

---

## Leraren voor morgen en overmorgen

---

Een jaar geleden verschenen in Amerika twee belangwekkende rapporten over het opleiden van leraren voor het basis- en voortgezet onderwijs. In april 1986 publiceerde de Holmes Group<sup>1</sup> haar rapport *Tomorrow's Teachers*, in mei gevolgd door het rapport *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* van de Task Force on Teaching as a Profession van de Carnegie Forum on Education and the Economy. Gerenommeerde tijdschriften als Phi Delta Kappan (1986), *Journal of Teacher Education* (1986) en *Teachers College Record* (1987) hebben via themanummers uitgebreid aandacht besteed aan de inhoud ervan<sup>2</sup>. De rapporten zijn geprezen en bekritiseerd, maar alom is men het er over eens dat het belangrijke en gezaghebbende publikaties zijn, niet alleen met betrekking tot het opleiden van leraren, maar ook met betrekking tot het onderwijs in het algemeen.

Ook voor Nederland zijn beide publikaties relevant. Zij vormen als het ware het hoofdstuk dat de WRR in haar rapport *Basisvorming in het onderwijs* heeft vergeten te schrijven. De achtste kernvraag van dat rapport luidt: "Hoe kunnen de kwaliteit en de inzet van docenten verbeterd worden opdat daarmee aan een van de belangrijkste voorwaarden voor een goed onderwijs wordt voldaan?" (WRR, 1986, p. 19). Verbetering van het onderwijs vraagt volgens de Raad om verbetering van de kwaliteit van de docenten en de condities waaronder zij kunnen werken. Want: "De kwaliteit en inzet van de docent bepalen in hoge mate het effect van het onderwijs, soms veel meer dan de inhoud van de gegeven stof" (WRR, 1986, p. 18). Een uitwerking van deze achtste kernvraag heeft de Raad niet gegeven. Knoers (1986) spreekt van een 'witte plek' in het WRR-rapport. De Holmes Group en de Carnegie Task Force vullen met name deze witte plek in.

Beide rapporten kunnen ook gezien worden als een aanvulling op het onlangs uitgebrachte advies *Vakbekwaam aan de start* van de Structuurcommissie NLO-opleidingen (1987). In de inleiding van haar advies merkt de commissie op dat de status van leraar is gedaald met gevolgen voor de instroom van de opleidingen, dat voor bepaalde vakken moeilijk studenten voor het leraarsambt zijn aan te trekken door de concurrentie met het bedrijfsleven, dat de randvoorwaarden voor voortgezet onderwijs en de opleidingen zijn verslechterd. Op grond van de adviesaanvraag kon de commissie niet nader op deze aspecten ingaan. Het Holmes- en het Carnegie-rapport doen dit wel.

Voor een juiste beoordeling van de reikwijdte van de rapporten is inzicht in de samenstelling van de Carnegie- en Holmes-groep van belang. Deze samenstelling heeft ook een politieke lading aan de rapporten gegeven. De Carnegie Task Force bestaat uit 14 leden afkomstig uit de zakenwereld, bestuurlijke en wetgevende macht, journalistiek, wetenschap, onderwijs en onderwijsvakbonden. Vanuit een breed perspectief worden economische en sociale problemen in verband gebracht met het onderwijs en de opleidingen voor leraren. Hierbij is men sterk toekomstgericht te werk gegaan. Het uitvoerend comité van de Holmes-groep bestaat uit 14 onderwijsdecanen die verantwoordelijk zijn voor het opleiden van leraren. Zij zijn verbonden aan universiteiten met een groot prestige op het terrein van (onderwijs)onderzoek. Zij hebben een agenda voor hervormingen opgesteld en 123 andere (eveneens op onderzoek georiënteerde) instituten uitgenodigd het handvest te onderschrijven. Tesaamen vormen deze instituten ongeveer 10% van alle opleidingsinstellingen. De Holmes-groep hanteert een smaller perspectief: vanuit haar verantwoordelijkheid voor het opleiden van leraren tracht zij een antwoord te geven op de vraag hoe de kwaliteit van het onderwijs en de opleidingen verbeterd kan worden.

Ondanks de verschillende samenstellingen en analyse-perspectieven stemmen de conclusies van beide rapporten grotendeels met

elkaar overeen. De verschillen liggen vooral in de wegen waarlangs men de beoogde doelen tracht te bereiken. Zowel de Holmes- als de Carnegiegroep hanteren de uitgangsstelling dat één enkele verandering of hervorming de kwaliteit van het onderwijs niet zal verbeteren. De hervormingen die worden voorgesteld zijn alle onderling verweven en dienen tegelijkertijd doorgevoerd te worden. De kwaliteit van de leraren zal niet verbeteren als de kwaliteit van hun opleidingen niet wordt verbeterd. Deze taak kan niet uitgevoerd worden als niet de opleidingsinstellingen, de selectie- en beoordelingsmaatstaven, en de bevoegdheidsregelingen worden herzien. Ook dienen de scholen hervormd te worden tot plaatsen waar bekwame leraren met verantwoordelijkheid en autonomie op een professionele wijze kunnen werken en het een eer vinden om leraar te zijn. Nadat de afgelopen jaren een golf van kritiek over de leraar is uitgestort, is de hoop weer gericht op de leraar!

Aan de hand van een aantal centrale thema's zal ik de inhoud van beide rapporten aan de orde stellen. Deze bespreking moet in het bestek van deze bijdrage noodgedwongen kort zijn. Eerst geef ik echter de achtergrond waartegen beide rapporten geplaatst moeten worden.

