

Knelpunten in het opleidings- en nascholingsonderwijs van de PABO

H. W. A. M. COONEN

*Katholiek Pedagogisch Centrum,
's-Hertogenbosch*

Samenvatting

De kwaliteit van de opleiding van leraren voor het basisonderwijs is de laatste tijd hevig onder kritiek gesteld. Deze kritiek komt mede voort uit onderzoeksbevindingen, waarin twijfels worden opgetekend over de toereikendheid van het kennisniveau van aankomende leraren. Voorts houdt de kritiek mede verband met de afwijkende maatregelen die ten behoeve van de PABO's werden getroffen in het kader van de HBO-operatie "Schaalvergroting, Taakverdeling en Concentratie" (STC).

In onderhavig artikel wordt vanuit een zestal invalshoeken getracht een beeld te schetsen van de context waarin deze kritiek moet worden gesitueerd. Een nadere beschouwing hiervan leert, dat de achtergrond van de kritiek vrij indringend en complex is. De opvatting wordt vertolkt, dat voor een substantiële kwaliteitsverbetering van de opleiding een krachtdadige, consistente en langdurige investering dringend geboden is.

1 *Inleiding*

In dit artikel wordt getracht op hoofdlijnen een analyse te presenteren van enkele actuele knelpunten in het opleidings- en nascholingsonderwijs van de PABO. Voor een meer gedetailleerde literatuurbeschrijving en specifieke empirische gegevens wordt verwezen naar Coonen (1987a). Ook door anderen is op tal van knelpunten gewezen, die in dit artikel worden besproken (Kieviet, 1980; Coonen & Veenman, 1983; Tillema & Veenman, 1985).

De actuele knelpunten in het opleidings- en nascholingsonderwijs zullen vanuit een zestal invalshoeken worden beschreven. Bij de beschrijving van de knelpunten zal vooral worden getracht feitelijke constatering te doen. Een analyse op het niveau van oorzaken en gevolgen zal slechts plaatsvinden, wanneer ter zake empirische gegevens voorhanden zijn.

De knelpunten worden geordend en beschreven vanuit

1. een maatschappelijke invalshoek,
2. een beleidsmatige invalshoek,
3. een programmatische invalshoek,
4. een opleidings- en nascholingsdidactische invalshoek,
5. een institutioneel-relatieve invalshoek, en
6. een veranderkundige invalshoek.

Binnen de genoemde invalshoeken worden de knelpunten ter zake het opleidingsonderwijs en de knelpunten terzake het nascholingsonderwijs waar mogelijk apart onder de aandacht gebracht.

Het artikel wordt afgesloten met een oproep de aanpak van de beschreven knelpunten met kracht ter hand te nemen.

2 *Knelpunten gezien vanuit een maatschappelijke invalshoek*

Vastgesteld kan worden, dat de wetenschappelijke, de onderwijspolitieke en de praktische inzichten en opvattingen over de vraag naar de meest adequate inrichting en ontwikkeling van het onderwijs meer dan voorheen deel uitmaken van een proces van maatschappelijke opinievorming. Deze toenemende maatschappelijke betrokkenheid bij het onderwijs kan worden toegejuicht. Het onderwijs is immers een maatschappelijke voorziening, die een belangrijke rol vervult in de individuele ont-plooiingsmogelijkheden van de deelnemers afzonderlijk en de meer collectieve ont-plooi-

ingsmogelijkheden van de samenleving als geheel. Terecht wordt van het onderwijs gevraagd op beide terreinen een aanwijsbare positieve bijdrage te leveren.

De maatschappelijke betrokkenheid bij het onderwijs kan evenwel niet worden losgemaakt van de vigerende knelpunten in andere sectoren van de samenleving. Hierbij dient vooral gewezen te worden op de onder druk verkerende (onderwijs)begroting, de economische herstructureringen en veranderingen die in het arbeidsbestel plaatsvinden en de mede hiermee verband houdende veranderingen die op het niveau van sturing en regelgeving van de zijde van de overheid worden uitgedragen.

In de discussie over de kwaliteit en de toekomst van het onderwijs is (nog) te vaak sprake van een diskwalificerende toonzetting. Onder de aandacht gebrachte knelpunten en toekomstvragen worden in te beperkte mate gerelateerd aan de vrij complexe context van een in transitie verkerend onderwijssysteem en te frequent van een negatief-kwalificerende lading voorzien, die met name contra-productief uitpakt naar de leraren die in het onderwijs werkzaam zijn. Indien deze waarneming correct is, is hiermee mogelijk een gedeelte van de verklaring voorhanden voor het gegeven, dat het leraarsberoep aan maatschappelijke status heeft ingeboet en dientengevolge ook de aantrekkingskracht voor het beroep is vermindert.

Gezien vanuit een maatschappelijke invalshoek kan worden gesteld, dat het opleidingsonderwijs van de PABO mede onderhevig is aan een publiek proces van maatschappelijke opinievorming. Hierbij kan worden geconstateerd, dat dit schooltype in het recente verleden zwaar te lijden heeft gehad (en deels nog lijdt) onder een negatief-kwalificerende beeldvorming, waarbij de knelpunten van dit schooltype vaak werden ontdaan van de institutionele en maatschappelijke context waarin deze liggen ingebed. Op deze wijze dreigen vooralsnog niet (altijd) generaliseerbare impressies een beeld te vestigen van een aankomende generatie leerkrachten die niet tegen haar taak is opgewassen. De PABO dreigt mede hierdoor een aangetast maatschappelijk imago te verwerven. De noodzakelijke motivatie om de oplossing van de gesignaleerde knelpunten met visie en daadkracht ter hand te nemen, wordt echter met een aangetast imago niet bevorderd.

Zoals in het verdere verloop van dit artikel zal blijken, zijn we geenszins de opvatting toegedaan dat het opleidingsonderwijs op de PABO geen indringende verbeteringen zou behoeven. Aanwijzingen over de noodzaak daartoe zijn talrijk (vgl. Coonen, 1987a). We hechten er echter aan te beklemtonen, dat deze verbeteringen door de instellingen vooral zullen worden nagestreefd, indien de aanwezige knelpunten van de opleiding genuanceerd worden aan de maatschappelijke context en de institutionele mogelijkheden, en worden begeleid door een inspirerende en kwalificatieversterkende omgeving.

Het aangetaste imago van de opleidingsinstellingen is niet alleen van invloed op de beschikbare motivatie de knelpunten in het opleidingsonderwijs op te heffen, maar werkt ook door in de wijze waarop de nascholings-taak van de instellingen kwalitatief wordt versterkt. Niet verwacht mag immers worden, dat leraren basisonderwijs, die (eveneens) gebukt gaan onder een maatschappelijk statusverlies, en opleidingsinstellingen, die te kampen hebben met een aangetast imago, hierin de meest vruchtbare voedingsbodem aantreffen om gezamenlijk de praktische onderwijsvraagstukken aan te pakken. Zowel leraren als ook nascholers zullen hiertoe eerder geïnspireerd raken, indien de maatschappelijke status en waardering van hun werk wordt hersteld en men in de context van de werksituatie de mogelijkheden aantreft de problemen daadwerkelijk tot een oplossing te brengen.

