

Een opleiding voor opleiders van onderwijsgevenden¹

Een hiaat in het streven naar professionalisering van de leraar

H. W. A. M. COONEN

Vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit te Utrecht

Samenvatting

In dit artikel wordt een beknopt overzicht gegeven van de problematiek rondom de professionalisering van de leraar in het algemeen en de mogelijke bijdragen van de opleiding daarin in het bijzonder.

Onderwijzen als professie, mogelijke professionele kenmerken en (een evaluatie van) de professionaliteit van het leraarsberoep zijn aspecten die in par. 2 worden toegelicht.

Met de bespreking van het centrale thema – de opleiding van opleiders – wordt een begin gemaakt in par. 3.

De keuze van dit thema berust niet alleen op het argument dat hieraan in het verleden onvoldoende aandacht is geschonken, maar vooral op de overtuiging dat de professionaliteit van de opleiders mede van beslissende invloed is op de professionaliteit van de – toekomstige – leraren én het professionele niveau van de opleiding.

In par. 4 wordt vervolgens aandacht geschonken aan het tot heden sterk verwaarloosde onderzoek ten behoeve van de lerarenopleidingen.

Een – voorlopige – schets van een opleiding voor opleiders wordt uitvoerig toegelicht in par. 5. Hierin wordt getracht op basis van een vijftal opleidingskomponenten een overzicht te geven van de (wenselijke) kurriculaire aandachtsgebieden binnen een opleiding voor opleiders. Het artikel wordt tenslotte afgesloten met enkele konklusies en aanbevelingen (par. 6).

1. Inleiding

Het begrip professionalisering kan op verschillende manieren worden geïnterpreteerd. In dit artikel gaan we uit van professionalisering in de zin van 'wording tot professie', d.w.z. het proces waarbij een beroep zodanig verandert dat het de attributen van 'het' profiessiemodel gaat vertonen.

Deze interpretatie van professionalisering plaatst Mok (1973) op het meso-niveau, d.w.z. het niveau

waarop de kenmerken worden omschreven waaraan een beroep moet voldoen om als 'echte professie' te mogen worden aangemerkt. In de makro-theorieën van het professionaliseringsbegrip ligt het aksent daarentegen voornamelijk op professionalisering als technologisch proces of verwetenschappelijking van het beroep, terwijl de theorieën op mikro-niveau zich hoofdzakelijk richten op de wijze van ingroeien in een beroep (studie van de beroepssocialisatie d.m.v. een funktionalistische benadering via de roltheorie). In de meeste gevallen, aldus Mok (1973, 46) hebben professionaliseringswensen van beroepen betrekking op de wens tot 'wording tot professie', op het meso-niveau dus.

In (recente) opvattingen over het leraarsberoep is duidelijk een streven herkenbaar dat erop wijst dat ook in deze beroepskategorie professionaliseringswensen in de aandacht staan. Het streven naar professionalisering van de leraar is echter reeds ingezet rond de eeuwwisseling zoals o.a. blijkt uit de rond die tijd gestarte onderzoeken naar de 'goede leraar', het zgn. effectiviteitsonderzoek ('teacher effectiveness research'), waarachter de intentie schuilging effectief leraarsgedrag te kunnen vaststellen, beoordelen, voorspellen én aanleren. Een researchintentie die overigens – evenals de 'classroom efficiency research' (Vgl. Dunkin en Biddle, 1974) en het A.T.I.-onderzoek (Aptitude-Treatment-Interaction Research) – tot heden voor de opleidingen weinig heeft opgeleverd.

Parallel – en in sommige gevallen voorafgaand – aan de ingrijpende maatschappelijke veranderingen en nieuwe wetenschappelijke inzichten (m.n. in de (onderwijs-)leerpsychologie, de (onderwijs-)sociologie en de onderwijskunde) brak het inzicht door dat de traditionele rol van de leraar moest worden gherdefinieerd. De steeds hogere eisen die aan de onderwijsbekwaamheid van de leraar werden – en worden – gesteld hebben tot het inzicht geleid dat het leraarsberoep aan promotie tot een volwaardige professie toe was. In de discussie hierover wordt vaak verwezen – bij wijze van voorbeeld (Vgl.

par. 2.1.) – naar de beroepskenmerken van juristen en medici.