### *Achtergrond*

De publikaties van de Holmes-groep en de Carnegie Task Force moeten geplaatst worden in de context van de discussie over de kwaliteit van het onderwijs die zijn aanvang genomen heeft met de publikatie van het geruchtmakende rapport *A Nation at Risk* van de National Commission on Excellence in Education in 1983. Sindsdien is een groot aantal staten in de Verenigde Staten via wettelijke maatregelen overgegaan tot het invoeren van strenge selectie- en beoordelingscriteria voor aanstaande leraren, tot toetsing van de vakinhoudelijke kennis van beginnende leraren, tot regelmatige functiebeoordeling en het instellen van uiteenlopende functiebeloningen. Minder aandacht kreeg de enorme terugloop van studenten naar de opleidingsinstellingen, veroorzaakt door de slechte werkgelegenheidsperspectieven en arbeidsomstandigheden op scholen, de lage salariering, de nadelige concurrentiepositie van het onder-

wijs ten opzichte van het bedrijfsleven, de geringe carrièrevooruitzichten in het onderwijs, de mobiliteit van vrouwen en minderheden in sectoren buiten het onderwijs. De helft van alle beginnende leraren beëindigen hun beroepsloopbaan niet in het onderwijs. Binnen zes jaar zal naar verwachting de helft van alle leraren door vergrijzing vertrokken zijn. Dit alles heeft tot gevolg dat binnen afzienbare jaren de Verenigde Staten te kampen krijgt met een schreeuwend tekort aan leraren. Om de lege plekken op te vullen zou gedurende zes jaar 23% van alle afgestudeerden in het hoger onderwijs moeten doorstromen naar een functie in het onderwijs. Onderzoek laat echter zien dat slechts 4-6 procent van de afgestudeerden van plan zijn om leraar te worden. Degenen die nu opteren voor het leraarschap zijn niet de meest begaafde studenten: hun toetsscores op gestandaardiseerde toetsen vallen voor het merendeel in het laagste kwartiel. Veel van hen zijn niet in staat taalvaardigheids- en rekentoetsen naar behoren te maken. "In a number of states, over 35 percent of the prospective elementary-school teachers – all with proper education credentials – could not pass a multiple-choice, sixth-grade arithmetic test, even though the passing mark was only 65 percent" (Shanker, 1987). (Vergelijk in dit perspectief de recente inspectie-gegevens over de rekenvaardigheid van onze PABO-studenten.) Indien door het grote tekort aan leraren in de nabije toekomst de eisen te stellen aan de kwaliteiten van toekomstige leraren worden verlaagd en ieder 'warm body' een lesbevoegdheid krijgt is de ramp niet te overzien. De gevolgen voor de leerlingen zullen desastreus zijn, bekwame leraren zullen gedemoraliseerd raken en het onderwijs verlaten, capabele studenten zullen zich niet meer aanmelden voor leraar.

Deze gang van zaken moet volgens de Holmes- en de Carnegiegroep worden voorkomen. Niét door de maatstaven te verlagen, maar door ze juist te verhógen waardoor de kwaliteit van het onderwijs beter wordt. Dit vraagt om een herstructurering van de scholen en van de loopbaanmogelijkheden van leraren.

Hoewel de Nederlandse situatie niet direct vergelijkbaar is met de Amerikaanse, is toch een aantal van de gesignaleerde problemen herkenbaar: verslechterde arbeidsomstandigheden, terugloop van het aantal studenten in

de opleidingen, de overheid (inclusief het onderwijs) biedt voor afgestudeerden van het hoger onderwijs een weinig aantrekkelijke arbeidsmarkt. Ook Nederland zal in het volgende decennium geconfronteerd worden met een tekort aan leraren. In Engeland heeft dit tekort zich al aangediend (Judge, 1987). Daarom is kennisneming van de voorgestelde hervormingen van belang.

### Vertrekpunt

Het Carnegie rapport begint net als *A Nation at Risk* met een analyse van de relatie tussen onderwijs en economie. Benadrukt wordt vooral de professionalisering van het leraarschap als een mogelijk antwoord op de economische uitdagingen (Feinberg, 1987). Geconstateerd wordt dat de modernste technologieën nu ook beschikbaar zijn voor de zgn. lage-loon landen. De enige manier waarop Amerika de huidige levensstandaard kan handhaven is door intelligenter te werken, creatiever en sneller te zijn dan landen die, met een lager onderwijspeil, bereid zijn langer te werken voor minder loon. Veel ongeschoold en routine werk zal door deze landen en door machines worden overgenomen. Er is behoefte aan geschoolde mensen die meer complexe taken aankunnen, die zelfstandiger en creatiever kunnen besluiten. Dit vraagt om nieuwe standaarden in het onderwijs. Deze nieuwe standaarden zijn van belang zowel voor de economie als voor de democratie. De scholen dienen anders te worden ingericht en een nieuwe beloningsstructuur is noodzakelijk om er voor te zorgen dat ze doelmatig functioneren. Door de huidige structuur en organisatie van de scholen wordt niet alleen op een buitengewoon inefficiënte manier gebruik gemaakt van de bekwaamheden van de meest getalenteerde leraren, maar deze leraren worden aldus ook de school uitgedreven.