3 *Knelpunten gezien vanuit een beleidsmatige invalshoek*

De meeste PABO's hebben de afgelopen jaren te maken gehad met ingrijpende fusieprocessen. Aan de invoering van de PABO-wet in 1984 ging een ingrijpend fusieproces vooraf. 90 Pedagogische Academies en 45 Opleidingscholen voor Kleuterleidsters zagen zich geplaatst voor een fusie-operatie, waarbij het aantal instellingen werd teruggebracht tot ruim 60 geïntegreerde opleidingen voor onderwijs aan leerlingen van 4-12 jaar. Hoewel de complexiteit van deze fusieprocessen in de diverse locaties verschilde, kan worden gesteld, dat de organisatorische, programmatiese en sociaal-psychologische problemen die in dit kader om een oplossing vroegen een uit-

zonderlijk zware belasting hebben gelegd op de instellingen (vgl. Van Kroonenburg, Corten, Van Kessel & van Kuyk, 1986). Deze belasting kwam met name tot uitdrukking in het adequaat doen verlopen van het fusieproces. Slechts in beperkte mate kon energie worden vrijgemaakt om het opleidingsonderwijs indringend te vernieuwen. Integreren, fuseren én vernieuwen bleek een te hoog gegrepen opgave. Ondanks het feit dat in het Sociaal Plan voor de PABO's was voorzien in extra inzetbare personele ruimte, is de hieraan geassocieerde verwachting van een vernieuwde opleiding niet geheel bewaarheid. We komen op dit aspect nog terug.

Nadat de fusies tussen Opleidingsscholen voor Kleuterleidsters en Pedagogische Academies tot PABO hun beslag hadden gekregen, werden de opleidingen in 1986 opnieuw geconfronteerd met een grootschalige herstructureringsoperatie in het hoger beroepsonderwijs. De STC-operatie (Schaalvergroting, Taakverdeling en Concentratie) en de daarin voor zelfstandige PABO's vastgestelde omvang van minimaal 250 studenten (in tegenstelling tot de 600 voor andere HBO-scholen) bracht voor veel, inmiddels qua studentenpopulatie geminimaliseerde instellingen (mede het gevolg van een sterk bij de prognoses achtergebleven studenteninstroom) de opdracht mee aansluiting te zoeken bij grotere clusters van samengevoegde, veelal multi-sectorale HBO-instellingen. De PABO's, die hiertoe moesten besluiten, zagen zich gesteld voor de opgave een gepaste positie te verwerven in een relatief complexe hogeschoolstructuur. Het verwerven van deze positie was (en is) voor veel instellingen, gelet op de interne krachtsverhoudingen binnen de hogeschool, niet eenvoudig. De voor een zelfstandige positie opererende PABO's gingen vaak gebukt onder het onzekere gesternte, of de minimale toereikendheid van de studentenaantallen kon worden gehandhaafd. Tal van in deze positie verkerende opleidingen zijn ter zekerstelling van deze toereikendheid in al dan niet gefuseerde vorm (o.a. via de lesplaatsenformule) samenwerkingsverbanden met andere PABO's aangegaan. Dit proces duurt tot op heden voort, en heeft het aantal instellingen verder gereduceerd tot ruim 40.

Vastgesteld kan worden, dat de opleidingsinstellingen voor leraren basisonderwijs vanaf 1980 te maken hebben (gehad) met fusiepro-

cessen. De beleidsmatige behoefte aan schaalvergroting in het hoger beroepsonderwijs is in deze sector van het onderwijs sterk gevoeld. De institutionele overleving domineerde. Onder invloed van (psychologische) factoren als bedreiging, onzekerheid en spanning moest gestalte worden gegeven aan herprogrammering, reorganisatie en innovatie. Eenvoudig is deze opgave niet gebleken.

De in het voorafgaande geschetste ontwikkelingen gingen tevens gepaard met elkaar snel opvolgende veranderingen in het wetgevende regime voor de PABO's. De bestaande wetgeving werd in 1984 vervangen door de PABO-wet. Deze wet werd in 1986 vervallen verklaard. Daarvoor in de plaats kwam de HBO-wet, waaronder ook de PABO's ressorteerden. In het inmiddels voorliggende concept-ontwerp Wet hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW) wordt voor het begin van de jaren negentig wederom een nieuw wetgevend regime (ook voor de PABO's) aangekondigd. Docenten die tien jaar of langer aan de opleiding verbonden zijn, hebben op deze wijze in relatief korte tijd onder vier verschillende wetgevende kaders het opleidingsonderwijs moeten programmeren. De wissel, die in dit opzicht op de instellingen is getrokken, mag bijzonder groot worden genoemd.

De PABO's zijn in een vrij kort tijdsbestek niet alleen geconfronteerd met meerdere ingrijpende fusies en meerdere wetgevende regimes, maar vanaf het begin van de jaren tachtig ook met een aanmerkelijk versterkte opdracht in het kader van de nascholing van leraren basisonderwijs. Vóór de invoering van de Wet op het basisonderwijs (1985) werd van de opleidingen gevraagd de applicatiecursussen voor onbevoegde leerkrachten te verzorgen, alsmede de Integratie-voorbereidende bijscholing (IVB), later omgedoopt tot Nascholing invoering basisonderwijs (NIB). Ten behoeve van de verdere innovatie van het basisonderwijs kregen de opleidingen na 1985 tot taak de grootschalige nascholing te verzorgen in het kader van het door de overheid geïnitieerde zorgverbredingsbeleid (in eerste instantie geconcentreerd op het lees/taalonderwijs en gevolgd door het nu in voorbereiding genomen speerpunt op het gebied van het rekenonderwijs).

