

Specialisatie van onderwijsgeevenden voor het basisonderwijs in het perspectief van een alternatief opleidingsmodel*

Een discussiebijdrage

H. W. A. M. COONEN

Afdeling Opleidingen van het Katholiek Pedagogisch Centrum te 's-Hertogenbosch

H. A. M. FRANSSEN

Vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit te Utrecht

Samenvatting

De problematiek rondom de voorgestelde specialisatie van de toekomstige leraar in het basisonderwijs wordt belicht vanuit een analyse van opleidingsmomenten welke kunnen worden onderscheiden indien men de te verwerven bekwaamheden van de a.s. leraar beoordeelt naar de mate van toepasbaarheid en bekendheid.

Tevens wordt in deze bijdrage een poging ondernomen de beperkte waarde van vigerende doelinventarisatieprocedures voor de lerarenopleiding aan te tonen, indien niet tevens aan realiseringssituaties alle aandacht wordt geschonken.

De ontwikkelde gedachten m.b.t. opleidingsmomenten en opleidingsdoelen leiden er toe dat gepleit wordt voor een opleidingsmodel waarin a.s. leraren voor het basisonderwijs niet reeds tijdens de initiële opleiding een aanvang maken met een bepaalde vorm van specialisatie, doch dat deze specialisatie een plaats krijgt parallel aan de specifieke beroepsuitoefening van de leraar.

Een en ander wordt gekoncretiseerd in een voorstel voor een alternatief opleidingsmodel voor de a.s. leraar van het basisonderwijs.

1. Inleiding: een nieuwe lerarenopleiding basisonderwijs

Het onderhavige artikel beoogt een bijdrage te leveren aan de discussie over de totstandkoming van een nieuwe lerarenopleiding voor het basisonderwijs.

Toen in 1975 het rapport verscheen van de Werkgroep belast met het ontwerpen van een opleiding tot onderwijsgevende in het basisonderwijs voor 4-12 jarigen (dit rapport staat bekend als

'Rapport Lochem III'), werd formeel een reeds in de zestiger jaren gestart overleg afgesloten aangaande de herstructurering van de lerarenopleiding basisonderwijs. De in het rapport neergelegde bevindingen en voorstellen betreffende het samengaan van opleidingscholen voor kleuterleidsters en onderwijzers in een nieuwe, geïntegreerde opleiding, zijn op dit moment nog volop onderwerp van studie, discussie en experiment. Hierbij valt niet alleen in brede kring een duidelijke intensivering van de aandacht op en discussie over de (structuur van de) initiële opleiding waar te nemen, maar tevens zien we een steeds groeiende en o.i. veelbelovende belangstelling voor de problematiek van de voortgezette scholing van de leerkracht, hetgeen o.a. blijkt uit de instelling van de ANKLO (Adviescommissie Nascholing Kleuter- en Lager Onderwijs) en de eerste publikatie van een hierna jaarlijks te verschijnen departementaal nascholingsplan (Zie: Nascholingsplan 1978-1979).

Hoewel door de Werkgroep Lochem III met name t.a.v. de beleidsmatige, organisatorische en structurele aspecten van de (nieuwe) geïntegreerde opleiding belangrijk (voor-)werk is verricht, verdient een aantal van de door de Werkgroep gehanteerde uitgangspunten o.i. nog nadere doordenking. Het betreft hier immers een omvangrijke en ingrijpende innovatie, welke de structuur van de opleiding naar we mogen aannemen voor de komende jaren in belangrijke mate zal vastleggen.

Uit het arsenaal van relevante aandachtspunten hebben we in deze bijdrage een beperkte keuze gedaan, en wel voor de relatie tussen algemene vorming en beroepsvorming en het doelstellingendenken binnen de lerarenopleiding. De gepubliceerde opvattingen van de Werkgroep t.a.v. deze problematiek hebben deze keuze in belangrijke mate gestimuleerd.

Waar we dit in het kader van ons betoog van betekenis achten, belichten we deze problematiek in het bijzonder vanuit de voorstellen van de Werkgroep m.b.t. specialisatie in de (nieuwe) opleiding. Wat dit structureel aspect van de opleiding betreft,

* Met dank aan J. Kok, H. te Lintelo, J. Sixma, J. Terwel, H. Tillema en S. Veenman die ons door hun kritische vragen en kanttekeningen hebben aangespoord een aantal oorspronkelijke tekstdelen grondig te herzien.

geven we in de volgende paragraaf een beknopt overzicht van de stand van zaken in de discussie die hierover momenteel wordt gevoerd. Met de bovengenoemde probleemkeuze proberen we niet alleen aan te sluiten op de hierover reeds in gang gezette discussie (vgl. Veenman, 1978), maar vooral ook het door de Werkgroep ingenomen standpunt t.a.v. deze problematiek ter discussie te stellen.

Tijdens de voorbereiding van deze publikatie konden we nog niet beschikken over het Structuuradvies van de Innovatiecommissie Opleidingen (ICO). Daar ons geen signalen hebben bereikt welke erop duiden dat de door de Werkgroep Lochem III voorgestelde specialisatiestructuur door de ICO fundamenteel zou worden gewijzigd, hebben we gemeend hieraan voldoende zekerheid te mogen ontnemen om wat betreft de specialisatie van de leraar in de nieuwe basisschool hoofdzakelijk te refereren aan de voorstellen van de Werkgroep Lochem III.

1.1. *Kommentaren op de voorstellen van de Werkgroep Lochem III*

Op het rapport van de Werkgroep is van verschillende zijde commentaar gekomen. In een tweetal nota's van de ICO zijn deze commentaren beschreven en geordend (Hendriks, 1977).

De voorgestelde specialisatie naar kinderleergroepen van 4-8 jaar en 8-12 jaar in de (nieuwe) opleiding neemt in deze commentaren een belangrijke plaats in. Dit is geenszins verwonderlijk omdat m.n. door deze voorstellen de nieuwe opleidingsstructuur fundamenteel wordt bepaald. Enerzijds hebben deze commentaren betrekking op de aan het voorstel ten grondslag liggende criteria en anderzijds op de mogelijke konsekventies die eruit kunnen voortvloeien.

Wat betreft de *kriteria* bestaat er verschil van mening over de fundamentele vraag of het achtste levensjaar van de leerling als specialisatiegrens voor de opleiding mag worden gehanteerd. Onduidelijk is of deze grens in het kind zélf als zodanig expliciet te onderscheiden valt of veeleer als grens wordt gekreëerd door de wijze waarop de leerling in het vigerende systeem onderwijs ontvangt. Volledig verantwoorde en toereikende wetenschappelijke criteria kunnen hiervoor op dit moment o.i. (nog) niet worden geformuleerd. Het veronderstelde verschil in gewenste bekwaamheden tussen onderwijsgevendenden van jongere en oudere leerlingen wordt in de voorstellen onvoldoende geëxpliciteerd. De hieraan ten grondslag liggende opvatting over bekwaamheidsverwerving behoeft verheldering. Karakterisering van verschillen tussen uiter-

sten biedt in ieder geval onvoldoende houvast voor het verantwoord kunnen trekken van grenzen. Verder wordt onvoldoende ingegaan op de criteria welke zijn gehanteerd om de verhouding tussen propedeutische- en specialisatieperiode in de opleiding te bepalen. Ook op de vraag waarin zich het onderscheid tussen specialisatie en differentiatie manifesteert wordt, evenals op de vraag op welke wijze een mogelijk sterk uiteenlopende intekening op specialisatierichtingen in de opleiding wordt opgevangen, niet ingegaan.