Hoe zou een school er over 10 à 15 jaar uit kunnen zien als de hervormingsvoorstellen van de Carnegie-groep zouden zijn uitgevoerd? Met veel verbeelding wordt het volgende scenario geschetst van een school in de 21ste eeuw. Groepen van leraren komen regelmatig samen om te bepalen hoe de leerlingen het best gegroepeerd kunnen worden en van welke leraren ze het beste les kunnen krijgen. Schooltijden en lesuren kunnen per schooldag

varieëren en leraren hoeven niet gebonden te zijn aan één of enkele klassen. Leraren met speciale begaafdheden voor moeilijk lerende kinderen zijn beschikbaar voor alle leerlingen. Leerlingen helpen elkaar. De school kan ook voor een bepaalde tijd deskundigheid van buiten aantrekken, bijvoorbeeld geschoolde mensen uit wetenschap en bedrijfsleven. Leraren in leidinggevende posities geven in het begin van het schooljaar een bestemming aan de schoolfinanciën. Leerlingen en leraren zijn voortdurend in beweging, leerlingen om een opgedragen taak te maken of een leeropdracht uit te voeren, leraren om een collega te consulteren of een bepaalde groep leerlingen te begeleiden (Tucker & Mandel, 1986). De creatie van een dergelijke school vraagt om een gecoördineerd programma van veranderingen in scholen, in de opleidingen, in de professionele waarden en maatstaven.

De Holmes-groep begint met een analyse van de problemen die verbonden zijn aan het onderwijzen als beroep (status, beloningen, werkomstandigheden) en van de blokkades die een verbetering van de kwaliteit van de leraren en hun opleiding in de weg staan. De kwaliteit van de opleiding wordt gezien als een uitloeijsel van de kwaliteit van het onderwijzen als beroep: de beroepsmogelijkheden, de beloningsstructuur, de tradities voor recruitment, werkomstandigheden en gezagsverhoudingen in scholen. Zonder ingrijpende veranderingen in het leraarsberoep zal elke verandering, elke verbetering van de selectie en de opleiding van leraren uiteindelijk tot niets leiden (Sedlak, 1987). Ook is een andere kijk op het onderwijzen zelf nodig. Afstand wordt genomen van het 'bright-person model of teaching'. Onderwijzen is niet het lineair doorgeven van kennis via lessen aan een groep leerlingen, waarbij de leerlingen zelf verantwoordelijk zijn voor hun eigen leren. Onderwijzen en leren zijn in wezen interactieve processen: de inhoud van de lessen dient toegesneden te zijn op de groep van leerlingen waarvoor de leraar verantwoordelijk is. Voor competente leraren vormt het leren van de leerling de *sine qua non* voor onderwijzen en scholing. "Central to the vision are competent teachers empowered to make principled judgments and decisions on their students' behalf. They possess broad and deep understanding of children, the subjects they teach, the nature of learning and schooling, and the world

around them. They exemplify the critical thinking they strive to develop in students, combining tough-minded instruction with a penchant for inquiry. Students admire and remember them many years after leaving school..." (Holmes Group, 1986, p. 28-29).

### *Professionalisering en differentiëring*

Zowel de Carnegie als de Holmes-groep onderkennen de wederzijdse afhankelijkheid tussen het werk op school en de opleiding. Een gedifferentieerd beroep vraagt om een geprofessionaliseerde opleiding. Méér beroepsperspectieven en méér bevrediging in het werk creëren een markt voor professioneel opgeleide leraren met hogere diploma's. De scholen dienen via een meer gelede organisatiestructuur optimaal gebruik te maken van de kwaliteiten van de beste leraren. Het leraarsberoep behoeft de status van een professie: een betere en hogere opleiding, meer autonomie, meer collegiale samenwerking en ondersteuning en minder bureaucratie.

De Holmes-groep onderscheidt drie beroepscategorieën van leraren: instructeurs (instructors), professionele leraren (professional teachers) en beroepsprofessionals (career professionals). De categorie instructeurs wordt gevormd door beginnende leraren. Dit kunnen studenten zijn met een voltooide vierjarige opleiding in het hoger onderwijs. Deze dienen te beschikken over een grondige kennis van een of twee vakken, enige pedagogisch-didactische inzichten en vaardigheden. Bovendien moeten zij een toelatingsexamen hebben afgelegd. Het kunnen ook volwassenen zijn die beschikken over gespecialiseerde kennis en vaardigheden en die willen zien of het leraarschap iets voor hen is. Beide groepen hebben interesse voor het onderwijs, maar weten niet zeker of ze het leraarschap als permanent beroep willen. Instructeurs hebben geen vaste aanstelling en autonomie. Zij geven hun onderwijs onder verantwoordelijkheid en met ondersteuning van de beroepsprofessionals. Hun aanstelling bedraagt maximaal 5 jaar. Ongeveer 30% van het lerarenbestand dient uit instructeurs te bestaan. Professionele leraren zijn volledig bevoegde leraren die hun ambt autonoom en zonder supervisie uitoefenen. Zij beschikken over een grondige kennis van het vakgebied waarin zij onderwijzen en

zijn specialisten op het gebied van pedagogiek en didactiek. Beroepsprofessionals zijn in hun vakgebied de topspecialisten. Zij hebben hun uitmuntendheid tijdens hun studie en in de uitoefening van het ambt bewezen. Zij werken aan de verbetering van de kwaliteiten van andere leraren, kunnen een taak vervullen in de opleiding van leraren, en zijn gespecialiseerd in taken als curriculumontwikkeling, leraar-evaluatie, schoolmanagement. Ongeveer 20% van de personeelsformatie van een school bestaat uit beroepsprofessionals.