Intensief werd studie gemaakt van het gedrag van de leraar (en de leerling) in de onderwijsleersituatie. De waardevolle – doch nog steeds onvolledige – kennis die o.a. hierdoor is verkregen kan een belangrijke aanzet vormen tot de (theoretische én praktische) fundering van professioneel onderwijsgedrag van de leraar.²

Waarom van professioneel onderwijsgedrag in de vigerende praktijk nog vrijwel geen sprake is, kunnen we voor een belangrijk deel toeschrijven aan de wijze waarop leraren op hun functie worden voorbereid. Niet alleen het onderzoek naar het functioneren van de opleidingen is verwaarloosd maar ook is onvoldoende aandacht geschonken aan de professionaliteit van de opleiders onder wiens verantwoordelijkheid de onderwijsgevenden worden opgeleid. We gaan hierop in par. 3 nader in.

2. Onderwijzen als professie

Het is in onderwijskundige literatuur niet ongebruikelijk de professionalisering van de leraar in één adem te noemen met het streven naar vernieuwing van het onderwijs en de steeds toenemende kompleksiteit van het onderwijzen. 'Professionalisering', zo stellen Giesbers en Knoers (1975), 'houdt het tegendeel in van hobbyïsme en goed bedoeld amateurisme. De term duidt aan dat een beroep op hoog niveau van deskundigheid kan worden uitgevoerd in het belang van het cliëntsysteem waarop het zich richt' (p. 79). Deze omschrijving van professionalisering geeft o.i. aan wat onder 'professioneel' moet worden verstaan en minder wat bedoeld wordt met 'professionalisering'. Ook Ruprecht (172, 115) interpreteert professionalisering in termen van beoogd vakmanschap. Deze interpretaties liggen dicht bij het door Mok (Vgl. par. 1) onderscheiden mikro-niveau.

In dit artikel wordt de professionalisering van de leraar echter benaderd via het meso-niveau (Vgl. eveneens par. 1) nl. zijnde een *proces gericht op de realisering van de gewenste professionele kenmerken* (waarvan het beoogd vakmanschap uiteraard deel kan uitmaken).

Als een van de belangrijkste konklusies van een in 1966 gehouden conferentie van de UNESCO kwam naar voren dat '...teaching should be regarded as a profession; it's a form of public service which requires of teachers expert knowledge and specialized skills; it calls also for a sense of personal and corporate responsibility for the education and

welfare of the pupils in their charge' (UNESCO, 1966). Een aantal kenmerken van professioneel leraarsgedrag worden in deze konklusie reeds aangegeven. De stelling 'teaching should be regarded as a profession' impliceert echter – gelet op ons uitgangspunt – méér dan de adstrukties in vorennoemd citaat suggereren.

Carr-Saunders en Wilson (1933) zijn van mening dat een professie niet in een algemene, volledig sluitende definitie kan worden omschreven. Het is naar de mening van deze auteurs slechts mogelijk een aantal kenmerken aan te geven waaraan een beroep zijn professionele status ontleent. Echter ook dán is de algemene geldigheid volgens Duckers (1975) diskutabel, omdat het hoogst onwaarschijnlijk moet worden geacht dat '...we can ever come to ascribe the term arbitrarily and without regard to the characteristics of whatever occupation is in question' (p. 121).

Inmiddels ruim twintig jaar geleden bekritiseerde Lieberman (1956) het ondoordacht en ongenueanceerd gebruik van het begrip 'professioneel' m.b.t. de funktietypering van de onderwijsgevenden. Een kritiek die – zoals we nog zullen zien – niets aan geldigheid heeft verloren.

Hoewel een poging tot eksakte afgrenzing en volledige deskriptie van de kenmerken van een professioneel onderwijsgevende en een geprofessionaliseerd leraarsberoep gezien het voorafgaande zekere risico's in zich draagt, achten we deze poging toch – ware het slechts omwille van een gedetailleerde verkenning en mogelijke definiëring (Vgl. par. 2.2.; Döring, 1973) van een in onderwijskundige discussies en publikaties frekwent gehanteerd begrip – wenselijk.

2.1. Professiekenmerken

We kunnen in dit bestek niet ingaan op de legitimeringsproblematiek die ten grondslag ligt aan de keuze van de kenmerken die een professie (zouden moeten) typeren.³ Om inzicht te krijgen in deze kenmerken gaan we uit van de professionele kenmerken van de 'vrije' beroepen. Dit uitgangspunt is, waar het het leraarsberoep betreft, aanvechtbaar en ten dele zelfs onjuist, doch als aanzet naar onze mening bruikbaar. We komen hierop nog terug. Volgens Moore (1970) kan eerst, en slechts dan, van een professie worden gesproken als de volgende kenmerken binnen een bepaalde beroepskategorie te onderscheiden zijn:

1. Het beroep wordt full-time uitgeoefend en financieel gehonoreerd in de vorm van het hoofdkomen van de beroepsdrager.

2. Bij de keuze en uitoefening van het beroep is sprake van betrokkenheid (Moore noemt dit 'calling'; lett.: 'roeping').
 3. De persoonlijke belangen van de beroepsdragers worden beschermd door een beroepsorganisatie die tevens de beroepskode omschrijft en optreedt als bevoegd gezag in de beoordeling van de vereiste bekwaamheden om tot het beroep te worden toegelaten.
 4. Het professionniveau komt tot uitdrukking in de duur en het niveau van het door de beroepsdragers genoten onderwijs.
 5. De dienstbaarheid ('service orientation') staat in de beroepsuitoefening centraal. Dit vereist van de 'professional' een voortdurend op de hoogte zijn van de ontwikkelingen in zijn vakgebied om een nauwgezette en verantwoorde functievervulling ('conscientious performance') te kunnen blijven garanderen.
 6. In de uitoefening van het beroep wordt aan de beroepsdrager een hoge mate van autonomie toegekend.
- Vergelijken we de door Moore genoemde kenmerken met die van andere auteurs (Kelsall en Kelsall, 1969; Hoyle, 1969; Kinney, 1958; Lieberman, 1956 en Hall, 1968) dan kunnen, na uitsluiting van overeenkomstige professionkenmerken, de volgende aan de deskriptie van Moore worden toegevoegd:
7. Het beroep en het hiermee verbonden werk is van grote waarde voor de samenleving.
 8. Het beroep veronderstelt een hoge gedragskode.
 9. Een professie is theoretisch gefundeerd in een systematisch geheel van kennis.
 10. Aan de uitoefening van het beroep is een behoorlijke financiële beloning verbonden.
 11. De verantwoordelijkheid voor de evaluatie van de beroepsuitoefening wordt aan de individuele beroepsdrager overgelaten.

Hall (1968) onderscheidt met betrekking tot de kenmerken van een professie structurele- en attitudinale professioncomponenten. De structurele professioncomponenten worden door Mok (1973) getypeerd als een mengeling van makro- en meso-attributen en de attitudinale professionkenmerken als mikro-attributen. Tot de *strukturele professioncomponenten* kunnen de tijd die aan de uitoefening van een beroep wordt besteed, de beroepsorganisatie, het genoten onderwijs en de gevolgde opleiding, de toegekende autonomie, de wetenschappelijke beroepsfundering, de salariëring en de status van het beroep worden gerekend. De *attitudinale professioncomponenten* verwijzen naar

de beroepsmotivatie en betrokkenheid, de verantwoordelijkheid voor een nauwgezette en verantwoorde beroepsuitoefening, de gedragskode en de zelf-evaluerende beroepshouding.

Aan Balloch (1974) ontlene we een zestal *negatieve kenmerken* die volgens haar aan professies inherent zijn. Ze noemt de volgende:

1. De rekrutering van beroepsopvolgers vindt meestal plaats uit een sociale en ideologische homogeniteit.
2. Professionele gewoonten en regels worden bewaakt om tot het beroep te worden toegelaten.
3. Nieuwe ontwikkelingen worden vertraagd door het oligarchisch karakter van de groep ('Inner élites').
4. De kenmerkende leefgewoonten en gedragsnormen van de beroepsdragers zijn vaak tegengesteld aan de behoeften en het welzijn van de cliënt.
5. Statusbescherming komt tot uitdrukking in een voor leken onbegrijpelijk taalgebruik, waardoor de mogelijkheid tot openbare kritiek vaak wordt uitgesloten.
6. Machtige beroepsorganisaties beschermen en 'konserveren' de belangen van de groep en versterken de autonomie van de professie.

De implicaties die samenhangen met de uitspraak 'teaching should be regarded as a profession' reiken naar we hopen te hebben aangetoond, verder dan de hoofdzakelijk attitudinale professioncomponenten die in de UNESCO-konklusie worden genoemd. Met betrekking tot de professionalisering van de leraar bestaat onvoldoende duidelijkheid over de vraag welke professionkenmerken procesmatig moeten worden nagestreefd. Overname van de kenmerken van de 'vrije' beroepen is niet zondermeer mogelijk. Zo is b.v. de financiële honorering in deze beroepen – i.t.t. het leraarsberoep – meestal niet in handen van de overheid en zijn de argumenten m.b.t. de aan de leraar toe te kennen autonomie vaak tegenstrijdig. We rekenen het niet tot onze competentie voor de keuze en legitimering van de kenmerken van een geprofessionaliseerd leraarsberoep hier de formule aan te reiken. Duidelijk moge in ieder geval zijn dat in het streven naar professionalisering van de leraar de structurele professioncomponenten minstens een gelijkwaardige, zo niet voorwaardelijke functie (zouden moeten) vervullen en ook de invloeden van de negatieve professionkenmerken niet uit het oog moeten worden verloren.