Wat betreft de *konsekventies* wordt vooral het volgende gesignaleerd: men vreest door de ver- gaande specialisatie tijdens de initiële opleiding het ontstaan van twee gescheiden beroepsgroepen en een nieuwe cesuur rond het achtste jaar. Bovendien acht men de voorgestelde specialisatie in strijd met het streven naar algemene inzetbaarheid en be- noembaarheid van de (nieuwe) leerkrachten.

2. *Relatie algemene vorming - beroepsvorming in de opleiding*

Aangezien de problematiek rondom de specialisa- tie nauw samenhangt met de visie die men heeft over de relatie algemene vorming en beroepsvorming in de opleiding als theoretisch vraagstuk betreffende het leerplan, zullen we hierop in deze paragraaf eerst nader ingaan.

2.1. *Inleidende opmerkingen*

Als criterium voor het onderscheid tussen algemene- en beroepsvorming wordt vaak gekozen voor de expliciete gerichtheid op een beroep. Bij de beroepsvorming worden de doelen van de vorming gekoppeld aan het beroep waarvoor wordt opgeleid. In vele gevallen wordt deze koppeling opgevat in de zin van een afleiden van. Men tracht door middel van een analyse van de beroepstaak de doelen vast te stellen. Het beroep moet hierbij in zijn volle omgang worden geanalyseerd; men kiest derhalve beroeps- situaties waarin het beroepsmatig functioneren tot volle ontplooiing is gekomen.

Naar onze mening is de hierboven geschetste gedachtengang typerend voor de wijze waarop in vele gevallen over beroepsoponderwijs wordt gedacht. De beroepsopleiding van leraren voor het basison- derwijs vormt hierop geen uitzondering. Aan dit denken ligt een even eenvoudig als duidelijk model ten grondslag. Er wordt een scheiding gemaakt tussen de periode waarin het beroep wordt geleerd (de beroepsvoorbereiding) en de periode waarin het

beroep wordt uitgeoefend (de beroepsuitoefening). Na de opleiding (de beroepsvoorbereiding) wordt de beroepsvorming formeel vaak als voltooid beschouwd. Men wordt in staat geacht het beroep te kunnen uitoefenen. Wat nog resteert is het verwerven van ervaring en waar nodig her- en bijscholing, meestal op vrijwillige basis. De inhoud van de opleiding wordt bepaald door de inhoud van het beroepsmatig functioneren.

De vraag is, of het hierboven globaal geschetste model (zie ook par. 2.4) niet moet worden vervangen door een ander. We willen dit nagaan. Hierbij gaan we als volgt te werk: enkele uitgangspunten en kenmerken van het bovengeschetste model worden geanalyseerd en gekritiseerd. De konklusies van deze analyse zullen aanleiding geven tot het ontwerpen van een alternatief model, waarvan de betekenis door vergelijking met het bestaande model, zal worden besproken (zie par. 2.4).

2.2. Vervagend onderscheid

Is het mogelijk de algemene vorming en de beroepsvorming te onderscheiden op grond van het criterium 'wel of niet expliciet gericht op het kunnen uitoefenen van een beroep'? Men is geneigd hierop in eerste instantie bevestigend te antwoorden, immers bij de algemene vorming staat de vorming van de persoon centraal. Het doel hierbij is het kunnen functioneren in de maatschappij, niet het kunnen functioneren in een beroep. Toch lijkt het aldus geformuleerde onderscheid tussen algemene vorming en beroepsvorming duidelijker dan het in feite is.

Bij nadere analyse blijkt, dat ook de algemene vorming gericht is op het kunnen functioneren in beroepen. Dit blijkt in de eerste plaats hieruit dat de toegankelijkheid tot opleidingen voor hogere beroepen afhankelijk is van het met succes afgesloten hebben van een bepaald nivo van algemene vorming. In de tweede plaats wordt de keuze van leersstofinhouden niet zelden geïntroduceerd vanuit het nut voor het beroepsmatig functioneren in de toekomst. Als men in de derde plaats het doel van de algemene vorming definieert in termen als 'kunnen functioneren in de maatschappij', dan mag men hierbij niet vergeten, dat tot de kern in dit functioneren behoort het kunnen functioneren in een beroep. In de vierde plaats is het bekend, dat het gevolgd hebben van hogere niveaus van algemeen vormend onderwijs een aanbeveling betekent bij sollicitaties voor die beroepen die een dergelijke vooropleiding niet strikt eisen. De algemene vorming op zich neemt binnen de beroepsopleiding een belangrijke plaats

in. Men krijgt de indruk dat men hieraan steeds meer waarde hecht.

Benaderen we het onderscheid vanuit de beroepsvorming dan zijn nog twee zaken in dit verband van grote betekenis: de koppeling van een beroepsopleiding aan een specifiek beroep staat ter discussie en de beroepsvorming op zich ontwikkelt zich in de richting van een algemene vorming. De koppeling van de beroepsopleiding aan een specifiek beroep staat om verschillende redenen ter discussie. De beroepen zijn zelf sterk in ontwikkeling; beroepen krijgen een nieuwe inhoud; sommige beroepen verdwijnen en nieuwe beroepen ontwikkelen zich. Dit betekent dat de beroepsopleiding voor méér moet opleiden dan alleen voor wat gevraagd wordt in een bepaald beroep. Ook een opleiding voor een bepaald type van beroepen kan problemen oproepen. Het vrijwillig of gedwongen kiezen van een totaal ander beroep dan waarvoor men is opgeleid, is en zal ook in de toekomst geen uitzondering zijn.

Naar aanleiding van het bovenstaande kunnen een aantal opmerkingen worden gemaakt. De algemene vorming en de beroepsvorming blijken nauwer met elkaar samen te hangen dan de hierin vaak aangebrachte dichotomisering doet vermoeden.

Naar onze mening zullen in de toekomst deze grenzen eerder vervagen dan zich scherper aftekenen. Wanneer we de zaken juist takseren, dan zal in de toekomst een onderscheid gezocht moeten worden in de omvang van het gebied van het maatschappelijk functioneren waarop de vorming is gericht. Met de omvang van het gebied van het maatschappelijk functioneren bedoelen we niet een statisch, nauwkeurig af te grenzen domein, maar veeleer een flexibel taakgebied waarvan de grenzen worden bepaald door de visie die men heeft op het aan een beroep gerelateerd maatschappelijk functioneren.

Het criterium 'wel of niet expliciet gericht zijn op het kunnen uitoefenen van het beroep' moet vervangen worden door het criterium 'gericht zijn op een enger of ruimer gebied van het maatschappelijk functioneren'. Beroepsvorming zal in het algemeen gericht moeten zijn op een gebied van meer beperkte omvang.

Deze gedachtengang van algemene aard ligt ten grondslag aan ons denken over de beroepsopleiding van de leraar voor de basisschool, waartoe we ons in het hierna volgende zullen beperken.

2.3. Momenten binnen een beroepsopleiding

In de vorige paragraaf stelden we, dat beroepsvor-

ming over het algemeen betrekking heeft op een enger gebied van het maatschappelijk functioneren. De kern van dit gebied zou moeten bestaan uit het beroepsmatig functioneren binnen het beroep waarvoor wordt opgeleid. Bepaalde vaardigheden binnen een dergelijk beroepsmatig functioneren kunnen worden geïsoleerd en expliciet tot voorwerp van vorming worden gemaakt. Dit veronderstelt dat deze vaardigheden nauwkeurig bekend zijn. Naast deze geëxpliciteerde vaardigheden omvat het beroepsmatig functioneren een grote groep van vaardigheden die globaler en algemener van aard zijn en minder goed zijn te isoleren (bv. meer attitudegebonden vaardigheden) omdat ze minder nauwkeurig bekend zijn.