De Carnegie Task Force onderscheidt vier categorieën van leraren: nog niet volledig bevoegde leraren (licensed teachers prior to certification), bevoegde leraren (certified teachers), volledig bevoegde leraren (advanced certificate) en hoofdleraren (lead teachers). Alleen hoofdleraren hebben een aanstelling voor het gehele jaar, de andere alleen gedurende de schoolperiode (10 maanden, de situatie van nu). De salarissen van leraren dienen concurrerend te zijn met die van andere professies. Hoofdleraren behoren volgens de Carnegie-groep niet veel minder te verdienen dan niet-zelfstandig opererende topaccountants. Deze indeling in onderscheiden beroepsrollen steunt op verschillen in expertise, verantwoordelijkheid en productiviteit. "What is wanted is a system that does not have to depend so heavily on altruism, one that provides more rewards for superior performance and where there are real consequences for failure" (Carnegie Forum, 1986, p. 89). Hoofdleraren worden door ervaren leraren zelf voorgedragen op grond van hun aanzien en deskundigheid en zijn in het bezit van de hoogste diploma's die door de National Board for Professional Teaching Standards worden uitgereikt.

Alle bevoegde leraren dienen meer tijd te krijgen voor activiteiten als reflectie, planning en onderling overleg met collega's. Dit vraagt om een ondersteunende staf. Deze kan bestaan uit onderwijsassistenten, technici, studenten van lerarenopleidingen, deskundigen uit bedrijven en universiteiten en scholieren uit de hoogste klassen van het voortgezet onderwijs. Als helpers en leerlingbegeleiders kunnen deze scholieren al vroegtijdig ervaren of het leraarsambt een voor hen aantrekkelijke beroepsmogelijkheid is.



Opleidingen dienen leraren af te leveren die beschikken over de noodzakelijke kennis en vaardigheden die nodig zijn om de onderscheiden leraarsfuncties vakbekwaam te kunnen uitvoeren. Dit vraagt een herstructurering van de opleiding tot leraar. (Voor een juist begrip moet worden opgemerkt dat de meeste opleidingen voor leraar verbonden zijn aan universiteiten, zowel voor basis- als voortgezet onderwijs.)

De Carnegie-groep vindt een vierjarige opleiding aan de universiteit onvoldoende voor het verwerven van vakinhoudelijke kennis en voor de vaardigheden om die kennis te onderwijzen. De vierjarige voorbereidende periode dient geheel gewijd te zijn aan een brede vorming en aan een grondige studie van het vak (vakken) die men later wil onderwijzen. Zowel voor aanstaande leraren basis- als voortgezet onderwijs. "Elementary teachers must be able to demonstrate a substantive understanding of each subject they teach. This may mean that elementary teachers will have to organize themselves differently and teach fewer subjects" (Carnegie Task Force, 1986, p. 73, 75). De professionele beroepsvoorbereiding dient op doctoraal niveau plaats te vinden. Een nieuw getuigschrift voor Master in Teaching moet de nieuwe standaard vormen voor de professionele beroepsvoorbereiding van leraren. Deze periode neemt twee jaar in beslag. Het huidige onderwijs-baccalaureaatsdiploma dient te worden afgeschaft, het predoctorale of hoger onderwijsprogramma moet worden versterkt.

Gezien het te verwachten tekort aan leraren, kunnen leraren ook van elders gerecrueteerd worden, mits geen concessies worden gedaan aan de eisen van vakbekwaamheid.

De opvattingen van de Holmes-groep komen in grote lijnen overeen met die van de Carnegie-groep. Om een onderwijsbevoegdheid te behalen dienen programma's op doctoraal niveau te worden ontworpen, leidend tot een 'masters' en 'doctoral degree'. Beroepsprofessionals dienen zoveel mogelijk gedoctoreerd te zijn. De Holmes-groep wekt de suggestie dat deze postdoctorale studies verbonden moeten zijn aan universiteiten met een sterke researchtraditie. In de nieuwe voorstellen zal de opleiding van professionele leraren aldus ongeveer 6 jaar duren, inclusief een uitgebreid schoolpracticum.

Een van de kenmerken van een professie is de aanwezigheid van een gesystemiseerd geheel van kennis waardoor het beroepsmatig handelen wordt ondersteund. De Holmes-groep stelt dat de laatste twintig jaar een sterk bestand aan gesystemiseerde kennis inzake competent onderwijzen is ontwikkeld. De onderwijswetenschap heeft belangrijke vorderingen geboekt. Resultaten van deze wetenschap verschaffen een solide basis voor een intellectueel-stimulerend en professioneel opleidingsprogramma. Dit omvat 5 componenten: 1. de studie van onderwijs en onderwijzen als eigenstandige wetenschappelijke discipline, 2. de pedagogiek en didactiek van het vakgebied, 3. vaardigheden en inzichten omtrent onderwijzen, 4. aandacht voor waarden en ethische verantwoordelijkheden omtrent het leraarsambt als professie en 5. integratie van de voorgaande aspecten in een direct op de beroepspraktijk gericht klinisch-opgezet programma waarin de formele kennis aangewend wordt voor praktisch handelen (in zgn. 'professional development schools' – zie verderop). Afstand wordt genomen van de recent gegroeide opvatting dat een leraar alleen maar behoeft te beschikken over een grondige vakinhoudelijke kennis. Bekwaam onderwijzen is samengesteld uit 3 elementen: vakinhoudelijke kennis, kennis en beheersing van het onderwijzen en het systematisch kunnen reflecteren op het eigen praktisch handelen (vgl. Commissie NLO-structuur, 1987).