Het begrip professionalisering, zoals het verder in deze bijdrage wordt gebruikt, kan het best omschreven worden als: *het procesmatig streven naar*

optimalisering van structurele- en attitudinale professionele componenten die van invloed zijn op en/of bepalend zijn voor het leraarsberoep als professie.

2.2. De professionaliteit van het leraarsberoep

Het zou te ver buiten het bestek van dit artikel voeren indien we n.a.v. ieder professioneel kenmerk – waarvan de geldigheid voor het leraarsberoep overigens nog moet worden vastgesteld – een analyse van het leraarsberoep zouden proberen op te stellen. We zullen derhalve volstaan met een beschrijving van enkele algemene karakterisering, waarbij voorzichtigheid in acht genomen moet worden m.b.t. de generalisering naar de Nederlandse situatie.

Volgens Kelsall en Kelsall (1969) beantwoordt het leraarsberoep niet aan de kenmerken van een professie. Uit hun onderzoek komt naar voren dat vooral door toedoen van de te geringe financiële honorering, de mate van toegekende autonomie, de duur van het genoten onderwijs en de gevolgde opleiding en het routine-matige karakter van sommige beroepstaken, de ontwikkeling tot een professioneel leraarschap wordt geremd. Hoyle (1969) is minder specifiek in zijn argumentatie doch konkludeert eveneens dat '...teaching meets many of the accepted criteria in part but not in full, and there still remain some quite significant barriers to the achievement of full professional status' (p. 93). Ook Grell (1976) trekt uit resultaten van onderzoek de konklusie dat er tot op heden nauwelijks sprake kan zijn van geprofessionaliseerd onderwijsgedrag van de leraar. 'Bis in unsere Tage', zo stelt Susteck (1975), 'bestimmen nicht Planung und ein umfassendes Repertoire an Spezialkenntnissen die Lehrreaktionen, sondern weithin zufälliges Probieren, die Laune des Augenblicks und die allzu hausbackene Erfahrungen' (p. 13). Het image van de leraar in de publieke opinie staat eveneens een volledige professionalisering in de weg. Stinnett (1962) wijst op de lage economische en sociale status en de niet of nauwelijks gestelde opleidingseisen die lange tijd het leraarsberoep kenmerkten. De invloed van deze historische gegevens is nog steeds van dien aard dat Stinnett 'a radical revision of the teacher in the public mind' (p. 111) noodzakelijk acht. Deze gedachte wordt ondersteund door Groothoff (1972) die stelt: 'Der professionelle Erzieher und Lehrer steht in Gefahr, ungeachtet seiner grossen Zahl zu werden, was ihn korrumpieren würde. Die Gesellschaft muss erkennen und anerkennen, dass er zu ihren Hauptfiguren gehört...' (p. 194). De relatie tussen de

leraar en de ouders, door Waller (1965, 68) geschetst in termen van natuurlijke vijandschap, is een belangrijk deelaspect van dit image. Biddle (1968) toonde een diskrepantie aan tussen de opvattingen van de leraren en de ouders m.b.t. de in het onderwijs na te streven doelstellingen; een diskrepantie die in geen enkel opzicht aanwezig was in de resultaten van het door Musgrove en Taylor (1969) ingestelde onderzoek. Deze onderzoekers stelden vast dat '...parents were substantially in agreement with teachers. The area of (unnecessary) tension might be considerably reduced if parents and teachers established more effective means of communication' (p. 67).

Het is niet alleen de vraag of de zo vaak geprezen ouderparticipatie deze kommunikatierelatie kan verbeteren, maar ook of door deze participatie van ouders het streven naar professionalisering van de leraar (in de ogen van de publieke opinie) juist niet negatief wordt beïnvloed.