In een opleiding kan men hieraan aandacht schenken, zij het dat meestal ook de aanpak globaler zal zijn en minder direct dan bij duidelijk geëxpliciteerde en geïsoleerde vaardigheden.

Het is naar onze mening mogelijk de vaardigheden die in een beroepsopleiding kunnen worden aangeleerd te rangschikken op een continue lijn, met als uitersten nauwkeurig en globaal bekend.

Behalve de bekendheid van een vaardigheid is ook de toepasbaarheid van die vaardigheid een dimensie welke van belang is. Er bestaan vaardigheden die toepasbaar zijn op een beperkt gebied van het beroepsmatig functioneren naast vaardigheden die toepasbaar zijn op een veel ruimer, het specifiek beroepsmatig functioneren overstijgend gebied. De variatiebreedte ligt hier tussen de uitersten eng en ruim. Het is mogelijk de dimensies (bekendheid en toepasbaarheid) te combineren, zodat de volgende matrix ontstaat.

		Toepasbaarheid van de vaardigheid	
		Eng	Ruim
Bekendheid van de vaardigheid	Nauwkeurig	1	2
	Globaal	3	4

Figuur 1.

De cellen in figuur 1 suggeren duidelijk afgeperkte en te onderscheiden sectoren. Een dergelijke interpretatie is echter niet bedoeld, omdat de vier punten van de beide dimensies uitersten zijn van continua. Dit heeft tot konsekventie dat ook de overgang van de cellen opgevat moet worden als langzaam in elkaar overlopend. Na deze opmerking lijkt het verantwoord de cellen in te vullen. Rij één ligt op de dimensie 'eng en ruim toepasbaar'. Het onderscheid tussen de cellen 1 en 2 bestaat in de mate van toepasbaarheid. In beide cellen zijn de vaardigheden

echter nauwkeurig bekend, en kunnen, zoals reeds gesteld, voorwerp worden van daarop direct gerichte vorming. In cel 1 zouden we willen spreken van *specifieke beroepsgebonden vorming*, terwijl voor cel 2 de term *niet specifiek beroepsgebonden vorming* wordt voorgesteld. Enkele voorbeelden ter verduidelijking. We kiezen deze uit de beroepsopleiding tot onderwijzer. Een voorbeeld van de specifiek beroepsgebonden vorming (cel 1) is het kunnen aanleren van letters en hun betekenis aan kinderen van zes jaar. Een voorbeeld van niet specifiek beroepsgebonden vorming (cel 2) is het leren werken in taakgroepen (vgl. Heijnen c.s. 1978). De eerstgenoemde vaardigheid is, tenminste wat betreft de intentie, slechts zeer beperkt toepasbaar. De tweede vaardigheid kan functioneren in iedere taakgroep, zowel binnen als buiten de beroepsituatie.

Kolom één ligt op de dimensie 'nauwkeurig en globaal bekend'. In cel 3 vinden de globaal bekende vaardigheden met een enge toepasbaarheid als opleidingsmoment een plaats. Doordat de vaardigheden minder nauwkeurig bekend zijn, zal, zoals hierboven reeds vermeld, de aanpak in de opleiding ook globaler worden en noodgedwongen minder direct. Men zal er naar streven, om uit deze nog globale vorming nieuwe vaardigheden te isoleren en te expliciteren. Nochtans zijn we van mening dat er ondanks dit streven steeds een vrij grote restgroep van vaardigheden zal overblijven, welke (nog) niet in cel 1 of cel 2 kan worden ondergebracht. We stellen voor cel 3 te benoemen als *algemene beroepsgebonden vorming*. Een voorbeeld uit dezelfde beroepsopleiding als hierboven is wat deze cel betreft b.v. het leren omgaan met kinderen van de basisschool. Wordt de relatie met een specifiek beroep losgelaten, dan komt men terecht in cel 4, waar men het beste kan spreken van *niet beroepsgebonden algemene vorming*. Een voorbeeld zou kunnen zijn bij studenten de vaardigheid te ontwikkelen te voorzien op welke wijze maatschappelijke structuren worden beïnvloed door economische ontwikkelingen. Wanneer we nu de matrix invullen ontstaat het volgende beeld.

		Toepasbaarheid van de vaardigheid	
		Eng	Ruim
Bekendheid van vaardigheid	Nauwkeurig	1 Specifieke beroepsgebonden vorming	2 Niet specifiek beroepsgebonden vorming
	Globaal	3 Algemene beroepsgebonden vorming	4 Niet beroepsgebonden algemene vorming

Figuur 2.

De matrix van figuur 2 geeft naar onze mening vier hoofdmomenten binnen een beroepsopleiding weer. De bedoeling is dit denkmodel te laten fungeren als ordeningsmodel voor opleidingsdoelstellingen. (vgl. par. 3). De matrix moet worden opgevat als een voorlopige werkhypothese waarvan de houdbaarheid verder zal moeten worden onderzocht.

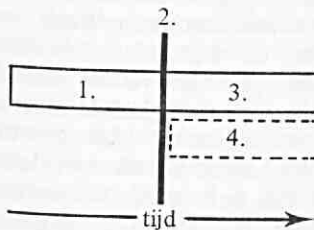
2.4. Naar een alternatief opleidingsmodel

In par. 2.1 hebben we reeds de vraag aan de orde gesteld of het vigerende opleidingsmodel niet door een ander moet worden vervangen. Voordat we op deze vraag m.b.t. de structuur van de opleiding verder ingaan zullen we eerst het bestaande model, evenals het model dat ons voor ogen staat, schetsen. Hierna proberen we onze keuze voor een alternatief model te beargumenteren.

2.4.1. Het bestaande model

Het bestaande model voor de beroepsopleiding kan schematisch als volgt worden geschetst.

Figuur 3.



- Toelichting op figuur 3.
1. Beroepsopleiding (-voorbereiding)
 2. Afsluiting opleiding
 3. Beroepsuitoefening
 4. Her- en bijscholing op vrijwillige basis.

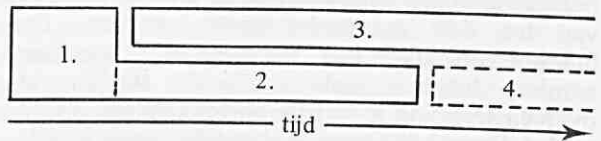
Zoals we in de vorige paragraaf hebben gesteld, onderscheiden we in de beroepsopleiding (1.) vier opleidingsmomenten. Typerend voor het bestaande model (doch eveneens voor het model dat door de Werkgroep Lochem III is ontwikkeld) is het gegeven dat de onderscheiden opleidingsmomenten binnen de beschikbare ruimte van de beroepsopleiding een plaats moet worden gegeven. De min of meer dwangmatige invloed welke van dit opleidingsmodel uitgaat op de beroepsvoorbereiding van de a.s. leerkracht vindt m.n. zijn oorsprong in het feit dat met het voltooien van de beroepsopleiding de geïnstitutionaliseerde (in)scholingsperiode formeel als afgesloten moet worden beschouwd, hetgeen vereist dat aan alle opleidingsmomenten in vol-

doende mate aandacht moet zijn geschonken. De druk die hierdoor op de opleiding wordt gelegd reikt o.i. ver uit boven de mogelijkheden die de opleiding ter beschikking heeft.