Ook de Carnegie-groep stelt dat een maximaal gebruik moet worden gemaakt van 'research on teaching'. Eveneens dient gebruik te worden gemaakt van de kennis en expertise van exceptionele leraren. Verder wordt geïnstiteerd op het gebruik van de gevalsmethode, naar analogie van de juridische- en bedrijfsopleidingen. Onderwijs casussen die een grote variëteit aan onderwijsproblemen illustreren dienen ontwikkeld en als instructievorm gebruikt te worden. Dergelijke inrichtingen van de opleidingen stimuleren de ontwikkeling van onderwijs- en managementvaardigheden, cultiveren de gewoonte om over het eigen handelen kritisch te reflecteren en leggen de grondslag voor een continue professionele ontwikkeling.

Voor de inrichting van de beroepsgerichte component van de opleiding wordt het medische opleidingsmodel als voorbeeld gesteld. De huidige vorm van hospiteren of schoolpracticum wordt afgewezen als zijnde te oppervlakkig. De Carnegie-groep beveelt de inrichting aan van 'klinische scholen'. Deze worden met zorg gekozen uit de kwalitatief beste scholen in de regio en qua formatie speciaal uitgerust met competente leraren die een rol dienen te spelen in de opleiding van leraren. De hoofdleraren van deze scholen hebben niet alleen een benoeming aan deze scholen, maar ook aan de opleidingen waar zij een belangrijke rol spelen in het 'Master in Teaching' programma. Klinische scholen dienen model-werkplaatsen te zijn voor de wijze waarop beginnende leraren professioneel onderricht en begeleid worden en ingewijd worden in de professie. Eveneens staan deze scholen model voor de wijze waarop de samenwerking tussen basisscholen, scholen voor voortgezet onderwijs en opleidingsinstellingen gestalte kan krijgen. Bovendien kunnen theoretische inzichten in dit soort scholen praktisch beproefd worden.

De Holmes-groep is dezelfde opvatting toegedaan en spreekt van 'professional development schools'. Deze scholen kunnen een belangrijke rol gaan spelen in de ontwikkeling, codificatie en implementatie van professionele kennis. Onderzoek en praktijk kunnen elkaar hier wederzijds bevruchten.

### *Examinering en diplomering*

De Carnegie Task Force maakt een scherp onderscheid tussen bekwaamheid en bevoegdheid. De professie reikt een getuigschrift (certificate) uit waaruit blijkt dat de kandidaat bekwaam wordt geacht voor het leraarschap. De overheid reikt een getuigschrift (license) uit waaruit blijkt dat de kandidaat voldoet aan de minimumeisen of criteria om het leraarsambt geautoriseerd uit te oefenen. (Op dit moment hanteren de deelstaten verschillende criteria.) De standaard die de plaatselijke overheid hanteert dient ter bescherming van de samenleving. De Task Force stelt allereerst de oprichting voor van een National Board for Professional Teaching Standards. Deze Raad

heeft als primaire taak het ontwikkelen van standaarden voor hoog kwalitatief professioneel handelen en het uitreiken van getuigschriften aan kandidaten die aan de gestelde standaarden voldoen. De Raad reikt twee getuigschriften uit: een aan leraren die voldoen aan de hoogste eisen van startbekwaamheid (teacher's certificate), een aan leraren die voldoen aan de hoogste eisen van bekwaamheid als leraar en onderwijskundig leider (advanced teacher's certificate). Deze getuigschriften zijn gebonden aan vakken en leeftijdsgroepen van leerlingen. De Raad dient ook een beroepscode te ontwikkelen. Examinering dient méér te omvatten dan alleen meerkeuze-vragen, en zeker ook observaties verricht door zeer ervaren en deskundige leraren. Examinering vindt op 3 momenten plaats: na afsluiting van het hoger onderwijs ter vaststelling van het niveau van de vakinhoudelijke kennis, na afsluiting van de tweejarige beroepsgerichte of postdoctorale opleiding ter vaststelling van de startbekwaamheid en ten slotte na een aantal jaren werkzaamheid in de beroepspraktijk. Als aan de gestelde eisen is voldaan wordt het eerste getuigschrift van bekwaamheid uitgereikt. De Raad kan overwegen de geldigheid van het getuigschrift te beperken tot een aantal jaren om een continue professionele ontwikkeling te stimuleren. Als de gemeenschap deze standaarden sanctioneert krijgt het leraarschap professioneel gezag. De meerderheid van de Raad dient gekozen te worden uit leraren die door de Raad gediplomeerd zijn, aangevuld met leden uit andere sectoren van het onderwijs en samenleving.

De Holmes-groep spreekt zich minder geprononceerd uit over examinering en diplomering. De aangesloten leden nemen zich voor om een reeks examens te ontwikkelen en af te nemen. Deze examens omvatten meerdere vormen van evaluatie, waaronder ook observaties. Tijdens de opleiding wordt op 3 momenten geëxamineerd: bij de toelating tot de opleiding, vóór het schoolpracticum en tijdens het schoolpracticum. In tegenstelling tot de Task Force spreekt de Holmes-groep zich dus alleen uit over de startbekwaamheid van de aanstaande leraar.