Het verzorgen van voornoemde nascholing moet worden gesitueerd in de context van de

beschreven fusies en herstructureringsoperaties, alsmede in de context van de verschillende wettelijke regimes. Het succesvol uitvoering geven aan de nascholingstaak is voor de opleidingen niet onproblematisch gebleken. Men werd onder meer geconfronteerd met de noodzaak een adequate nascholingsdidactiek te ontwikkelen (vgl. Coonen, 1987b). Voorts kreeg men te maken met leraren basisonderwijs, die (ondanks het feit dat de op genoemde speerpunten gerichte nascholing in principe onder werktijd kon worden gevolgd) niet vertrouwd waren met (teamgerichte) nascholingsinitiatieven waarvan de inhoud op hoofdlijnen door de overheid werd voorgeschreven. Niet zelden werden nascholingsdocenten geconfronteerd met cursusdeelnemers, die zich eerder uit pragmatische overwegingen (collegiale solidariteit en faciliteiten) tot deelname groepen voelden, dan uit overwegingen die voortkwamen uit de inhoud van het cursusaanbod of uit overwegingen van gewenste professionele groei. Voor docenten die nascholingsdidactisch nog niet optimaal functioneerden, vormden de geschetste verschillen in de motivatie van de deelnemers een extra complicerende factor. Het desalniettemin nastreven van een zo professioneel mogelijke aanbidding van de nascholing werd voorts zwaar op de proef gesteld door negatieve publiciteit over de kwaliteit van het nascholingsonderwijs. Verwacht mag worden dat recentelijk aangekondigde maatregelen, waarbij de overheid de beschikbare middelen voor nascholing voornemens is te verleggen van de aanbodkant (de PABO's) naar de vraagkant (de scholen), een extra druk leggen op de kwaliteit van de nascholing en de met deze taak belaste nascholingsdocenten.

Reeds eerder in deze paragraaf hebben we gewezen op de sociale planvoorzieningen, die de fusie- en herstructureringsoperaties begeleiden. Zonder meer kan worden gesteld, dat het overeengekomen Sociaal Plan PABO alom waardering heeft ondervonden. Ook de inpassing van dit Sociaal Plan PABO in het Sociale Beleidskader (SBK) van het hoger beroepsonderwijs als geheel is positief ontvangen. Deze planvoorzieningen voorzagen voor de periode tussen 1984 en 1990 in de werkgelegenheid en omscholingsmogelijkheden voor de vele boventallige PABO-docenten. Van de zijde van de overheid is – overigens met gepaste reserve – regelmatig enige twijfel geventi-

leerd over de besteding van deze extra personele middelen. Hoewel feitelijke gegevens hierover ontbreken, kan worden gesteld, dat aan de genoemde voorzieningen naast positieve effecten (met name werkgelegenheids-garanties) ook negatieve effecten verbonden waren. Deze negatieve effecten moeten vooral worden gesitueerd in de context van de instellingen en de positie van de boventallige docenten. Op instellingsniveau is vanaf 1984 de beschikbare extra formatie aangewend voor de vele extra taken die in het kader van fusie, reorganisatie, herprogrammering, deskundigheidsbevordering en nascholing moesten worden uitgevoerd. Hiertoe werden veelal maatregelen voorbereid, waarin alle beschikbare docenten een plaats hadden. Met de inpassing van het Sociaal Plan PABO in het Sociale Beleidskader van het hoger beroepsonderwijs als geheel kon vanwege de in dat laatstgenoemde plan voorziene omscholingsregelingen echter niet langer op een volledig uitvoerende betrokkenheid van de boventallige docenten worden gerekend.

In veel gevallen leidde dit ertoe, dat ontwikkelde programma's en organisatorische inrichtingskeuzen moesten worden herzien vanwege de geringere beschikbaarheid van docenten. Dit noopte tot vaak overhaaste aanpassingen, die bovendien op de schouders terecht kwamen van veelal oudere docenten die rechtspositioneel gezien vanaf 1990 konden rekenen op een vaste plaats in de formatie van de instelling. Wanneer we de positie van de boventallige docenten nader bezien, met name in de periode vóór de inwerkingtreding van het Sociale Beleidskader, dient niet op voorhand te worden ontkend, dat de psychologische invloed van een op termijn verspeelde functie en positie heeft doorgewerkt in de motivatie van deze docenten zich volledig in te zetten voor de verdere kwalitatieve verbetering van de opleiding. Het onzekere persoonlijke lot van vele boventalligen kan als factor in dit verband niet worden miskend, ondanks de aanwezige werkgelegenheidsgarantie voor een relatief korte periode. Het is denkbaar, dat hierin een mogelijke verklaring kan worden gevonden voor de reserves die over de besteding van de sociale planvoorzieningen zijn geuit. Tijdelijke materiële zekerheden lijken te hebben geïnterfereerd met psychologische onzekerheden.

4 *Knelpunten gezien vanuit een programmatische invalshoek*

Ondanks de relatief grote vrijheid die opleidingsinstellingen genieten waar het de inhoudelijke programmering van het opleidingsonderwijs betreft, kan worden vastgesteld, dat hieromtrent nog talrijke knelpunten een nadere gedachtenvorming vragen.

Vrij vaak wordt in dit verband het instapniveau van de studenten als een knelpunt genoemd. Het HAVO blijkt niet optimaal te functioneren als vooropleiding voor de PABO. Mede vanwege de vakinhoudelijke beperkingen in de vooropleiding van studenten ontstaan er kennisinhoudelijke hiaten in relatie tot het brede vakinhoudelijke programma van de opleiding. Programmatisch heeft dit tot gevolg, dat tijdens de opleiding (veelal in de propedeutische fase) deze vakinhoudelijke tekorten moeten worden aangevuld. In feite betekent dit, dat de beschikbare opleidingstijd voor een deel moet worden aangewend om de vereiste programmatische aansluiting tussen HAVO en PABO te realiseren.

En hiermee samenhangend knelpunt houdt verband met de intellectuele bekwaamheden en aspiraties van de aankomende PABO-studenten. Binnen de opleidingen bestaat veelal de opvatting, dat studenten die voor de PABO kiezen niet kunnen worden gerecruteerd uit de populatie van HAVO-studenten die gekenmerkt worden door relatief hoge studieprestaties in met name ook de meer exacte vakken (vgl. Coonen, 1987a). Dit heeft tot gevolg, dat het niveau van het opleidingsonderwijs in feite moet worden aangepast aan de intellectuele kenmerken van de studenten. Voor dit knelpunt kunnen door middel van de instroomsselectie geen substantiële oplossingen worden verkregen, gelet op de kwantitatief geringe instroom en de met selectie verbonden effecten op de werkgelegenheid van de docenten en de voor bekostiging vereiste instituuysgrootte.

Problematisch aan de programmatische inrichting van het opleidingsonderwijs is eveneens het vrij omvangrijke vakkenpakket dat in de opleiding moet worden aangeboden. Alhoewel ook hier de opleidingen een grotere mate van keuzevrijheid genieten in het kader van de wetgeving hoger beroepsonderwijs kan toch worden gesteld, dat programmatische tradities niet tot een reductie van het oplei-

dingsaanbod leiden. Het aantal vakken dat in de opleiding wordt aangeboden, overstijgt vaak de 20. Met deze vakken moet niet alleen een breder werkveld worden bestreken (4-12 jarigen), maar de uitvoering ervan moet ook nog gestalte worden gegeven in een, vanwege de vigerende bekostigingssystematiek, beperkter en extensiever programmeringsvolume.