2.4.2. Het alternatieve model

Het model dat ons voor ogen staat (verder: het alternatieve model) ziet er als volgt uit:

Figuur 4.



Toelichting op figuur 4.

1. Initiële opleiding.
2. Voortgezette beroepsopleiding direct gekoppeld aan de beroepsuitoefening (specialisatie).
3. Beroepsuitoefening onder eigen verantwoordelijkheid (zoals in bestaande model).
4. Her- en bijscholing als permanent onderdeel van het beroepsmatig functioneren, ondergebracht in de taakstelling van de leraar.

Het meest opvallende kenmerk van het alternatieve model is het doorlopen van de beroepsvorming na de initiële opleiding en wel parallel aan de beroepsuitoefening en verplicht voor iedereen. De initiële opleiding moet het karakter krijgen van een basisvorming. De kern hiervan wordt gevormd door cel 2, 3 en 4 uit figuur 2. In de beroepsvorming hierna, welke plaatsvindt gelijktijdig met het uitoefenen van het beroep, dient m.n. de specifiek beroepsgebonden vorming plaats te vinden (cel 1 in figuur 2). Het grote voordeel hiervan is dat deze specifiek beroepsgebonden vorming direct gekoppeld kan worden aan de beroepsuitoefening. Alle vaardigheden die op bepaalde beroepssituaties zijn betrokken en mede daardoor vaak specifiek gekleurd en divers van aard zijn, kunnen in deze specifieke beroepsgebonden vorming worden betrokken. Bovendien is overleg mogelijk tussen degenen die in een min of meer gelijke beroepssituatie verkeren.

Men zal wellicht opmerken dat het model niet zo nieuw is, als we hier willen doen voorkomen. Deze opmerking is op zich juist. Het is zelfs zo, dat het bovenstaande model buiten de onderwijzersopleiding reeds ten dele is gerealiseerd. Men denke bijvoorbeeld aan de specialiserende opleidingen voor het buitengewoon onderwijs, welke parallel aan de beroepsuitoefening plaatsvinden. Een opleiding

aan de pedagogische akademie wordt in dit verband gezien als een initiële basisvorming.

Toch willen wij meer dan tot nu toe werd gerealiseerd. Naar onze mening behoort dit model ten grondslag te liggen aan alle vormen van beroepsonderwijs. Alleen op deze wijze kan in de toekomst voldoende aandacht worden besteed aan alle vier de momenten van de opleiding. Bovendien kan op deze wijze een basisvorming worden ontwikkeld, die de student in staat stelt tot beginnende beroepsuitoefening in grotere clusters van ten dele overeenkomende beroepen. De full-time opleiding kan algemeen van karakter worden, hetgeen zoals we reeds stelden, in overeenstemming is met de ontwikkelingen op dit gebied. De mobiliteit van de abiturient van de initiële opleiding wordt op deze wijze vergroot, hetgeen gezien de maatschappelijke ontwikkelingen in vele gevallen noodzakelijk zal blijken. De vaak belastende druk die op veel van de bestaande beroepsopleidingen ligt – men moet met de 'stof' klaarkomen, er volgt immers niets meer – wordt voor een groot deel weggenomen.

2.4.3. Argumenten voor de keuze van het alternatieve model

Naar onze mening zijn er tegen het bestaande model een aantal bezwaren in te brengen die ervoor pleiten dit model niet langer als model voor de beroepsopleiding van onderwijsgevend te handhaven. Aangezien het rapport van de Werkgroep Lochem III overwegend de kenmerken van het bestaande model vertoont zullen we bij onze bezwaren mede de voorstellen van de Werkgroep betrekken.

De Werkgroep Lochem III werd belast met het ontwerpen van een opleiding tot onderwijsgevende in het basisonderwijs voor 4-12-jarigen. Hieruit kan worden afgeleid dat de herstructurering van de initiële opleiding op de voorgrond stond. Dit wordt mede zichtbaar in de kwantitatieve verhouding tussen de bespreking van de initiële opleiding en de her- en bijscholing in het rapport (deze verhouding is in pagina's 34:3). De Werkgroep beperkt zich in het doen van uitspraken over de her- en bijscholing omdat ze wacht op het verschijnen van een aantal departementale nota's. Bij deze gang van zaken veroorloven we ons een kritische opmerking. Twee afzonderlijke groepen (op dit moment de Innovatiekommissie Opleidingen en de door het departement ingestelde permanente adviesgroep ANKLO) leggen notities neer over een nieuwe structuur van (verdere) scholing van de leerkracht zonder dat er duidelijke inzichten bestaan in de relatie tussen en integratie van de voorstellen van beide commissies.

Door deze gang van zaken is het niet ondenkbaar dat de een de mogelijkheden van de ander beperkt (en bepaalt) en omgekeerd. We achten het dan ook niet uitgesloten dat de Werkgroep zich ten dele bij de opzet van een nieuwe lerarenopleiding voor het basisonderwijs heeft laten leiden door overwegingen van pragmatische aard, nl. aksentuering van de initiële opleiding vanwege het op dit moment nog in een stadium van opbouw verkerend netwerk aan inservicevoorzieningen. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de Werkgroep de specialisatie heeft ondergebracht (zeker gesteld?) in de initiële opleiding. De vraag is echter welke consequenties uit deze gang van zaken kunnen voortvloeien.

Door de specialisatie onder te brengen in de initiële opleiding wordt het reeds aanwezige kennishiaat bij de studenten (komend uit HAVO en VWO met een keuzepakket) vergroot, omdat wederom een keuze moet worden gemaakt. Waar deze keuze de toekomstige beroepsuitoefening regardeert, zijnde de inzetbaarheid in de gehele basisschool, achten we deze keuze prematuur en funest. De Werkgroep stelt in haar rapport op pag. 31 dat met betrekking tot het pedagogische-didactisch programma en het programma voor de bijzondere didactiek in de propedeutische periode vooral die kennis en vaardigheden aan de orde gesteld moet worden die voor beide specialisaties (dus zowel voor de specialisatie 4-8 jarigen alsook voor de specialisatie 8-12 jarigen) van belang zijn. Naar onze mening onderschat de Werkgroep de omvang van deze voor beide specialisaties noodzakelijke kennis en vaardigheden (zie verder par. 4). Verdere specialisatie tijdens de initiële opleiding kan er bovendien toe leiden dat de student zijn toekomstige beroepsrol ophangt aan deze (en reeds eerder ervaren) specialisatiemomenten. Hierdoor wordt naar onze mening met name de voorgestane teamverantwoordelijkheid geschaad. De student is reeds vóór de beroepsinstap zover gespecialiseerd dat hij slechts over een zeer begrensde funktioneringsdomein de verantwoordelijkheid kan dragen. Het dragen van verantwoordelijkheid over en het konstruktief kunnen participeren in niet tot zijn specialisatie behorende funktioneringsdomeinen wordt derhalve bemoeilijkt, zo niet volledig onmogelijk gemaakt. De gewenste algemene inzetbaarheid van de leerkrachten welke hiertoe in de opleiding geboden worden (vgl. ook par. 1.1).