De kwaliteit van het onderwijs aan in hun leren bedreigde kinderen en aan kinderen uit culturele minderheidsgroepen wordt bepaald door de kwaliteit van de leraar. Door de toelatingseisen tot de opleidingen te verzwaren bestaat het gevaar dat er nieuwe hindernissen worden opgeworpen voor het recruterende van leraren uit minderheidsgroepen. In California zijn in de eerste drie leerjaren van de basisschool de kinderen uit minderheidsgroepen al in de meerderheid. Omstreeks het jaar 2000 verwacht men dat één op de drie Amerikanen tot een van de culturele minderheidsgroeperingen zal behoren. Tegelijkertijd worden de kinderen steeds armer. (Ook in Nederland: volgens persberichten ligt het inkomen van één op de tien gezinnen onder de armoedegrens.) Om verzekerd te zijn van een goede toestroom van aanstaande leraren uit de minderheidsgroepen zijn speciale maatregelen nodig. Vooral de Carnegie Task Force wijdt hier uitgebreid aandacht aan. Speciale fondsen dienen voor veelbelovende studenten uit culturele minderheidsgroepen en gedeprimeerde milieus beschikbaar gesteld te worden (bijvoorbeeld voor leniging van de studieschuld en studiekosten, of voor extra salarisbonussen voor leraren in bedreigde regio's). Ook kunnen tegen vergoeding studenten uit het hoger onderwijs als begeleiders (tutors) op scholen worden ingezet. Verder kunnen gepensioneerden, uit bedrijfsleven en leger die over gespecialiseerde kennis beschikken, op deze scholen in bedreigde regio's worden aangesteld.

De leden die het handvest van de Holmes-groep onderschrijven beloven dat de huidige pogingen van de opleidingen om leraren uit arme gezinnen en minderheidsgroepen te werven worden geïntensiveerd.

### *Kwaliteit van het onderwijs*

Volgens de Carnegie Task Force dient de beloningsstructuur van leraren gekoppeld te worden aan de doelstellingen die de school met betrekking tot het leren van hun leerlingen weet te bereiken. In de huidige situatie zien scholen en leraren extra inspanningen om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren niet gehonoreerd. Scholen die er in slagen om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, wor-

den voor hun inspanningen niet beloond. Integendeel, als scholen bepaalde beleidsdoelen bereiken, bijvoorbeeld met betrekking tot het onderwijsvoorrangsbeleid, dan verliezen ze de extra bekostiging. Leraren die tot één uur 's nachts lessen voorbereiden en corrigeren, worden niet méér beloond dan leraren die dat niet doen. Scholen en leraren dienen juist gestimuleerd te worden om zelf de kwaliteit van het onderwijs (in de zin van betere leerresultaten en een hogere produktiviteit) te vergroten. Wanneer op beleidsniveau de doelen van de school zijn vastgesteld, dient de school zelf zoveel mogelijk vrijheid te hebben in de middelen om deze doelen te bereiken, en om successen te belonen en falen te straffen. De overmaat aan regels en voorschriften moet teruggedrongen worden. Leraren en ouders dienen een belangrijke rol te spelen bij het vaststellen van deze doelen op lokaal niveau en in de wijze waarop deze getoetst worden. Deze toetsingen moeten niet beperkt blijven tot de gebruikelijke schooltoetsen, maar zich ook uitstrekken tot zaken als schooluitval, doorstroming naar andere vormen van onderwijs en het vinden van een baan. Toetsen gericht op parate kennis dienen de eerste plaats af te staan aan meer geavanceerde toetsen die een breed bereik aan hogere cognitieve processen meten. Experimenten en onderzoek met betrekking tot het meten van de kwaliteit van scholen in relatie tot de beloningsstructuur voor leraren dienen gestimuleerd te worden. Scholen die laten zien dat ze daadwerkelijk de kwaliteit van het onderwijs hebben verbeterd, dienen beloond te worden. Deze beloning dient steeds ten goede te komen aan het hele schoolteam, en niet aan individuele leraren. (In ons land heeft de ARVO-I (1985) gepleit voor een beloning voor kwaliteitsverbetering door een wijziging in de bekostiging van scholen.)

De Holmes-groep besteedt aan de relaties tussen kwaliteitsaspecten van het onderwijs en de beloning van scholen geen aandacht.

### *Kosten*

De Holmes-groep geeft geen berekening van de kosten van de hervormingsvoorstellen. De Carnegie Task Force stelt onomwonden dat handhaving van het huidige budget zal leiden tot een aanzienlijke teruggang in de kwaliteit

van de leraren en van de scholen. "The country, therefore does not enjoy the luxury of deciding whether or not to spend more; it must decide how much more to spend and how best to spend it" (Carnegie Task Force, 1986, p. 107). De kosten, voornamelijk voortkomend uit concurrerende salarissen voor leraren en voor ondersteunend onderwijspersoneel, worden geraamd op een stijging van de rijksbegroting met 2.8 percent per jaar over een periode van 10 jaar, of 1.9 percent over 15 jaar. Deze kosten kunnen bestreden worden uit de jaarlijkse economische groei die geschat wordt op 2.7 percent.

### *Implementatie*

De Carnegie Task Force roept alle leraren, beleidsmedewerkers, vertegenwoordigers van lokale gemeenschappen en studenten op om aan de uitvoering van de plannen medewerking te geven. Omdat de eerste prioriteit wordt toegekend aan een National Board for Professional Teaching Standards wordt een subsidie van 900.000 dollar toegekend voor een studie naar de haalbaarheid van een dergelijke Raad.

De Holmes-groep besluit de hervorming van onderop aan te pakken: in hun eigen opleidingen. Uitnodigingen om de voorgestelde hervormingsagenda uit te voeren zijn verzonden naar 123 universiteiten die bekend staan om hun faam op het terrein van onderzoek. Opleidingsinstellingen die de uitnodiging aanvaardden moeten het handvest onderschrijven en per jaar 4000 dollar lidmaatschapsgeld betalen. Ieder instituut wordt gevraagd een actieplan voor 5 jaar in te leveren.