Voornoemde problematiek ontstaat voor een belangrijk deel door de beleidsmatig-politieke keuze leraren voor het basisonderwijs op te leiden, die breed inzetbaar zijn. Deze brede inzetbaarheid impliceert, dat PABO-abituariënten in feite geacht worden onderwijs te verzorgen over de volle breedte van het curriculum van het basisonderwijs. Niet zelden wordt geopperd, dat deze doelstelling te hoog gegrepen is. De problematiek van de brede inzetbaarheid is op dit moment met name actueel binnen de discussie over de professionele competentie van PABO-abituariënten met betrekking tot het onderwijs aan kinderen in de kleuterleeftijd (i.c. het jonge kind). In toenemende mate wordt van de zijde van deskundigen uit het voormalige kleuteronderwijs publiekelijk uiting gegeven aan de verontrusting die hieromtrent bestaat. Deze verontrusting houdt niet alleen verband met de vermeende dreiging van intellectuaalsering van het kleuteronderwijs, maar komt ook voort uit de als gering ervaren programmatische ruimte om binnen het opleidingsonderwijs hieraan in toereikende mate aandacht te schenken. Daarbij komt nog, dat er zorgen bestaan over de bij de PABO-docenten aanwezige kennis en ervaring, om op een verantwoorde wijze (de didactiek van) het kleuteronderwijs in het opleidingsprogramma te verankeren. Onderhavig knelpunt is, zoals gezegd, een uiterst actueel vraagstuk in de programmering van de opleiding. Sommigen bepleiten derhalve een duidelijke specialisatie in de opleiding naar leeftijds groepen (Veenman, 1978). Anderen zijn deze opvatting niet toegedaan en bepleiten bijvoorbeeld een opleidingsmodel, waarbij specialisatie kan plaatsvinden tijdens de beroepsuitoefening (Coonen & Franssen, 1979). Een structurele specialisatie naar leeftijdsgroepen, met daaraan verbonden civiele effecten, wordt door de overheid afgewezen.

Als knelpunt binnen het programmatische kader van de opleiding kan ook de vraag niet

onvermeld blijven, in hoeverre de opleiding een adequate toerusting biedt om te kunnen functioneren in de nieuwe basisschool. Hierbij speelt niet alleen het probleem van de betrokkenheid van het werkveld bij de programmering van het opleidingsonderwijs (structurele mede-programmering is veelal niet voorzien), maar ook de relatieve verscheidenheid die in het werkveld kan worden waargenomen. Deze verscheidenheid stelt opleidingen voor programmeringsproblemen, zeker in die gevallen, waarin een functionele samenhang wordt nagestreefd tussen theorie en praktijk op het institutionele niveau van opleiding en basisschool.

Vanuit een programmatische optiek gezien, heeft de opleiding tot taak studenten op te leiden, die beschikken over een toereikend niveau van startbekwaamheid om in het basisonderwijs te kunnen functioneren. Het begrip 'startbekwaamheid' is evenwel conceptueel-inhoudelijk niet onproblematisch, omdat de institutioneel-programmatische inrichtingsvrijheid niet tot een min of meer collectief bepaalde normstelling van deze startbekwaamheid leidt. Hier kan nog aan worden toegevoegd, dat het ontbreken van andere – gedurende de beroepsloopbaan – te bereiken bekwaamheidsniveaus niet bijdraagt tot een heldere conceptuele normstelling van hetgeen met startbekwaamheid feitelijk wordt verondersteld. Hoewel de vigerende richtlijnen voor eindtermen van het opleidingsonderwijs in deze enige sturing en afbakening zouden kunnen bewerkstelligen, moet worden erkend, dat de formulering van de vigerende richtlijnen voor eindtermen dermate veelomvattend en abstract zijn, dat ze voor dit doel naar alle waarschijnlijkheid niet adequaat kunnen worden aangewend. Dit wordt ook door de ARBO (1988) erkend.

Tal van in deze paragraaf genoemde knelpunten staan in relatie tot de problematiek van de programmatische kwaliteitsbewaking van het opleidingsonderwijs. Deze kwaliteitsbewaking heeft een normatief-inhoudelijk en een instrumenteel-strategische kant.

Normatief-inhoudelijk is de kwaliteitsbewaking van het opleidingsonderwijs niet zonder problemen, gelet op de geschetste knelpunten als de breedte van het opleidingsprogramma, de problematiek van de brede inzetbaarheid, de discussie over eventuele specialisaties en de functionaliteit van de vigerende richtlijnen voor eindtermen.

Instrumenteel-strategisch doen zich nog tal van problemen voor, waar het gaat om de vraag naar een adequate keuze van methodieken, procedures en instrumenten om tot een betrouwbare kwaliteitsbepaling van het opleidingsonderwijs te geraken. Opleidingen hebben hier veelal geen ervaring mee en bovendien is de cultuur binnen de instellingen niet overal tot volle rijpheid gekomen, waar het betreft het toegankelijk maken en publiek rapporteren over het gerealiseerde kwaliteitsniveau.

Het nascholingsonderwijs dat door de opleidingsinstellingen wordt verzorgd, vertoont, gezien vanuit een programmatische invalshoek, eveneens knelpunten. De keuze van de overheid tot een speerpuntenbeleid op het gebied van de nascholing zorgverbreding heeft de vraag geactualiseerd, in hoeverre de programmatische inrichting van het nascholingsonderwijs, onder een collectief inhoudelijk paradigma, tot adequate implementatie-effecten leidt. Niet zelden wordt de kritiek vernomen, dat scholen meer op eigen gezag en gerelateerd aan eigen schoolspecifieke ontwikkelingsdoelstellingen, gesteund door een gerichte implementatiebevorderende begeleiding, invulling moeten kunnen geven aan het nascholingsonderwijs. De concept-beleidsnotitie "Nascholing in het primair en voortgezet onderwijs" (1989) getuigt van een erkenning van de zijde van de overheid van deze, in het onderwijsveld levende voorkeur.

Opgemerkt dient te worden, dat de beleidsvisie, waarin sprake is van een samenhang tussen opleidings- en nascholingsonderwijs, op dit moment onvoldoende concretisering heeft gevonden in met name een gestructureerde en systematische verankering van de nascholing in de loopbaanontwikkeling van de leraren. De nascholing vertoont een ad hoc structuur, waarin in ontoereikende mate wordt tegemoet gekomen aan de vereiste professionele investeringen in de verschillende stadia van de loopbaan van de leraar (vgl. Fessler, 1985). Onduidelijk is in dit verband op welke wijze de startbekwaamheid van de beginnende leraar verdere vervolmaking krijgt in relatie tot de professionele groei van de leraar als individu, het schoolteam als geheel en de context van de schoolontwikkeling. Dit 'onrijpe' beleidsmatige professionaliserings- en (school)ontwikkelingskader stelt nascholingsdocenten en basisschoolleraren voor

de moeilijke opgave de aanwezige nascholingsmogelijkheden in een duidelijk (beroeps)perspectief te plaatsen (vgl. ARBO, 1988).