Ten aanzien van de voorgestelde specialisatie in de nieuwe lerarenopleiding voor het basisonderwijs hanteert de Werkgroep de volgende argumenten:

Met betrekking tot de leerling wordt het ontwikkelingsniveau waarin basisschoolleerlingen zich bevinden genoemd. De introductie in de instrumenteel-kulturele vakken kan voor de meeste leerlingen rond het achtste jaar als min of meer afgerond worden beschouwd (p. 14). Een meer gesystematiseerde aanpak van onderwijsgebieden als geschiedenis, aardrijkskunde, natuurkunde e.d. wordt rond het achtste jaar mogelijk (p. 15). Deze argumenten hebben betrekking op de vraag wanneer en hoe bepaalde vakken (c.q. vakgebieden) in de basisschool aan de orde moeten komen. Hoewel we de betekenis hiervan inzien kunnen we binnen het kader van de hierboven ontwikkelde gedachtengang hierop niet verder ingaan. Anders ligt het m.b.t. argumenten ten aanzien van de student. Specialisatie acht de Werkgroep een adequate strategie om het gesignaleerde funktioneringstekort van de jonge leerkracht op te heffen. De breedte van de studie wordt bewust beperkt (p. 24). Bovendien acht de Werkgroep specialisatie vereist omdat de nieuwe basisschool zwaardere eisen aan de leerkracht stelt (p. 14 en 15). Deze argumenten behoeven echter niet noodzakelijk te leiden tot het voorgestelde opleidingsmodel van de Werkgroep. Naar onze overtuiging pleiten deze argumenten méér voor invoering van het alternatieve model dan voor handhaving van het bestaande model (vgl. par. 2.4). Het gesignaleerde funktioneringstekort zegt nog niets over de oorzaken ervan. We vermoeden dat een belangrijke oorzaak gevonden kan worden in het feit dat de initiële opleiding in onvoldoende mate aan de algemene, d.w.z. voor iedere student geldende, basisvorming aandacht schenkt. Het tweede argument spreekt over zwaardere eisen die aan de leerkracht worden gesteld. Welke eisen worden hier dan bedoeld? Wij denken hierbij in eerste instantie aan de zwaardere eisen die aan de leerkracht worden gesteld t.a.v. het kunnen functioneren in een team (vgl. teamteaching, schoolwerkplanontwikkeling, longitudinale leerstofplanning, stafdifferentiatie e.d.). Het op verantwoorde wijze kunnen functioneren in een team vereist een vorming waarvan de kern ligt in de cellen 2, 3 en 4 van figuur 2. Deze vormingsmomenten vormen het algemene kader voor het functioneren van alle leraren voor het basisonderwijs en veronderstellen als zodanig een hierop inspelende basisvorming van algemene aard in de initiële opleiding.

Dit betekent ruime aandacht voor een algemene basisvorming, hetgeen in overeenstemming is met datgene wat in het alternatieve model (par. 2.4) wordt voorgesteld. Ruimere aandacht voor de algemene basisvorming impliceert echter niet dat

specialisatie geheel zou moeten verdwijnen. Ook wij zijn vóór specialisatie van de leerkracht. We delen hieromtrent de mening van de Werkgroep (1975), Veenman (1978) en buitenlandse commissies (zoals bv. van The Education Commission of The States Task Force on Early Childhood Education, zie: Shearron en Hensel, 1973).

Onze opvatting onderscheidt zich echter van bovengenoemden. Naar onze mening behoort specialisatie deel uit te maken van de voortgezette beroepsvorming welke parallel loopt aan de uitoefening van de specifieke beroepstaak. Mede ook vanuit de overweging dat we nog bedenkingen hebben t.a.v. de validiteit van de indeling van leerlingen in kinderleergroepen van 4-8 jaar en 8-12 jaar staat ons een vorm van specialisatie voor ogen zoals door Döring (1970) als volgt wordt verwoord: 'die Spezialisierung innerhalb der Lehrerkollegiums oder Lehrerteams auf besondere Schwerpunkte des pädagogischen Arbeit der Lehrer ... Innerhalb des Teams wächst damit dem einzelnen Lehrer die Rolle des Experten für diese oder jene Aufgabe der gemeinsamen beruflichen Arbeit zu. Die immer komplizierter und differenzierter werdende Beiträge der Berufswissenschaften zu den einzelnen Arbeitsbereichen des Lehrers sind in ihre Fülle nur zu bewältigen und in die Berufsarbeit einzubringen, wenn sich innerhalb des einzelnen Systems die Lehrer auf je besondere Bereiche spezialisieren'. (p. 24; kursivering van ons) Deze, door Döring als zodanig aangeduide 'systeeminterne specialisatie', start nadat de leerkracht de initiële opleiding heeft beëindigd en kan betrekking hebben op vakkenspecialisatie (vgl. de 'Fachgruppenlehrer' in Dieckmann en Lorenz, 1968), of specialisatie naar leeftijdsgroepen of specifieke functies binnen de school (zoals schoolwerkplandeskundige, interne 'change agent', remedial teacher, counselor, mediadeskundige e.d.). Dit vereist een opleidingsmodel waarin sprake is van een gedeeltelijke voortgang van de opleiding parallel aan de daadwerkelijke beroepsuitoefening (vgl. figuur 4).

Andere redenen waarom we deze structuur voorstaan zijn de volgende: De opleiding wordt ontheven van de taak vóór de beroepsuitoefening van de student bij alle momenten van de opleiding nadrukkelijk te hebben stilgestaan. Verder wordt de specifiek beroepsgebonden vorming direct gelieerd aan en bepaald door de specifieke scholingsbehoeften en -vereisten welke voortkomen uit de actuele onderwijssituatie waarin de leerkracht zich bevindt. Vanaf het moment waarop de jonge leerkracht de volledige verantwoordelijkheid draagt voor zijn onderwijs, kan hij worden ondersteund door een

scholings- en begeleidingsaanbod dat idealiter vanuit de onderlinge samspraak tussen hem, de opleiding en de schoolbegeleidingsdienst tot stand is gekomen. Dit vereist echter ook, dat indien de specifieke beroepstaak van de leerkracht zich fundamenteel wijzigt, hij eveneens moet kunnen rekenen op een daarop afgestemd scholings- en begeleidingsaanbod. De permanente nascholingstaak van de initiële opleidingen zal tevens hierop, in nauwe samenwerking met het begeleidingsaanbod, moeten worden ingericht.

3. *Het doelstellingendenken in het kader van het alternatieve model*

In het voorafgaande hebben we reeds gesteld dat het oude opleidingsmodel de onderscheiden opleidingsmomenten onderbrengt binnen een institutioneel kader dat vooral door de faktor tijd wordt begrensd. De opleiding beëindigt haar taak zodra de student aan de gestelde eisen heeft voldaan en is gekwalificeerd voor het dragen van de volledige verantwoordelijkheid voor zijn onderwijs. Na de beëindiging van de inscholingsperiode wordt de vorming verder gestalte gegeven in de in principe van de initiële opleiding volledig losgemaakte (incidentele) nascholing c.q. doorscholing (vgl. Jansen, 1976). Met de op dit moment serieus in gang gezette discussie over de nascholing van de leerkracht (in het perspectief van een permanente structuur) wordt erkend dat verdere vorming van de leerkracht noodzakelijk is. Het nieuwe model is mede gebaseerd op deze ontwikkeling. De leerkracht blijft voortdurend in opleiding, blijft voortdurend bezig zijn professionele bagage uit te breiden en/of aan te passen, is voortdurend lerende ten dienste van zijn leerlingen (vgl. Giesbers, 1978, p. 314: 'Every teacher is a careerlong student.'). Deze ontwikkeling houdt in dat 'de lerarenopleiding', d.w.z. de aan tijd en plaats gebonden en institutioneel begrensde (in)scholingsperiode, kwa intentie geen doelen kan nastreven die verder reiken dan het vereiste en haalbare bekwaamheidsniveau van de beginnende leerkracht, onder konditie dat verder (aansluitende) scholingsmogelijkheden aanwezig zijn.