### *Nabeschouwing*

Nu een jaar verstreken is sinds het verschijnen van beide rapporten kan een eerste balans worden opgemaakt. Zowel het Holmes- als het Carnegie-rapport dragen belangrijke ideeën aan voor een kritische bezinning op het opleiden van leraren voor de scholen van morgen en overmorgen. Onderkend wordt dat een verbetering van de kwaliteit van het onderwijs op zich niet leidt tot een verbetering van de kwaliteit van de leraar. De

kwaliteit van het onderwijs en daarmee ook van de opleiding zal slechts dan verbeteren als de beroepsgroep van leraren dezelfde autonomie, verantwoordelijkheid en status krijgt als andere professies. Hierbij gaat het niet alleen om de professionalisering van het leraarschap, maar ook om een herstructurering van de scholen op een zodanige manier dat op de meest optimale wijze gebruik wordt gemaakt van de bekwaamheden van leraren. Dit alles vereist hogere professionele standaarden, verbeterde werkomstandigheden, een gedifferentieerde beroepsloopbaan, een nieuwe beloningsstructuur, een betere opleiding en een reflexief gebruik van de aanwezige wetenschappelijke kennis omtrent onderwijs en onderwijzen. Juist vanwege deze visie op de onderlinge samenhang tussen kwaliteit van het onderwijs, de kwaliteit van de leraar en de kwaliteit van de opleiding hebben beide rapporten alom lof geoogst. Er is echter ook scherpe kritiek gekomen: op het directe verband tussen onderwijs en economie; op de nadelige gevolgen van een langere opleidingsweg; op de verhoogde eisen en maatstaven voor toelating tot de opleiding en beroepsintrede met negatieve gevolgen voor de werving van leraren, speciaal uit de minderheidsgroepen, nu een groot tekort aan leraren dreigt te ontstaan; op het 'afschaffen' van de 'undergraduate studies' als kwalificatie voor het leraarschap; op de inrichting van de tweede fase of postdoctorale opleidingen alleen aan universiteiten met een onderzoekstraditie; op de overschatting van het bestand van gesystematiseerde specialistische kennis; aan het niet doordenken van de veranderde gezagsverhoudingen tussen (hoofd)leraren, schoolleiders, schoolbesturen en onderwijsvakorganisaties; aan de verstoring van collegiale verhoudingen op school; aan de twijfelachtige professionele status van de onderste categorie van leraren, die vooral gecreëerd wordt om flexibel te kunnen inspelen op wijzigingen in de arbeidsmarkt voor leraren; op de veranderde rol van de leraar in het basisonderwijs nu meer specialistische kennis wordt geëist; op het medische opleidingsmodel van de opleiding. Voor een uitwerking van deze kritiek verwijs ik naar eerder genoemde themanummers<sup>2</sup>. Ondanks alle kritiek kunnen beide publikaties van uitzonderlijke waarde worden beschouwd voor de huidige discussie over de kwaliteit van het onderwijs en de opleiding van leraren. Verder



dient niet vergeten te worden dat beide rapporten ideeën en implementatiestrategieën aandragen die in een verdere discussie uitkristallisatie behoeven. Dat de opleidingen hiertoe bereid zijn bewijst wel het feit dat inmiddels 94 van de 123 door de Holmes-groep uitgenodigde universiteiten het handvest hebben onderschreven en 8 een lidmaatschap overwogen. Op zich wordt dit al een mirakel genoemd (Olsen, 1987).

Een les die we voor Nederland uit deze rapporten kunnen trekken is dat maatregelen als de eis dat tot de PABO alleen nog studenten mogen worden toegelaten die wiskunde in hun eindexamenpakket hebben, een nieuwe inrichting voor de NLO's volgens de ideeën van de Commissie NLO-structuur, het geven van extra bonussen aan leraren in onderbezette vakgebieden, op zich niet zullen leiden tot betere leraren. Daarvoor is meer nodig. Dat hebben de rapporten van de Holmes-groep en de Carnegie Task Force duidelijk geformuleerd<sup>3</sup>.

S. A. M. Veenman  
(Instituut voor Onderwijskunde,  
K.U. Nijmegen)

#### Noten

1. De Holmes-groep ontleend haar naam aan Henry Holmes, decaan aan de Harvard Graduate School of Education in de twintiger jaren van deze eeuw. Hij pleitte regelmatig voor het belang van een goede opleiding voor leraren voor het welzijn van het land. Zijn pogingen om de opleiding op een hoger professioneel niveau te brengen faalden echter. Door een beter inzicht in de tekortkomingen van voorgaande hervormingspogingen hoopt de Holmes-groep daarin wel te slagen.
2. Zie *Phi Delta Kappan*, 1986, 68(8), 18-42; *Journal of Teacher Education*, 1986, 27(4), 36-54 en 1986, 27(6), 2-5; *Teachers College Record*, Reforming teacher education: A symposium on the Holmes Group report, 1979, 88(3), 311-441. Zie ook *American Journal of Education*, 1987, 95(2), 275-313.

3. Deze bijdrage is geschreven ter gelegenheid van het afscheid van prof. dr. A. M. P. Knoers als hoogleraar aan het Facultair Instituut Algemene Onderwijskunde voor de Lerarenopleiding en als waarnemend voorzitter van de facultaire vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen, 26 juni 1987.

