervat (competenties, zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid, zelfsturend leren, en het persoonlijk-professionele ontwikkelingsplan), maar de nadruk op de persoon van de leraar en de minimalisering van kennisgerichte leerstof is vergelijkbaar. Een tweede opvallende overeenkomst met zo'n anderhalve eeuw geleden is de centrale positie van de praktijk. Al luidt de formulering nu "als partners leiden we samen op", de centrale rol die in het 'nieuwe opleidingsparadigma' van vandaag aan het werkveld wordt toebedacht, lijkt veel op het negentiende-eeuwse kweeklingenstelsel. Maatschappelijke trends domineren deze voorkeur, het opvijzelen van defi-

ciënties in de vooropleiding of het verhogen van de beroepsstatus lijkt als factor van marginaal belang.

In de periode tussen 1850 en nu hebben er in de opleiding ook andere prioriteiten gegolden. Vanaf 1860 groeide de nadruk op een meer wetenschappelijk fundament van de opleiding, ingegeven door verwachtingen van de samenleving, het aanzien van het beroep, en de noodzaak om de vooropleiding aan te vullen. Dit culmineerde in het opleidingsontwerp van 1920, waarin vakinhoudelijke kennis, pedagogisch-didactische theorie en praktijk in balans waren. Zowel opleiders als leerkrachten konden zich toen in die ontwikkeling vinden maar het ontwerp is nooit uitgevoerd. Ook de afzonderlijke opleidingschool voor de onderbouw kwam er niet.

Met de wet op de onderwijzersopleiding van 1952 ontstond een trendbreuk. De pedagogiek ging centraal staan, ten koste van de kennisgerichte vorming. Opleiders zetten kritische kanttekeningen bij de hierdoor ontstane dominantie van "pedagogentaal", studenten was het nog niet genoeg. Die vroegen zowel om meer pedagogiek als om meer praktische vorming. Aan de wensen van deze generaties studenten (en sommige opleiders) is nadien meer dan tegemoetgekomen. De integratie met de opleiding voor kleuterleiders, die naar haar aard veel sterker gericht was op zowel de persoon van de leidster als het volgen van de kinderlijke ontwikkeling (Van den Bijtel, Blok & Deckers, 1992), heeft die tendens nog versterkt. Zozeer, dat zowel opleiders als studenten als "de" samenleving klagen over het gebrek aan intellectueel niveau. Het wordt hoog tijd voor een evenwichtiger verhouding tussen de vier traditionele componenten. Deficiënties in de vooropleiding, de lage status van het beroep

en de maatschappelijke kritiek op het al dan niet vermeende gebrek aan niveau in het onderwijs vragen erom. Terug daarom naar het opleidingsparadigma van 1920, met inbegrip van de afzonderlijke opleiding voor de onderbouw.