Allen (1968), hierin gesteund door Balloch (1974), Gage (1972) en Döring (1973), acht de ontwikkeling van een systematisch en adequaat kennisgeheel waarop de funktie van de leraar berust een primair vereiste in het kader van de professionalisering. De beroepsspecifieke achterstand van de leraarsfunctie vormt volgens Döring de kern van de professionaliseringsproblematiek. Hij betoogt dat deze achterstand minstens op vier gebieden merkbaar is nl.:

'als problematisches berufliches Selbstverständnis, als wenig berufsspezifisches Verhalten der Lehrerschaft,

als defizitäre berufliche Konditionen, unter denen gearbeitet werden muss

(Notwendigkeit einer inneren und äusseren Schulreform),

als theoretischer und *ausbildungsspezifischer Rückstand*'. (1973, 634; curs. H.C.)

Duckers (1975) wijt de professionaliseringsachterstand echter ook aan de leraren zelf. Zij stellen zich onvoldoende op de hoogte van de mogelijkheden om aan de professionalisering een bijdrage te leveren. Het is onduidelijk in hoeverre deze ogenschijnlijk geringe interesse samenhangt met de door Corwin (1975) gesignaleerde toename in konfliktbetrokkenheid van leraren, naarmate deze hun professionele oriëntaties in de onderwijspraktijk aanscherpen. De hiërarchische structuur van de werksituatie in de scholen (Etzioni, 1969) zou hiervan mogelijk de oorzaak kunnen zijn.

De Landsheere (1974) constateert bij leraren een zeker wantrouwen tegenover de resultaten van experimenteel onderzoek. Praktische suggesties van kollegae beschouwden de meeste leraren (76%)

als de meest effectieve methode om daadwerkelijke veranderingen in hun onderwijs(gedrag?) vorm te geven. De semi- of kwasi-professionele status van de leraar is volgens Balloch (1974) evident. Het streven naar een gesloten professiemodel waarin aan 'alle' kenmerken wordt voldaan acht ze bij voorbaat tot mislukken gedoemd. Nieuwe inzichten zullen er altijd toe leiden dat de functie van de leraar opnieuw moet worden gedefinieerd. (Zie ook Contourennota 2, 1977, p. 82). Slechts een open ('responsive') professiemodel waarin het beroepskoncept niet bindend is vastgelegd kan, aldus Balloch, de opname van nieuwe oriëntaties zeker stellen. Ook Mok (1973, 80) is deze mening toegedaan. Hij beschouwt professionalisering als een dynamisch proces dat op gang gehouden wordt door maatschappelijke ontwikkelingen. 'Professies' zijn derhalve geen statische eindprodukten van deze ontwikkelingen maar de institutionele garantie voor permanente professionalisering. Döring (1973) is daarentegen van mening dat in de vigerende professionaliseringsachterstand een belangrijke vooruitgang kan worden geboekt door de ontwikkeling van een theorie van de professionele leraar waarin – ongeacht het scholingsniveau waarop de leraar funktioneert – zowel sociologische, politieke als pedagogisch-psychologische funktieaspecten worden geïdentificeerd en in hun onderlinge samenhang verder worden uitgewerkt.

2.3. Professionalisering van de Nederlandse leraar

Gezien het voorafgaande is het geenszins verwonderlijk dat ook aan de professionaliteit van de Nederlandse leraar wordt getwijfeld (Kieviet, 1972, 14). Eén van de middelen om aan de professionaliteit van de leraar gestalte te geven ligt bij de opleiding.

Voor de Nederlandse situatie komen Giesbers en Knoers (1975, 91) tot de konklusie dat de opleidingen nogal intuïtief van opzet zijn. De belangrijke functie die aan de opleiding wordt toegekend komt ook tot uitdrukking in de ministeriële voorstellen t.a.v. de bekwaamheid van aanstaand leraren. In de Contourennota I (1975, 93) wordt erop gewezen dat voor de specifieke beroepsbekwaamheid van onderwijsgevend een professionele opleiding nodig is, waarin vakinhoudelijke, vakdidactische en onderwijskundige elementen, alsmede de praktische vorming zo gekozen en op elkaar afgestemd worden dat een verantwoorde beroepsuitoefening van de (beginnende) onderwijsgevend mogelijk is. Vertaald in begrippen van Hall (1968; zie par. 2) betekent dit het aanwenden van een structurele professiekomponent (nl. de opleiding) als middel tot de

realisering van een attitudinale professiekomponent (nl. een verantwoorde beroepsuitoefening). Er bestaat echter geenszins overeenstemming over de vraag aan welke programmatische eisen een opleiding van onderwijsgevend moet voldoen om een verantwoorde beroepsuitoefening van de beginnende leraar te kunnen garanderen. Een communis opinio over de vraag wat onder een 'verantwoorde beroepsuitoefening' moet worden verstaan is eveneens ver te zoeken. De hevige polemiek die momenteel in de Verenigde Staten wordt gevoerd m.b.t. het zgn. 'accountability'-koncept is tekenend voor deze, overigens politiek gekleurde, onduidelijkheid. Tot welke tegenstellingen dit kan leiden in de vormgeving van een 'professionele' opleiding voor leraren blijkt duidelijk uit de publikaties van de voorstanders van een op bekwaamheden gerichte opleiding (Competency Based Teacher Education (CBTE), Houston, 1974) en de aanhangers van de humanistisch en personalistisch georiënteerde lerarenopleiding (Humanistisch Based Teacher Education (HBTE), Combs c.s., 1974).