#### Literatuur

- Adviesraad, voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs, *Kwaliteit van het onderwijs*. Zeist: Onderwijscentrum, 1985.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession, *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York: Carnegie Forum on Education and the Economy, Carnegie Corporation, 1986.
- Commissie ad-hoc inzake de structuur van de NLO-opleidingen, *Vakbekwaam aan de start: Advies over de voltijdopleiding tot tweedegraads leraar*. Zeist: Onderwijscentrum, 1987.
- Feinberg, W., The Holmes Group report and the professionalization of teaching. *Teachers College Record*, 1987, 88(3), 366-377.
- Holmes Group, *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, M.I.: Holmes Group, 1986.
- Judge, H., Another view from abroad. *Teachers College Record*, 1987, 88(3), 394-399.
- Knoers, A. M. P., De relatie tussen didactische vernieuwingen en het opleiden van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1986, 11(6), 391-398.
- Olson, L., An overview of the Holmes Group. *Phi Delta Kappan*, 1987, 68(8), 619-621.
- Sedlak, M. W., 'Tomorrow's teachers': The essential arguments of the Holmes Group report. *Teachers College Record*, 1987, 88(3), 314-325.
- Shanker, A., Tomorrow's teachers. *Teachers College Record*, 1987, 88(3), 423-429.
- Tucker, M. & D. Mandel, The Carnegie Report: A call for redesigning the schools. *Phi Delta Kappan*, 1987, 68(1), 24-27.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Basisvorming in het onderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1986.

# Mededelingen

## Twaalfde VULON-Congres

Op 24 en 25 maart 1988 houdt de VULON, Vereniging van Universitaire Lerarenopleidingen Nederland, haar twaalfde congres in het EurOase-congrescentrum te Beekbergen.

Het thema van het congres is: *De opdracht van de lerarenopleiding: kwaliteit en taakverbreding.*

Het congres is bedoeld voor lerarenopleiders van universiteiten, hogescholen (voorheen NLO's, MO-Instituten, OLB's en PABO's), bedrijfsopleidingen en ook directies en docenten van scholen voor voortgezet onderwijs.

Nadere informatie is verkrijgbaar bij het: Secretariaat VULON-Congrescommissie, Rijksuniversiteit Groningen, Samenwerkingsorgaan voor de Lerarenopleiding, Westersingel 28, 9718 CM Groningen, tel.: 050-636753/636749.

## Inhoud andere tijdschriften

*Tijdschrift voor Onderwijsresearch*  
12e jaargang, nr. 5, 1987

Een verklaringsmodel voor onderwijsproblemen van promotieassistenten, door J. F. M. J. van Hout en J. J. M. Schmeets

Interpretatie en anticipatie in het fysiotherapeutisch probleemoplossen, door A. A. W. Smits en P. C. van der Sijde

Convergentie en determinanten van beoordelingen van onderzoeks aanvragen voor en na de commissiebespreking, door T. H. A. van der Voort, B. Pangermanann en M. W. Vooijs

Open en meerkeuzevragen. Tekstbegrip: een onderzoek naar de relatie tussen prestaties op open en meerkeuzevragen, door H. van den Bergh

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
26e jaargang, nr. 10, 1987

Bij het emeritaat van J. F. W. Kok, door P. W. H. M. van Oeffelt

Honderdduizend kinderen. De productie van school- en leermoeilijkheden in orthopedagogisch perspectief, door K. Doornbos

Commentaar bij de oratie van Doornbos, door J. Rispens

Observeren van leerkrachtgedrag in het kader van de begeleiding van een LOM-school, door M. E. Visser-Meijman

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
26e jaargang, nr. 11, 1987

Zeer moeilijk lerende kinderen: 'recht op een eigen plaats', door A. J. Wilmlink

Speciaal bevoegd, speciaal bekwaam! door H. Menkveld

De Amsterdamse kleuter, een zorgenkind? door M. A. A. E. van Hagen, M. L. H. B. Creusen en S. W. M. Zijlmans

Het competentie-begrip en motorisch gedrag, door J. van Rossum, A. Vermeer, S. van den Born, H. Deelstra en W. van der Kolk

## Ontvangen boeken

Bollen, R. & D. Hopkins, *School based review: Towards a praxis.* Acco, Amersfoort/Leuven, 1987, f71,75.

Gerris, J. R. M. & J. van Acker, *Gezin: onderzoek en hulpverlening.* Swets & Zeitlinger, Lisse, 1987, f33,85.

Graaf, P. de, *De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen.* Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, Nijmegen, 1987, f24,-.

Homminga, S. J. & J. Brakenhoff, *Beknopte ontwikkelingspsychologie.* Wolters-Noordhoff, Groningen, 1987, f59,-.

Oeffelt, P. W. H. M. van, M. Klomp & A. B. J. Verstege (Red.), *Aspecten van orthopedagogisch denken en handelen.* Opstellen voor Prof. dr. J. F. W. Kok bij zijn emeritaat. Acco, Amersfoort/Leuven 1987, f36,75.

Smaling, A., *Methodologische objectiviteit en kwalitatief onderzoek.* Swets & Zeitlinger, Lisse, f63,60.

Slotboom, A., *Statistiek in woorden. De meest voorkomende termen en technieken.* Wolters-Noordhoff, Groningen, 1987, f49,50.

Stinissen, J. (Red.), *De overgang van secundair naar hoger onderwijs.* Een follow-up van 6000 abiturienten. Acco, Amersfoort/Leuven, 1987, f41,-.

Vergeer, M. M., *Effecten van de geboorte van een tweede kind. Twee onderzoeken naar interacties tussen eerstgeborenen en ouders.* Swets & Zeitlinger, Lisse, 1987, f39,75.