Literatuur

- Bijtel, J. van den, Blok, H., & Deckers, P. (1992). *Kleuters in het Pabo-curriculum*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Boekel-Van der Mei, R. van. (2006). *Jongens en meesterschap: een brug te ver? Onderzoek naar de waardering van het curriculum van de CHN / Opleiding tot Leraar Basisonderwijs op studievoortgang en studiestaking van mannelijke studenten*. Masterthesis. Rijksuniversiteit Groningen, Studierichting Pedagogiek.
- Brugsma, B. (1838). *Kort overzicht van de leerder opvoeding, door het onderwijs in de lagere scholen*. Tweede druk. Groningen: Zuidema.
- Christelijk Paedagogisch Studiecentrum. (1953). *De functie van de pedagogiek-leraar in de nieuwe kweekschool*. 's-Gravenhage: CPS.
- Depaape, M., Vroede, M. de, & Simon, F. (red.). (1993). *Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw*. Kapellen: Pelckmans.
- Dousma, H.A., & Van der Meulen, Jr. (red.). (1954-1972). *De nieuwe kweekschool*. 23 delen. Groningen: Wolters.
- Essen, M. van. (2006). *Kwekeling tussen akte en ideaal. De opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800*. Amsterdam: SUN.
- Essen, M. van (2003). Des visions sexuées de la profession: les représentations des enseignants néerlandais de l'éducation élémentaire issues de l'enquête de 1920. In M. van Essen & R. Rogers. (red.), *Les enseignantes. Formations, identités, représentations, xixe-xxe siècles*. Numéro spécial d'Histoire de l'éducation (98) (pp. 161-187). Parijs: INRP.
- Gielen, J. J., & Strasser, S. (1957). *Grondbeginselen ener opvoedkunde. Voor de tweede leerkring*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Hermans, A. (1985). *De onderwijzersopleiding in België 1842-1884*. Leuven: Universitaire Pers.
- Hoogeveen, K. (1999). *Het kunnen allemaal je eigen kinderen zijn. Leerkrachten basisonderwijs over hun beroep*. Utrecht: Van Arkel.
- Hulst, J. W. van. (red.). (1990). *Pedagogiek MO in beweging (1925-1990). 65 jaar geschiedenis*. Amsterdam: VBSP.
- Kleywegt, C. (1957). De vernieuwing van de onderwijzersopleiding. In M. J. Langeveld. (red.). *Gedenkboek voor prof.dr. Ph. A. Kohnstamm* (pp. 137-153). Groningen & Djakarta: Wolters.
- Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs (LOBO). (2004). *Koersen op Meesterschap. Advies van de expertgroep Kwaliteit Lerarenopleiding Primair Onderwijs*. 's-Gravenhage: HBO-raad.
- Laban, P., & Ligtvoet, J. C. (1928). *Lager Onderwijswet 1920, met aantekeningen, ontleend aan de officiële stukken der Staten-Generaal, aan administratieve beslissingen en aan de literatuur*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Milligen, G. van. (1869). *Toespraak bij de heropening der lessen aan de Rijks-kweekschool voor onderwijzers te Groningen, den 1sten september 1969*. Overdruk uit de Nieuwe Bijdragen, september.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1980). *Besluit opleiding onderwijzers*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij. Vierde druk; eerste uitgave 1968.
- Nieuwe kweekschool en opleidingsschool, De. Rapport uitgebracht aan het Nutsinstituut voor volkswontwikkeling*. (1920). Amsterdam: z.p.
- Renes, P. B. (1969). *Recruterende en selectie van leerkrachten voor het lager onderwijs in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Roggema, J. (1970a). De opvattingen van pedagogiek-leraren versus die van vakleerkrachten in verband met het functioneren van de kweekschool. *Pedagogische Studiën*, 47, 238-244.
- Roggema, J., (1970b). De beroepsopleiding tot onderwijzer. *Pedagogische Studiën*, 47, 105-108.
- Roggema, J. (1969). *De schoolse school. Een oriënterend onderzoek naar kenmerken van de school als organisatie*. Assen: Van Gorcum.
- Roos, A. de. (1947). *Achtergronden van de onderwijsvernieuwing. Uitgave van de pedagogische commissie van de N.O.V.* Groningen: J.B. Wolters.
- Rombouts, Fr. S. (1933). *De opvoeders. Katholieke Pedagogiek deel 1*. Tilburg: Drukkerij van het R.K. Jongensweeshuis.

- Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL). (2004). *In bewaamde handen. Bekwaamheidseisen voor leraren*. Cd-rom en www.lerarenweb.nl.
- Wendrich, E., Blom, S., Dieleman, A., & Wardeker, W. (2005). Competentiegericht onderwijs: een reflectie. In W. Veugelers & R. Bosman. (red.). *De strijd om het curriculum. Onderwijssociologische perspectieven op inhoud, vorm en zeggenschap* (pp. 61-84). Antwerpen en Apeldoorn: Garant.

Manuscript aanvaard: 10 februari 2007

Auteurs

Mineke van Essen is onderwijshistorica en emeritus hoogleraar genderstudies aan de Rijksuniversiteit Groningen, Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen, Studierichting Pedagogiek.

Greetje Timmerman is onderwijssocioloog en universitair hoofddocent aan de Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen

Correspondentieadres: H. W. van Essen, Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen, Studierichting Pedagogiek Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen. E-mail: h.w.van.essen@rug.nl.

Abstract

Better than before, or back to the beginning? A historical reflection on the 'new paradigm' for Dutch primary school teacher training colleges.

Widely shared criticism on the curriculum of Dutch teacher training initiated the design of a 'new paradigm' by the professional organization of teacher educators LOBO. The article shows that this renewal rhetoric has a long tradition. From the beginning teacher training consisted of four components: educational and pedagogical theory (including psychology), general (intellectual) knowledge, practical training, and developing adequate personal characteristics. The ratio between them shifted per period, and related to factors such as the preliminary education of students, the social status of the profession, and societal demands and expectations. The recent LOBO blueprint shows the most similarity with that of the first half of the 19th century. Now as then, personal characteristics and in-service training dominate teacher education – in other words, back to the beginning, rather than better than before. The 1920 blueprint was the best design, because it offered an optimal balance between the four components.