Niet geheel zonder problemen is voorts de impliciet aan het nascholingsonderwijs verbonden eis 'maatwerk' voor de scholen te leveren. Dit 'maatwerk' is niet alleen vanuit een motivationeel oogpunt van de zijde van de deelnemers van belang, maar is een ondubbelzinnig vereiste om tot aanwijsbare implementatie-effecten te komen. Gesteld kan worden, dat opleidingsinstellingen dit aangaande niet beschikken over een toereikend randvoorwaardelijk programmerings- en uitvoeringskader, waarbinnen dit school- en deelnemersspecifiek maatwerk gerealiseerd kan worden. Dit heeft niet zelden tot gevolg, dat een programmatische invulling van het nascholingsonderwijs wordt gerealiseerd, die in mindere mate dan wenselijk wordt geoordeeld, tegemoet komt aan de specifieke verwachtingen van de deelnemers.

5 *Knelpunten gezien vanuit een (opleidings- en nascholings) didactische invalshoek*

Hoewel de opleidingen ook op het gebied van de didactische inrichting van het opleidingsonderwijs over grote vrijheden beschikken, kan worden waargenomen, dat ook hier nog tal van manifeste knelpunten aanwezig zijn.

Opleidingsdidactisch gezien trachten veel opleidingen zich te ontdoen van een traditioneel-schools opleidingsconcept, waarin (klassikale) kennisoverdracht als beroepsvormend beginsel sterk de overhand had. Steeds nadrukkelijker proberen opleidingen daarentegen uitvoering te geven aan een meer eigentijds opleidingsdidactisch concept, waarin niet alleen het verwerven van kennis, maar ook het verwerven van (geïntegreerde) praktische beroepsbekwaamheden en beroepshoudingen onder de aandacht worden geplaatst (vgl. Coonen & Franssen, 1981). In dit opleidingsdidactische concept wordt onder meer een sterke wissel getrokken op de samenwerking tussen de vakken, de integratie van theorie en praktijk (zowel intra-individueel als inter-institutioneel), de onderzoeks- en reflectiebekwaamheid van de student en het specifieke beroepsontwikkelingsperspectief van

elke aankomende leraar afzonderlijk. Deze opleidingsdidactische inrichtingsvoorkeuren zijn op veel instellingen aanwijsbaar. Probleematisch in de realisatie van dit streven is echter de als ontoereikend ervaren mogelijkheden om aan dit meer eigentijdse opleidingsdidactische concept uitvoering te geven. Het overvolle curriculum, de geringere bekostiging en het bredere opleidingsbereik zijn enkele variabelen, die aan de realisatie van dit opleidingsdidactische concept beperkingen opleggen. Het streven naar extensivering van het hoger beroeps onderwijs voegt hieraan nog een extra complicerende factor toe. Tal van opleidingsdocenten verbinden aan deze laatstgenoemde aspecten het standpunt, dat hun rol wordt teruggedrongen tot lesgever in traditionele zin. Meer tijdsintensieve opleidingsdidactische werkwijzen, zoals beroepsspecifieke trainingen, kunnen in deze context vrijwel niet tot ontwikkeling worden gebracht.

Voor een belangrijk deel doet deze problematiek zich ook gevoelen in de opleidingsdidactische vormgeving van de stage. Zonder enige twijfel wordt de stage in een opleiding voor leraren als uiterst relevant en noodzakelijk aangemerkt. Het voorzien in functionele stage-ervaringen vereist van de opleidingsinstellingen een inhoudelijk gestructureerd en gedifferentieerd stageprogramma. De ontwikkeling en uitvoering van dit stageprogramma veronderstelt een nauwe samenwerkingsrelatie met de stagegebiedende scholen en een professionele begeleiding van de student. Ook hier legt de vigerende bekostiging van de opleidingen beperkingen op. De bekostiging laat veelal niet toe, dat schoolspecifieke stageprogramma's tot ontwikkeling kunnen worden gebracht en dat studenten gedurende de stage op een adequate en verantwoorde wijze door de opleidingsinstelling kunnen worden begeleid. Ook van zijde van de stagegebiedende scholen is de realiseerbare investering in een professionele praktijkstage aan grenzen gebonden, gelet op de overvolle werkagenda van de leraren basisonderwijs en de ontbrekende facilitering van deze scholen als tegenprestatie voor de aan de opleiding bewezen diensten.

Zowel de opleidingsdidactische als de stage-didactische inrichting van het opleidingsonderwijs is slechts tot meer geavanceerde niveaus tot ontwikkeling te brengen, indien hiertoe zowel de ontwikkelings- als ook de uitvoeringsruimte voorhanden is. Manifest in

deze context is de waarneming van veel opleidingsinstellingen, dat ze hier, gegeven de beschikbare mogelijkheden, sterk worden overvraagd. Dit leidt veelal tot distantiegedrag onder docenten of het onwelwillend functioneren in een traditioneel opleidingsdidactisch concept, waarvan men de beperkingen uit eigen ervaring zeer goed kent.

Ook op het gebied van de didactiek van het nascholingsonderwijs hebben opleidingen met problemen te kampen. Het succes van nascholing houdt nauw verband met een klantgerichte en effect-sorterende didactische aanpak. Reeds eerder hebben we op dit principe van 'maatwerk' gewezen. Opgemerkt kan worden, dat bij de intensivering van de nascholingsstaak van de opleidingsinstellingen, vanwege de aanhoudende en relatief belastende uitvoeringstaak, onvoldoende aandacht is gegeven aan de noodzakelijke ontwikkeling van een professionele nascholingsdidactiek. Het ontbreken van toereikende investeringen op dit terrein moet mogelijk mede ten grondslag worden gelegd aan het niet onverdeelde positieve imago dat opleidingen als nascholingsinstellingen verworven hebben.

Theoretische inzichten op het gebied van de nascholing van leraren laten ondubbelzinnig zien, dat hier sprake is van een uiterst gecompliceerde didactische competentie van de zijde van de nascholingsdocent (vgl. Coonen, 1987b). Wanneer in de ontwikkeling van deze competentie onvoldoende kan worden geïnvesteerd, ligt de conclusie voor de hand, dat zowel aan de aanbod- als aan de vraagzijde gevoelens van professioneel onbehagen worden opgeroepen. Dit laatste is bij nascholers én leraren basisonderwijs merkbaar.

We brengen hier in herinnering, dat de nascholingsdidactiek mede wordt gecompliceerd in een context, waarin de overheid een collectief-inhoudelijke sturing tracht te bewerkstelligen, waarvan, zoals gezegd, sprake is bij het vigerende speerpuntenbeleid. Een nascholingsdidactiek die zijn oorsprong vindt aan de vraagzijde (de afnemers) kan daarentegen slechts succesvol worden gerealiseerd, indien hiertoe voldoende realiseringcondities aan de aanbodzijde voorhanden zijn. Het is van uiterst groot belang hiermee zorgvuldig rekening te houden, wanneer het programmeringsinitiatief van de nascholing bij de afnemers wordt gelegd.