Algemeen heeft de overtuiging ingang gevonden dat de initiële opleiding geen hogere pretenties kan nastreven dan het realiseren van een adequate startkompetentie van de beginnende leraar.

De vraag echter, wat moet worden verstaan onder een adequate startkompetentie, blijft vooralsnog onbeantwoord. Méér dan een voorbereiding op het leraarsberoep kan tijdens de initiële opleiding niet

worden gerealiseerd, of anders gesteld, de opleiding dient ervoor te zorgen dat de beginnende leerkracht die fouten bij de beroepsinstap weet te voorkomen, waarvan de negatieve consequenties voor de leerlingen evident zijn. Eenmaal als praktiserend leerkracht werkzaam start het verdere (individuele) scholingsproces waarin, mogelijk en/of noodzakelijk in samenwerking met andere beginnende leraren en ondersteund door het opleidingsinstituut en de schoolbegeleidingsdienst, aan de verdere professionaliteit en de persoonlijke ontwikkeling van de leerkracht (vgl. Agoston en Nagy, 1974) gestalte wordt gegeven. Dit mede in het licht van wenselijk c.q. noodzakelijk geachte vernieuwingen in de onderwijsorganisatie, de onderwijsinhouden én het onderwijsgedrag, doch in eerste instantie gericht op de verdere specifieke professionaliseringsaspecten welke uit de actuele onderwijssituatie van de leerkracht kunnen worden afgeleid.

Slechts door voortdurende (zelf)scholing kan worden bereikt dat de taken van de leerkracht in het basisonderwijs het door de beroepsgroep nagestreefde professionalisme representeert. Onder professionalisme verstaan we in dit verband de opvatting dat een beroep bepaalde maatschappelijke diensten behoort te vullen, waarvan het gehalte wordt gewaarborgd door een gespecialiseerde kennis en kunde (Van Doorn, 1966, 142; zie ook Van Wieringen, 1976, 111).

3.1. *Enkele kritische kanttekeningen bij gangbare procedures voor doelbepaling*

Doelstellingen voor de initiële lerarenopleiding worden, voor zover het de vereiste beroepsbekwaamheden betreft, in de meeste gevallen afgeleid uit de beroepspraktijk van geoefende c.q. ervaren leraren. Zo zijn bijvoorbeeld taak- en functieanalyses, observatie- en bevragsingsprocedures, doelafleidingsmethoden die 'vom Beruf het konziptert sind' (vgl. Van Wieringen, 1976, 92). Deze doelafleidingsprocedures stellen de (gewenste?) gedragingen van geoefende c.q. ervaren leraren als referentiekader voor aan te leren vaardigheden in de initiële opleiding. Vele inventarisatieprocedures voor beroepsbekwaamheden leiden bij nadere beschouwing vaak tot status-quo bevestigende doelvoorstellen voor de initiële opleiding. Laten we deze gedachten-gang aan een voorbeeld toelichten. Sixma (1973, 12) stelt dat geen enkele opleiding van leerkrachten erin geslaagd is het sterk gekonditioneerde, primair optredende, op common-sense berustend onderwijsgedrag van studenten te doorbreken tot meer gevarieerde vormen van uitnodigende instructie. De

eigen onderwijservaring van de student speelt vermoedelijk een invloedrijke rol op zijn pedagogisch-didactisch handelen als leerkracht. Deze invloed wordt recentelijk steeds vaker als remming gesignaleerd in gedragsbeïnvloedende opleidingsprocessen en in sommige gevallen zelfs duidelijk geproblematiseerd en gethematiseerd als preliminaire konditie vóór de instap in het schoolpraktikum tijdens de initiële opleiding (vgl. Brück, 1978). Dit inzicht leidt ertoe dat als een van de belangrijkste doelstellingen voor de initiële opleiding van leraren het deconditioneringsproces van eigen (vaak gestereotypeerde) onderwijservaringen en de daaruit voortvloeiende en/of daarmee samenhangende didactische handelingen moet worden beschouwd (vgl. Cogan, 1973, 15). Een konkreet na te streven bekwaamheid voor de initiële opleiding zou derhalve kunnen (moeten!) zijn: de student bewust maken van de invloed van zijn eigen onderwijservaring op zijn pedagogisch-didactisch handelen als leerkracht. Een doelstelling die we in lijsten met onderwijsbekwaamheden tot heden niet zijn tegengekomen.

Niet alleen dreigt het gevaar dat middels gangbare inventarisatieprocedures onvoldoende zicht verkregen wordt op alternatieve (d.w.z. van de gangbare praktijk afwijkende) opvattingen over (gewenste) beroepsbekwaamheden, doch evenmin is een adequate (onder)scheiding tussen en sekwentering van bekwaamheden die tijdens de initiële opleiding én de voortgezette scholingsperioden moeten (en kunnen) worden verworven gewaarborgd. Zo worden in het onderzoek van Olgers en Riesenkamp (1977) bijna 2500 nog niet verder bewerkte uitspraken geïnventariseerd over wat een leraar zou moeten kunnen en kennen. Deze uitspraken regaderen overigens alleen de onderwijskundige voorbereiding van de leraar. In het onderzoek van Mauer (1973), dat zich kwa inventarisatieprocedure onderscheidt van de werkwijze van Olgers en Riesenkamp, worden 4000 algemene bekwaamheden onderscheiden. In beide gevallen blijft echter de vraag onbeantwoord op welke wijze de geïnventariseerde bekwaamheden moeten worden gesekwenteerd in een scholingscontinuüm dat de leraar adequaat toerust tot het verrichten van professionele onderwijstaken. Tevens blijft in de meeste gevallen de vraag onbeantwoord welke procesdoelen en methoden leiden tot verwerving van welke bekwaamheden en welke bekwaamheden bij de opleiders worden verondersteld teneinde deze procesdoelen te kunnen realiseren. Ook wordt voorbijgegaan aan de vraag in hoeverre de geïnventariseerde bekwaamheden kunnen worden aangeleerd en aan de vraag wat de toepassings-

mogelijkheden zijn van eenmaal verworven bekwaamheden.

De vele doelstellinginventarisaties die vooral ten dienste van de lerarenopleidingen worden uitgevoerd hebben slechts dan een praktijkrelevante waarde indien op bovengenoemde vragen eveneens een antwoord wordt geformuleerd.

3.2. Geringere pretentie gewenst

Uit het voorgaande moge zijn gebleken dat inventarisaties van beroepsbekwaamheden voor onderwijsgevenden slechts dan van waarde en betekenis voor de opleidingen zijn indien eveneens aandacht wordt geschonken aan de vereiste realiseringkondities zoals de bekendheid, toepasbaarheid, sekwentering, kompleksiteit en trainbaarheid van de bekwaamheden, de beschikbare tijd, vereiste scholingskennis en -methoden, relaties met theorieën over leren en onderwijzen e.d. Het nastreven van bekwaamheden los van deze kondities lijkt een heilloze zaak. We willen de betekenis van deze gedachten benadrukken, hoewel het voorgestelde alternatieve model t.a.v. deze problematiek vooralsnog slechts een zeer globale aanzet geeft. Het zal duidelijk zijn dat deze problematiek een veel verdergaande bespreking en uitwerking behoeft. We kunnen dit hier niet verder aan de orde stellen, doch hopen hierop in een vervolgartikel terug te komen.