De kompleksiteit die schuilgaat achter het gebruik van het begrip 'professionalisering' wordt langzamerhand duidelijk. Enerzijds heerst er vaagheid en onduidelijkheid over de keuze, legitimatie, interpretatie en realisatie van professiekenmerken die een geprofessionaliseerd leraarsberoep (zouden moeten) typeren, anderzijds bestaat er verschil van mening over de inhoudelijke en organisatorische vormgeving van een professionele lerarenopleiding. De situatie is zelfs van dien aard – en dit verklaart tevens een groot deel van de onduidelijkheden – dat het bestaansrecht van een opleiding voor leraren kan worden aangevochten op grond van resultaten van onderzoek waaruit tot heden geen enkele gedragsvorm als 'recept' voor de opleiding kan worden gedestilleerd (Reinhardt, 1972). De geloofwaardigheid van Reinhardt's stelling neemt toe als we er de konklusie van Good c.s. (1975) aan toe voegen: 'No teacher behavior has been shown, unequivocally, to have desirable effects on all learners in all situations' (p. 227). En dan te bedenken dat hier slechts de implicaties van één structurele en één attitudinale professiekomponent worden weergegeven.

Het departementale beleid m.b.t. de professionalisering van de leraar (en we beperken ons nu alleen tot de opleiding), in 1970 resoluut doch slecht voorbereid, doorgezet met de institutionalisering van de nieuwe lerarenopleiding (NLO), wordt in de Wet Herstructurering ook doorgetrokken naar de toekomstige universitaire lerarenopleidingen (Vgl. Contourennota 2, 1977, p. 85 e.v.). In voornoemde

wet worden de universitaire (sub/inter) fakulteiten verplicht in de doktoraalfase een zgn. Delta-model in te voeren. Dit model houdt in dat de student aan het einde van zijn studie kan kiezen uit vier varianten t.w. de professionele-, de research-, de algemene- en de lerarenvariant.

Voorbereidende werkzaamheden m.b.t. de toekomstige implementatie, de te stellen eindtermen en de mogelijke vormgeving van de universitaire lerarenvariant zijn door de WULO (Wergroep Ad Hoc Universitaire Lerarenopleiding), hierbij ten dele voortbouwend op de bevindingen van de CULO (Commissie Universitaire Lerarenopleiding), neergelegd in een drietal rapportages (WULO, 1977). De universitaire instituten die studenten de mogelijkheid willen bieden een eerste-graads onderwijsbevoegdheid te behalen verplichten zich tot het programmeren van de lerarenvariant. De verantwoordelijkheid voor het verlenen van de onderwijsbevoegdheid blijft in handen van de betreffende fakulteit.

De instituten die nu, en naar we mogen aannemen ook straks, de voorbereiding op het leraarschap verzorgen zijn gespecialiseerd in het opleiden van leraren voor een *onderwijzende functie*, hetgeen o.a. tot uitdrukking komt in de specifieke deskundigheid t.a.v. de verschillende vakdidaktieken. Dit lijkt op het eerste gezicht een nogal overbodige konstatering, hetgeen ze echter niet is. Een niet onbelangrijk deel van de leraren vindt n.l. een werkring in een onderwijssektor waarin hun functie niet alleen van onderwijzende-, maar ook van *opleidende aard* is. Dit is met name het geval in beroepsopleidingen (M.B.O./H.B.O.). Dit gegeven impliceert o.i. dat universitaire (sub/inter) fakulteiten in die gevallen waarin aangenomen kan worden dat een belangrijk deel van de studenten in specifieke onderwijs- én opleidingsfuncties terecht zal komen, niet kunnen volstaan met alleen een lerarenvariant.