6 *Knelpunten gezien vanuit een institutioneel-relatieve invalshoek*

Teneinde een kwalitatief goede uitvoering van de opleidings- en nascholingstaak te kunnen realiseren, zijn opleidingen aangewezen op functionele samenwerkingsrelaties met tal van instellingen. In deze samenwerkingsrelaties kan een drietal niveaus worden onderscheiden. Op de eerste plaats het niveau van het (afnemende) scholenveld van het basisonderwijs, op de tweede plaats het niveau van de algemene en specifieke verzorgingsinstellingen en op de derde plaats het niveau van de opleidingsinstellingen zelf. Voorzover op deze drie niveaus sprake is van knelpunten zullen deze worden aangeduid en toegelicht.

Opleidingen zijn zowel in de uitvoering van de opleidingstaak als in de uitvoering van de nascholingstaak aangewezen op functionele samenwerkingsrelaties met het basisonderwijs. In het eerste geval wordt de samenwerkingsrelatie primair gevoed door een behoefte van de opleidingsinstellingen (i.c. voorzien in stageplaatsen), terwijl in het tweede geval de samenwerkingsrelatie primair vanuit de belangen van de klant (i.c. de basisschool) worden ingekleurd. In beide gevallen kan slechts van een adequate samenwerking worden gesproken, indien zowel aan de communicatief-relatieve, als ook aan de procedureel-inhoudelijke kanten van de gewenste samenwerking op een toereikende en acceptabele wijze gestalte kan worden gegeven. Vastgesteld kan worden, dat zich met name op het gebied van de procedureel-inhoudelijke samenwerking op dit moment knelpunten aandienen. De samenwerking op dit niveau is onvoldoende gestroomlijnd en wordt te vaak gekenmerkt door ad hoc aandoende werkwijzen. De meeste opleidingen beschikken niet of in onvoldoende mate over procedureel-inhoudelijke instrumenten die door beide partijen (opleidingen én basisscholen) zijn overeengekomen, teneinde daarmee te waarborgen, dat de keuze voor de uitvoering van de opleidings- en nascholingstaak naar wens van alle betrokkenen wordt vastgesteld en gerealiseerd. Dat dit storingen tot gevolg kan hebben op de communicatief-relatieve kant van de samenwerking, ligt enigszins voor de hand.

Het feit, dat met name de procedureel-inhoudelijke kant van de samenwerking onvoldoende sterk ontwikkeld is, moet voor een

niet onbelangrijk deel worden toegeschreven aan de relatieve vrijblijvendheid, waarin deze institutionele samenwerking ligt ingebed. Hoewel de uitnodiging tot deze samenwerking wel in wettelijke regelgeving is voorzien, ontbreekt het echter aan concrete realiseringvoorwaarden op grond waarvan de beoogde samenwerking feitelijk gestalte kan krijgen. Het ontbreken van deze realiseringcondities doet zich zowel in de programmering van het opleidingsonderwijs, als ook in de programmering van het nascholingsonderwijs soms pijnlijk gevoelen.

Ook de situatie, waar het betreft de institutioneel-relatieve samenwerking van de opleidingsinstellingen met de algemene en specifieke verzorgingsinstellingen, bevat knelpunten die tot een meer functionele aanpak noodzakelijk zijn.

De relatie van de PABO met de algemene verzorgingsinstellingen manifesteert zich in het bijzonder naar de Landelijke Pedagogische Centra (LPC) en de schoolbegeleidingsdiensten. PABO's zijn afnemers van de producten en diensten van de Landelijke Pedagogische Centra. Het betreft zowel producten en diensten op het gebied van de opleidingstaak, als ook op het gebied van de nascholingstaak. In de relatie tussen PABO's en Landelijke Pedagogische Centra is sprake van een in feite niet geformaliseerde samenwerkingsrelatie, bedoeld in de zin van een relatie, waarin de ontvanger van de producten en diensten procedureel en inhoudelijk invloed kan uitoefenen op de aard en de kwaliteit van de verstrekte dienstverlening. Veelal is de relatie gedefinieerd in meer informele of bestuurlijke vorm, op basis waarvan de verhouding tussen vraag en aanbod nader inhoud krijgt.

De relatie van de PABO's met de schoolbegeleidingsdiensten manifesteert zich vooral op het gebied van het nascholingsonderwijs. Gegeven de Nederlandse kenmerken van de eerste lijns onderwijsverzorging is het een vereiste, dat PABO's en schoolbegeleidingsdiensten zowel gezamenlijk, als in goed overleg met de basisscholen komen tot een adequate programmering, uitvoering en implementatiebegeleiding van het nascholingsonderwijs. Niet in alle gevallen wordt de samenwerking, zoals hier bedoeld, echter gerealiseerd. Dit wordt onder meer veroorzaakt door een vaak ontoereikende afstemming van taken van PABO's

en schoolbegeleidingsdiensten, alsmede door institutionele of aan de professionele taakuitwerking ontleende of vermeende verschillen. Ook hier kan worden gesteld, dat de instellingen – ook in wettelijke zin – tot samenwerking worden verplicht. In de praktijk kan deze verplichting echter zeer uiteenlopende – en niet altijd functionele – gedaanten aannemen. Het is in dit verband van belang te benadrukken, dat er geen aanwijzingen zijn die de opvatting zouden rechtvaardigen, dat voornoemde instellingen niet tot samenwerking bereid zouden zijn. Feitelijke gegevens spreken dit tegen. Eerder is er sprake van een niet tot volle rijpheid gekomen samenwerking, welke met name zijn oorsprong vindt in het gegeven, dat beide instellingen zich in een conjunctuur bevinden, waarin tal van bedreigingen en overlevingsproblemen moeten worden gepareerd. Instellingen die voor een dergelijke, vooral op de eigen positie gerichte, overlevingsstrategie genoodzaakt worden te kiezen, zijn in de regel te veel naar binnen gekeerd om tot functionele samenwerkingsrelaties met de omgeving over te kunnen gaan. We menen, dat de kwaliteit van de samenwerking tussen PABO's en schoolbegeleidingsdiensten op dit moment door voornoemde conjunctuurkenmerken sterk onder druk wordt gesteld.