Waar we hier wel op in willen gaan betreft de spiegeling van bekwaamheden van geoefende c.q. ervaren leraren aan de opleiding van aspirant-leerkrachten, welke ons als ongewenst voorkomt. We achten dit een te hoog gegrepen pretentie voor de initiële opleidingen, temeer daar we van oordeel zijn dat niet alle bekwaamheden ekspliciet uit het beroepsmatig functioneren van de leerkracht kunnen worden afgeleid (vgl. bv. Brück in par. 3.1). Minder pretentius lijkt ons derhalve na te gaan welke bekwaamheden van de beginnende leerkracht in een gegeven startstructuur mogen en kunnen worden verwacht. Tevens zal moeten worden nagegaan welke invloeden van bepaalde startstructuren uitgaan op de beginnende leerkracht. Dit betekent dat i.v.m. het vaststellen van de doelen voor de initiële opleiding het *functioneren van de beginnende leraar* als belangrijke databron van bekwaamheden dient te worden gehanteerd.

Voor de initiële opleiding is in dit perspectief de taak weggelegd de studenten primair voor te bereiden op het kunnen functioneren in de gangbare onderwijspraktijk, inclusief het adequaat kunnen inspelen op hierin aanwezige vernieuwingstenden-

zen. Tijdens deze inscholingsperiode moet ervoor worden gewaakt te ver boven deze gangbare praktijk uit te stijgen. Wel is het gewenst uitdrukkelijk de diskrepanctie te belichten tussen de bestaande en de gewenste situatie. In termen van Argyris en Schön (1976): de 'espoused theories' (de wetenschappelijke theorieën), moeten worden gekonfronteerd met de 'theories in use' (de praktijktheorieën). Eenzijdige nadruk op de 'espoused theories' tijdens de initiële opleiding kan ertoe leiden dat de konfrontatie met de praktijk fundamenteel negatieve attitudewijzigingen tot gevolg heeft (vgl. Oliver c.s., 1968; Cohen, 1969). Bedoelde en onbedoelde diskrepancieniveaus tussen opleidingsdoelstellingen en functie-eisen moeten in een onderling communicatieproces worden vastgesteld en geëvalueerd. Hieruit kan blijken dat de opleidingsinstelling *bewust niet* al datgene wat in de beroepspraktijk wordt verlangd bijbrengt, omdat in de beroepspraktijk zelf een aantal specifieke functie-eisen kunnen worden bijgebracht (ITS, 1977, 20 e.v.; kurs. van ons).

Doelstellingen voor de initiële lerarenopleiding moeten echter niet alléén worden gerelateerd aan een bepaalde startkompetentie. Tevens zal moeten worden nagegaan in welke startstructuur welke startkompetenties vereist zijn en op welke wijze de startstructuur geleidelijk wordt omgebogen in een voortgezette professionele scholingsstructuur. Dit houdt in dat voldoende duidelijk moet zijn op welke wijze de voortgezette scholing van de leerkracht wordt gerealiseerd... en tot welk doel. (Vgl. b.v. het onderscheid tussen het deficiëntiemodel en het groeimodel in Giesbers, 1978, 319)

Gelet op de uitgangspunten van het alternatieve model zal het duidelijk zijn dat we het betreuren dat bij de opzet van een nieuwe lerarenopleiding voor het basisonderwijs nog onvoldoende samenhang bestaat tussen beleidsontwikkelingen welke de initiële opleiding en de nascholing regaderen. Nagegaan zou moeten worden in hoeverre tussen de op dit moment ondernomen initiatieven t.a.v. de structuur van de nieuwe opleiding en de nascholing niet alsnog een duidelijke synchronisatie kan worden bereikt. Niet alleen zou hiermee de initiële opleiding kunnen worden ontheven van de opdracht een afgeronde beroepsopleiding te verzorgen, doch eveneens zou op deze wijze een adequate en longitudinaal geprogrammeerde relatie met nascholingsactiviteiten kunnen worden opgebouwd.

4. Basisvorming en specialisatie

In par. 1.1 refereerden we aan een commentaar op het rapport van de Werkgroep Lochem III waarin werd gesteld dat onvoldoende werd ingegaan op de criteria welke zijn gehanteerd om de verhouding tussen propedeutische en specialisatieperiode in de opleiding te bepalen. Deze verhouding kent o.i. een tweetal aspecten, nl. de verhouding in de omvang van propedeutische en specialisatieperiode en de verhouding als relatie tussen beide. De relatie duidt op de vraag in hoeverre de basisvorming gezien moet worden als noodzakelijke voorwaarde om zowel binnen een verantwoord kader als met voldoende diepgang de specialisatie te kunnen volgen. We willen op beide aspecten hier nader ingaan. In figuur 2 onderscheiden we een viertal momenten binnen de opleiding. Indien we nagaan in welke relatie deze momenten staan tot de vraag wat er tot de propedeutische en wat er tot de specialisatie gerekend dient te worden, kunnen we stellen dat de in figuur 2 onderscheiden cellen 2, 3 en 4 voor het grootste deel gerealiseerd dienen te worden in de propedeutische periode en de specialisatie vooral een invulling zal krijgen vanuit cel 1, met uitlopers in cel 2 en 3. Wil een aldus gekoncipieerde propedeutische vorming een verantwoorde plaats in de opleiding krijgen dan valt niet te zien hoe dit binnen een jaar zijn beslag moet krijgen. De zaak wordt nog problematischer indien men overweegt dat niet gestreefd wordt naar in betrekkelijk korte tijd te bereiken kennis- en inzichtdoelen, maar veel meer gestreefd wordt naar doelen welke liggen op het niveau van het zich eigen maken van vaardigheden, hetgeen naar de ervaring leert, een ruime oefenperiode vraagt. Op grond van bovenstaande overwegingen stellen wij in het geschetste alternatieve model voor een veel ruimere periode voor de propedeutische te reserveren.

Hierbij prefereren we de term algemene basisvorming boven de term propedeutische, mede ook om eventuele konnotaties m.b.t. selectievragen te vermijden.

We herinneren eraan dat de initiële opleiding zoals geïllustreerd in figuur 4 moet leiden tot een adequate startkompetentie van de beginnende leraar. De algemene basisvorming moet mede voldoen aan de criteria welke afgeleid kunnen worden uit analyses van het beroepsmatig functioneren van beginnende leraren (vgl. Okey en Brown, 1973; Döring, 1970 en Adams, 1978). Een verdergaande analyse van de vraag wat de algemene basisvorming in de hier voorgestelde konceptie moet inhouden is noodzakelijk. We vermoeden dat deze analyse een veel ruimer

skala aan vaardigheden aan het licht zal brengen dan impliciet wordt verondersteld in de plannen van de Werkgroep.