We zijn van mening dat – gelet op het voorgaande – een opleiding voor opleiders van onderwijsgeevenden voor het basis- en voortgezet onderwijs in de beschouwingen over de eindtermen en mogelijke vormgeving van de universitaire lerarenvariant een aparte en – zo we nog zullen aantonen – dringende behandeling toekomt. Deze stellingname heeft direct konsekwenties voor de bruikbaarheid van de eindtermen uit de CULO-nota (1973). Deze eindtermen richten zich hoofdzakelijk op onderwijzende functies in het voortgezet onderwijs en – zij het verre van volledig – op het HBO. Het argument dat we naar voren willen brengen voor de door ons noodzakelijk geachte opleiding voor opleiders van onderwijsgeevenden heeft betrekking op het uitzon-

derlijke karakter dat de functie van opleiders kenmerkt. (Vgl. Gibson, 1972). 'Teachers in universities and Colleges of Education', zo stelt Britton (1969), 'ought to be trained for their particular kind of teaching, but *the training they require is different from that required by schoolteachers*' (p. 180; curs. H.C.) Helaas laat Britton na aan te geven waarin dat verschil dan bestaat. Ook in de Contourennota 2 (1977, 83) wordt gewezen op de bijzondere eisen – welke eisen worden bedoeld blijven ook hier onvermeld – die aan de opleiders van opleiders moeten worden gesteld. (We veroorloven ons te wijzen op de misvatting in deze nota (p. 83) waarin de onderwijsgeevenden aan de lerarenopleiding de opleiders van opleiders worden genoemd.)

Toegespijst op de opleiding van onderwijsgeevenden menen we te mogen stellen dat een opleiding tot leraar alléén onvoldoende garanties biedt om tevens op verantwoorde wijze als opleider te kunnen functioneren. Veelmeer zijn we de opvatting toegedaan dat aan deze – voorwaardelijke – opleiding een specifieke opleiding tot opleider zal moeten worden verbonden. We komen hierop terug in par. 5.

3. Waarom een opleiding voor opleiders van onderwijsgeevenden?

We zijn van mening dat de professionaliteit van de opleidingsdocent, als faktor van de structurele professiekomponent opleiding, direkt van invloed is op het professionele niveau van de opleiding én op het niveau van de professionele vorming van de in opleiding zijnde onderwijsgeevenden. Aan dit inzicht is – en wordt – in het streven naar professionalisering van de leraar te lichtzinnig voorbijgegaan. Ons zijn slechts enkele uitzonderingen bekend, waar met de opleiding van opleiders een bescheiden – doch o.i. incidentele – aanvang is gemaakt.⁴

Peck en Tucker (1973) duiden de opleiding van opleiders aan onder de titel: 'The training of teachers of teachers: A research vacuum'. Hun poging, resultaten van onderzoek m.b.t. deze problematiek te inventariseren leidde dan ook tot het niet verrassende resultaat: '*nothing*' (p. 969; Zie ook: OECD, 1971, p. 282.). Ryan (1974) merkt op dat '*..when teacher education is criticized for its ineffectiveness the finger of blame invariably points to the professors of education, the perennial punching bag of higher education*' (p. 32). Lynch en Plunkett (1973, 61) konstateren niet alleen een gebrek aan inzicht in de wijze waarop de opleiders van leraren op hun functie zouden moeten worden

voorbereid maar ook een gebrekkig beeld van de professionele activiteiten waaruit de functie van de opleider is opgebouwd. Ook in het jaarverslag van de inspectie van de onderwijzersopleiding treffen we een tekende passage aan m.b.t. deze problematiek: 'Geen enkele docent aan de academie is opgeleid voor het opleiden van onderwijzers-opvoeders. Het feit, dat de docenten in de vakdidactieken hertoe niet zijn en worden opgeleid, is al sedert jaren een aangewezen en omschreven moeilijkheid. Maar op dit moment gaat zich ook een ander tekort in de docenten aftekenen, namelijk in de opleiding van de docenten in de opvoedkunde' (Onderwijsverslag 1974, 1975, 320). Giesbers c.s. (In: Lomax, 1976, 65) spreken - voor de Nederlandse situatie - van 'a lack of competent manpower'. (curs. H.C.). Ze schrijven dit hoofdzakelijk toe aan het probleem stafleden te rekruteren '...who can adequately realize the professional training, both theoretical and practical'.

Bij het citaat uit bovengenoemd onderwijsverslag veroorloven we ons een kritische kanttekening. Met betrekking tot de opleiding van docenten in de opvoedkunde wekt de uitspraak van de inspecteurs de indruk dat er voorheen blijkbaar wél een specifieke beroepsvoorbereiding voor deze docenten heeft bestaan. De premisse die we hierin menen te moeten signaleren, nl. dat de scholing tot pedagoog tegelijkertijd een functie als opleider van onderwijsgeevenden legitimeert, achten we op z'n minst - gelet op de taken van de pedagoog aan een opleidingsinstelling - diskutabel.