Ook de relatie van de PABO's met de specifieke verzorgingsinstellingen is niet optimaal. De bijdragen van het Instituut voor de Leerplanontwikkeling (SLO), het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) en het onder auspiciën van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) uitgevoerde onderwijsonderzoek (inclusief opleidings- en nascholingsonderzoek) aan de taakstellingen van de PABO's zijn zonder enige twijfel aanwezig, doch ook hier liggen de bijdragen niet ingebed in een nader geformaliseerde samenwerkingsrelatie met de opleidingsinstellingen. De bijdragen die van de zijde van voornoemde instellingen aan de PABO's worden geleverd, vormen bovendien slechts een beperkt deel van het dienstverlenende pakket van deze instellingen en zijn voorts onderling slechts in beperkte mate op elkaar afgestemd. Hiermee verliest de totale bijdrage van de specifieke verzorgingsinstellingen aan de ontwikkeling van het opleidings- en nascholingsonderwijs een deel van haar functionaliteit en effectiviteit.

Ten slotte is er de samenwerking tussen de

opleidingen onderling. Gesteld kan worden, dat de samenwerking tussen de PABO's onderling én de samenwerking van de PABO's met andere lerarenopleidingen, zoals bijvoorbeeld de opleidingen voor het speciaal onderwijs en de opleidingen voor het voortgezet onderwijs, verre van optimaal is. In deze kent Nederland volstrekt geen traditie en gezien de institutionele veranderingen en de daarmee verbonden interne positieversterking, welke binnen alle voornoemde opleidingen actueel is, is het gevaar niet denkbeeldig, dat deze samenwerking tussen de lerarenopleidingen voorshands niet voldoende van de grond komt. Enige hoop kan echter worden gevestigd op de groeiende samenwerking die kan ontstaan tussen de diverse opleidingen die zich bevinden binnen eenzelfde hogeschoolstructuur.

Met name vanwege de sterk gelijkende problematiek, waarmee voornoemde opleidingen te kampen hebben in de uitvoering van de opleidings- en nascholingsstaak, ligt een meer nadrukkelijk geformaliseerd samenwerkingsverband tussen de opleidingen voor de hand. Voor een deel is deze samenwerking reeds voorzien in de Sectorale Kerngroep Hoger Pedagogisch Onderwijs van de HBO-Raad. In hoeverre deze Raad tot initiatieven kan en zal overgaan, die tot gevolg hebben, dat er functionele en tot verhoogde kwaliteit inspirerende samenwerkingsrelaties tussen de lerarenopleidingen onderling zullen ontstaan, is op dit moment niet met zekerheid te zeggen. De verwachtingen zijn evenwel hoog gespannen.

7 *Knelpunten gezien vanuit een veranderkundige invalshoek*

Gezien de turbulentie waarin het onderwijs zich bevindt, staan lerarenopleidingen méér dan voorheen voor de opgave de kwaliteit van het opleidings- en nascholingsonderwijs op grond van beschikbare theoretische en praktische inzichten gestalte te geven. De vigerende turbulentie doet een appèl op het veranderkundig vermogen van de opleidingsinstellingen.

In de traditie van de PABO ligt geen substantieel innovatievermogen besloten (vgl. Du Bois-Reymond & Coonen, 1986). Hoewel het te ver zou voeren deze opleidingen te karakteriseren als behoudend, kan toch niet

worden verheeld, dat deze opleidingen zich collectief gezien kenmerken als vrij traditioneel. Binnen de instellingen is de erkenning echter doorgebroken, dat hiermee de positie van de opleiding op termijn wordt verzwakt. Meer dan voorheen opteren opleidingen dan ook voor een meer pro-actieve veranderkundige aanpak, waarin getracht wordt bruikbare alternatieven te ontwikkelen voor de knelpunten die in het opleidings- en nascholingsonderwijs om een oplossing vragen. Deze pro-actieve aanpak veronderstelt binnen de opleiding een toereikende veranderkundige kennis, zowel inhoudelijk als strategisch. Geconstateerd kan worden, dat op dit punt het vermogen van de opleidingen nog verdere ontwikkeling behoeft (vgl. Coonen, 1987a).

Hiermee staat in direct verband de competentie van het management van de opleidingsinstellingen. Vanwege de eerder geschetste fusies is het management op tal van instellingen, zowel qua personele bezetting als qua taakstelling, indringend gewijzigd. Het management van de opleiding neemt een sleutelpositie in waar het de uiteindelijke veranderkundige dynamiek betreft waartoe een opleiding in staat is. Gesteld kan worden dat mede door toedoen van de fusies en mede als gevolg van de explicieter geformuleerde maatschappelijke verwachtingen van de opleidingen, het management een indringende taakverzwaring heeft ondergaan. De leiding van de opleidingsinstututen heeft zich de afgelopen jaren vooral geconcentreerd op institutionele veranderingen (fusie, integratie, programmering, organisatie-ontwikkeling, extern beleid, personeelszorg e.d.) en is wellicht mede hierdoor onvoldoende toegekomen aan de versterking van de eigen professionele managementkwaliteiten. Dit aspect verdient om genoemde redenen extra zorg en aandacht.

De ingrijpende veranderingen, waarmee de opleidingen te maken hebben gekregen, hebben mede tot gevolg gehad, dat een groot aantal opleidingsdocenten boventallig werd. Het aantal opleidingsdocenten aan de OK en PA bedroeg in 1984 nog ruim 3.500. In 1990 zal dit aantal nog ruim 1.000 docenten bedragen. Vanwege de vigerende rechtspositionele regelingen (last in - first out) zijn het vooral de mid-veertigers en vijftigers, die als docent aan de PABO verbonden zijn (overwegend mannelijk; overwegend afkomstig van de vroegere Pedagogische Academie). De jongere docen-

ten moesten omzien naar een andere functie of bereiden zich hierop op dit moment voor door middel van omscholing. De personeelssituatie op de opleidingen is indringend gewijzigd. Niet zelden wordt deze situatie geassocieerd aan het fenomeen van vergrijzing. Zonder aan deze vergrijzing hier positieve of negatieve associaties te verbinden, kan niet worden ontkend, dat de persoonlijke levenssituatie, waarin een groot deel van de docenten zich bevindt, op grond van beroeps-sociologische inzichten de vraag kan oproepen, in hoeverre van de huidige beroepsgroep opleidingsdocenten een sterke innoverende kracht zal en kan uitgaan. Niet alleen ligt hier een zorgpunt dat direct het veranderkundig, innoverende vermogen van de opleiding raakt; ook ligt hier een zorgpunt, op welke wijze wordt voorzien in een nieuwe generatie lerarenopleiders op het moment, dat de qua leeftijd relatief homogene beroepsgroep van dit moment de opleiding verlaat.