Wanneer men de noodzaak van een ruime algemene basisvorming aanvaardt impliceert dit niet dat het tijdstip waarop men wil beginnen met de specialisatie wordt verschoven naar een moment volgend op deze algemene basisvorming. Men zou voor kunnen stellen de algemene basisvorming en de specialisatie gelijktijdig te doen plaatsvinden. Afgezien van het feit dat een dergelijk voorstel de initiële opleiding zoals geschetst in figuur 4 ekstra zou belasten, zijn we ook om een aantal andere redenen niet voor deze konstruktie. Specialisatie in de werkelijke betekenis van het woord veronderstelt inzicht in de algemene structuren van waaruit het beroepsmatig functioneren mede wordt bepaald (vgl. figuur 2, cel 4). Bovendien zijn we van mening dat met reeds verworven niet specifiek beroepsgebonden (cel 2) en algemeen beroepsgebonden bekwaamheden (cel 3) de verwerving van specifiek beroepsgebonden bekwaamheden effectiever d.w.z. in kortere tijd en met beter resultaat, kan verlopen. Tot slot verwachten we dat de noodzaak en de invulling van de specialisatie door de student pas volledig ingezien kan worden wanneer hij in zijn beroepsmatig functioneren hiaten ervaart. Vandaar dat wij in figuur 4 de specialisatie parallel laten lopen aan de beginnende beroepsuitoefening en deze zien als een voortgezette beroepsopleiding.

5. Praktische implicaties

In dit artikel hebben we geprobeerd een bijdrage te leveren aan de beeldvorming m.b.t. de wijze waarop de vorming van de toekomstige leraar voor het basisonderwijs vorm moet krijgen. Hierbij zijn we voorbijgegaan aan de praktische konsekventies die uit de voorstellen voortvloeien. Hoewel we hierop in dit verband niet uitpuittend willen ingaan, lijkt het ons voor een juiste interpretatie van de voorstellen van belang er enkele aan de orde te stellen. We schenken ter afsluiting in het kort aandacht aan het vraagstuk van de diplomering en de wijze waarop de voortgezette beroepsopleiding in organisatorische zin gestalte moet krijgen.

In het bestaande model is het tijdstip van diplomering geen probleem (zie figuur 3, punt 2). In het nieuwe model zijn hiervoor minstens twee mogelijkheden, nl. na afsluiting van de initiële opleiding (zie figuur 4, punt 1) of na afsluiting van de voortgezette beroepsopleiding (zie figuur 4, punt 2). Zelf denken we aan diplomering aan het einde van de

initiële opleiding. Mocht echter in de toekomst de op dit moment door zovelen bepleite vierjarige opleiding een feit worden, dan zou de voortgezette beroepsopleiding in het vierde jaar kunnen worden gerealiseerd. Dan is het tevens voor de hand liggend de diplomering op het einde van deze vierjarige opleiding te doen plaatsvinden. Bij een opleiding, gestructureerd zoals in figuur 4, waarbij men uitgaat van een driejarige initiële opleiding, wordt van de beginnende leraar verondersteld dat tot zijn takenpakket gerekend moet worden het 'volgen' van de voortgezette beroepsopleiding. Dit lijkt niet goed mogelijk wanneer men in de taakomschrijving van de beginnende leraar voor het basisonderwijs de opvatting doorzet dat hiervoor geen ruimte is. De hiervoor vereiste herformulering van de taakomschrijving van de beginnende leraar staat echter niet op zich, maar moet gezien worden in relatie tot een veranderende taakomschrijving voor de leraar in het algemeen.

Wij zijn ons tenslotte bewust dat hiermee niet alle praktische implicaties zijn besproken. We stellen ons voor in een vervolgartikel aan te geven hoe het alternatieve opleidingsmodel, mede op basis van de nog nader uit te werken opleidingsmomenten, een verdere invulling kan krijgen. Hierbij zullen we m.n. ingaan op de realiseringscondities van het geschetste alternatieve model, waarbij we ook relevante buitenlandse ervaringen en ontwikkelingen zullen betrekken.

Literatuur

- Adams, P. T. c.s., *Principals, Supervisors and beginning teachers: their opinions regarding competencies for the professional certification of teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Toronto, 1978.
- Agoston, G. en J. Nagy, Reorientation of teacher education in the framework of lifelong education, *International Review of Education*, 1974, 486-496.
- Argyris, Ch. en Schön, D.A., *Theory into practice: increasing professional effectiveness*, San Francisco, 1976.
- Brück, H., *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*, Reinbek bei Hamburg, 1978.
- Cogan, M.L., *Clinical Supervision*, Boston, 1973.
- Cohen, L., Functional dependence, exchange and power of influence, *International Journal of Educational Science*, 1969.
- Dieckmann, J. en P. Lorenz, *Spezialisierung im Lehrberuf*, Heidelberg, 1968.
- Doorn, J.A.A. van, *Organisatie en maatschappij*, Leiden, 1966.

- Döring, K.W., *Lehrerverhalten und Lehrerberuf*, Weinheim/Basel, 1970.
- Giesbers, J.H.G.I., *Leren aan schoolproblemen: praktijkgerichte nascholing van docenten*, *Ped. Studiën*, 1978, 55, 313-320.
- Hendriks, Th., *Lochem onder de loupe, Een samenvatting van de commentaren gegeven op het rapport van de Lochemse Werkgroep*, Deel I en II, Sekretariaat Innovatiecommissie Opleidingen, Zeist, juni/augustus 1978.
- Heijnen, G. e.a., *Handleiding voor projectgroepen en werkgroepen*, Groningen, 1978.
- ITS, *Aansluiting onderwijs-beroepspraktijk. Samenvatting van het onderzoek naar de mogelijkheden om functie-eisen te konfronteren met onderwijsdoelstellingen*, Nijmegen, 1977.
- Janssen, W.P., *Het nascholingsbeleid van Van Kemnade: een flodderverhaal vol machtsvertoon*, *Jeugd in School en Wereld (JSW)*, okt. 1976, 50-60.
- Mauer, W.M. (ed.), *Generic teaching competencies: an interim inventory for subsequent independent development by Pennsylvania Colleges and Universities*, Harrisburg, Pennsylvania Department of Education, 1973.
- Olgers, A.J. en J. Reisenkamp e.a., *Onderwijskundige voorbereiding op lerarenopleidingen*. DOUER 77-7, Groningen, september 1977.
- Oliver, R.A.C. en H.J. Butcher, *Teacher's attitudes to education*, *British Journal of Educational Psychology*, XXXVIII, 1968.
- Okey, J.R. en J.L. Brown, *Competencies for performance based teaching*. In: *Acquiring teacher competencies: reports and studies nr. 4*. Bloomington, Indiana University, National Center for the Development of Training Materials in Teacher Education, 1973.
- Rapport van de werkgroep belast met het ontwerpen van een opleiding tot onderwijsgevende in het basisonderwijs voor 4-12 jarigen, Den Haag, 1975.
- Shearron, G.F. en N. Hensel, *Research and development with young children: its influence on teacher education*, *Journal of Research and Development in Education*, 1973, vol. 6, 110-117.
- Sixma, J., *Leesvoorwaarden*, Groningen, 1973.
- Veenman, S.A.M., *Specialisatie of geen specialisatie in de opleiding tot onderwijsgevende in het basisonderwijs*. *Ped. Studiën*, 1978, 55, 26-32.
- Wieringen, A.M.L. van, *De identiteit van het hoger beroepsonderwijs*, Groningen, 1976.

Curricula vitae

H. W. A. M. Coonen, zie *Ped. Studiën* 1078 (55), 150. Vanaf juli 1978 onderwijskundig stafmedewerker aan de Afdeling Opleidingen van het Katholiek Pedagogisch Centrum te 's-Hertogenbosch. (Adres: Postbus 482, 's-Hertogenbosch.)

H.A.M. Franssen, *Ped. Studiën*, 1977 (54), 279. (Adres: Aidadreef 7, Utrecht.)