Een knelpunt dat eveneens in de personele sfeer ligt, betreft de problematiek van de bevoegdheden van de docent. In het kader van de HBO-wetgeving is de formele vakbevoegdheid van de docent vervallen verklaard. In plaats van een formele (eerstegraads) onderwijsbevoegdheid wordt volstaan met de (door het bevoegd gezag vast te stellen) eis tot bekwaamheid. Deze regeling heeft op tal van PABO's tot problemen geleid. Aangezien men niet in de situatie verkeerde nieuwe docenten te kunnen aanstellen (vanwege boventaligheid), moest vaak worden besloten aan docenten de vereiste 'bekwaamheid' aan te reiken, om te kunnen voorzien in het geprogrammeerde onderwijsaanbod. In veel gevallen heeft deze werkwijze geleid tot contra-productieve effecten, zowel naar de betrokken docent, als naar de kwaliteit van het opleidingsaanbod. Veel gehoord is dan ook de opvatting de oude bevoegdhedenregeling voor de PABO-docent in ere te herstellen.

De vernieuwing van het opleidings- en nascholingsonderwijs en de oplossing van de binnen de opleidingen aanwezige knelpunten kan krachtiger worden aangepakt, indien naast een goed toegerust opleidingsteam een ondersteuningsstructuur voorhanden is, waarin systematische en praktijkrelevante diepte-investeringen kunnen worden gedaan in de ontwikkeling van de opleiding. Deze investeringen (research, ontwikkelingswerk,

informatievoorziening, deskundigheidsbevordering van docenten en management, instuutsbegeleiding, kwaliteitsontwikkeling enz.) dienen gebundeld en geïntegreerd te worden opgezet en onder mede-programmering van het opleidingsveld ten uitvoer te worden genomen. Deze min of meer ideaal-typische infrastructuur voor de verdere kwalitatieve verbetering van de opleidingen is evenwel niet voorhanden.

8 *Knelpunten gezien vanuit een integraal perspectief*

In de voorgaande paragrafen is naar voren gekomen, dat de problematiek waarmee de PABO te kampen heeft veelzijdig is en uiterst gecompliceerd. Niet alleen de afzonderlijk geïdentificeerde problemen zijn in zichzelf vaak uiterst gecompliceerd, vooral ook de onderlinge verbanden van tal van genoemde knelpunten leiden tot de interpretatie en vaststelling, dat de vigerende problematiek van de PABO niet met enkele eenvoudige suggesties en maatregelen tot een oplossing te brengen is. Terecht kan aan de voorliggende schets van knelpunten de gevolgtrekking worden verbonden, dat voor een kwalitatief herstel van de PABO's een lange weg bewandeld dient te worden; een weg, die zorgvuldig dient te worden uitgestippeld, niet wordt verlaten en doelgericht wordt vervolgd tot de beoogde en dringende noodzakelijke kwaliteitsverbeteringen ook daadwerkelijk zijn gerealiseerd. Het eind 1988 uitgebrachte ARBO-advies onder de inspirerende titel "Progressie in professie" (1988) bevat hiertoe belangwekkende aanbevelingen. Ook het door de HBO-Raad opgestelde actieplan voor de kwaliteitsverbetering van de lerarenopleidingen basisonderwijs verdient in dit verband collectieve steun.

Literatuur

- ARBO, *Progressie in professie*. Advies over de ontwikkeling van de PABO. Zeist: ARBO, 1988.
- Bois-Reymond, M. du & H. W. A. M. Coonen, *De binnenkant*. Schoolkritiek en Dialoog in de PABO. Meppel: Boom, 1986.
- Coonen, H. W. A. M., *De opleiding van leraren basisonderwijs*. Een studie van ontwikkelingen in de theorie en praktijk van het opleidingsonderwijs (dissertatie). 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum, 1987a.

- Coonen, H. W. A. M., *Didactiek van de nascholing*. Een introductie. 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum, 1987b.
- Coonen, H. W. A. M. & H. A. M. Franssen, Specialisatie van onderwijsgeevenden voor het basisonderwijs in het perspectief van een alternatief opleidingsmodel. *Pedagogische Studiën*, 1979, 56, 97-108.
- Coonen, H. W. A. M. & H. A. M. Franssen, Geïntegreerde bekwaamheidsverwervingsprocessen in de lerarenopleiding basisonderwijs. Enkele aanzetten voor een discussie over de vernieuwing van het opleidingsonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1981, 58, 319-334.
- Coonen, H. W. A. M. & S. A. M. Veenman, Opleidings- en nascholingsonderzoek: actuele en toekomstige vraagstukken. In: S. A. M. Veenman & H. W. A. M. Coonen, *Onderwijs en Opleiding* (pp. 3-15). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.
- Fessler, R., A model for professional growth and development. In: P. Burke & R. Heideman (Eds.), *Career-long teacher education* (pp. 181-193). Springfield: 1985.
- Kieviet, F. K., Stand van zaken van het onderzoek over opleiden en nascholen van onderwijsgeevenden in Nederland. In: S. A. M. Veenman & J. Kok (red.), *Opleiding van onderwijsgeevenden* (pp. 14-33). 's-Gravenhage: S.V.O., 1980.
- Kroonenburg, J. van, H. Corten, N. van Kessel & J. van Kuyk, *Op weg naar Pedagogische Academies* voor het basisonderwijs. Fusie en integratie van Pedagogische Academies en Opleidingsscholen voor Kleuterleidsters. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen/Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde, 1986.
- Tillema, H. H. & S. A. M. Veenman, *Probleemverkenning Opleiding Onderwijsgeevenden*. Groningen/Nijmegen: ISO/SVO, 1985.
- Veenman, S. A. M., Specialisatie of geen specialisatie in de opleiding tot onderwijsgevende in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 26-52.

Curriculum vitae

H. W. A. M. Coonen (1951) is sedert 1978 als onderwijskundig stafmedewerker verbonden aan het Katholiek Pedagogisch Centrum te 's-Hertogenbosch. Van zijn hand verschenen talrijke publikaties over het opleidings- en nascholingsonderwijs.

In 1987 promoveerde hij op een dissertatie, getiteld "De opleiding van leraren basisonderwijs" (Een studie van ontwikkelingen in de theorie en praktijk van het opleidingsonderwijs).

Adres: Katholiek Pedagogisch Centrum, Postbus 482, 5201 AL 's-Hertogenbosch.

Manuscript aanvaard 1-5-'89

Summary

Coonen, H. W. A. M. 'Issues in initial and in-service training of primary teachers.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 505-516.

The quality of the primary teacher education in The Netherlands has been severely criticized in recent years. This criticism can be analysed from different viewpoints. The teacher education institutions have to cope with a downward public image, partially due to perceived deficits in the professional competence of future teachers. Besides, the teacher training colleges were involved in a process of mergers (from 140 down to 40 institutions) and had to invest in uphancing the quality of in-service training of teachers. A lot of problems can be located in the search for a relevant and consistent program that guarantees an adequate preparation for teaching 4-12 year old children. Also many problems had to be addressed concerning the institutional methods of how to educate and train future teachers. Teacher training colleges had furthermore to deal with the question of how to establish functional ways of cooperation with schools and supporting institutions. A main issue of future importance refers to the innovational competence of the colleges.