Een pedagoog-opleider aan een Pedagogische Academie beschrijft zijn carrière als volgt: 'P.A. docent, dat word je zonder speciale voorbereiding. Hoe gaat dat? Eerst onderwijzer worden, dan hoofd, hard werken om M.O. Pedagogiek te halen, nog wat onderwijskunde en dan maar solliciteren; je rolt er gewoon in' (Baerwaldt, 1977, 87). Statistische gegevens tonen echter aan dat van 'nog wat onderwijskunde', tenminste als we deze uitspraak terecht interpreteren in de zin van een doktoraalstudie onderwijskunde, in de meeste gevallen, zoals blijkt uit Tabel 1., bij pedagogen aan Pedagogische Akademies geen sprake is (Vgl. ook Vlaskamp, c.s., 1977, 63).

Zoals blijkt uit Tabel 1. is ruim 75% van de pedagogiekdocenten in het bezit van de akte MOa of MOb Pedagogiek. De rekruteringsfilosofie die hierachter schuilgaat (systeeminnoverende- of systeembevestigende rekrutering?) is moeilijk bloot te leggen, doch gedeeltelijk te verklaren vanuit een historische kontekst (Men leze hiervoor het artikel van Van der Laan, 1971). Praktijkervaring in het

Tabel 1. Bevoegdheden van pedagogiekdocenten aan de pedagogische Akademies.

Bevoegdheid	1974-1975		1975-1976	
	aantal	%	aantal	%
1. Doktoraaleksamen pedagogiek	67	17,1	80	18,8
2. MO.b eksamen opvoedkunde	246	62,8	268	62,9
3. Kandidaatseksamen opvoedkunde	14	3,5	12	2,8
4. MO.a eksamen opvoedkunde	57	14,5	54	12,8
5. Zonder bewijs van bevoegdheid	8	2,1	11	2,6
6. Ander bewijs van bevoegdheid	0	0,0	1	0,1
Totaal	392	100,0	426	100,0

Bron: CBS, 1975, 1976

basisonderwijs - onduidelijk is overigens wèlke praktijkervaring - achten we binnen dit spekulatieve kader een voor de hand liggende verklaringsbron. De genoten opleiding kan in ieder geval niet (het bevoegdhedenbesluit even buiten beschouwing gelaten) als specifiek rekruteringskriterium hebben gegolden.⁵ Een analyse van de in de MO opleidingen pedagogiek - waarin overigens vrijwel zonder uitzondering een docentschap aan een opleidingsinstelling voor onderwijsgeevenden als mogelijk beroepsperspektief wordt vermeld - aan de orde gestelde vakkomponenten toont aan dat van 'opleidingsproblematiek' of een inhoudelijke hiermee overeenkomstig vakgebied, slechts in uiterst incidentele gevallen sprake is (Vgl. Versloot, 1977). Ook aan de universitaire pedagogische instituten is een speciale opleidingssector geen gemeengoed. Deze konstatering houdt overigens niet in dat we van mening zijn dat er in alle gevallen zou moeten komen (Vgl. par. 6).

We laten de vraagstelling buiten beschouwing op welke wijze in onderwijs-ekonomische zin verantwoording kan worden afgelegd van de ruim 9500 lessen begeleidingsuren (waarvan 16% onbevoegd; Bron: CBS, 1977, 22) die wekelijks door pedagogen (de veel grotere groep 'vakdidactici' - ruim 2000 - niet meegerekend) ten behoeve van de 'professionele' opleiding van aanstaande leraren voor het basisonderwijs worden besteed. Ook aan de discussie naar aanleiding van de vraag in hoeverre hier sprake is van een adequate beleidsaanpak van de

professionaliseringsproblematiek (men bedenke dat op dit moment alleen al aan de O.K., P.A., N.L.O. en M.O. opleidingen ± 85.000 leraren worden opgeleid, Bron: Knipsekrant Min. van O. en W., 21 sept. 1977) nemen we in dit bestek liever geen deel.

De noodzaak tot het nemen van maatregelen hoeft volgens ons niet verder te worden aangetoond. Zeker niet wanneer de situatie reeds van dien aard is dat aan de weerbaarheid van de pedagogiekdocent tegen kretten en modernismen binnen zijn vakgebied wordt getwijfeld. (Onderwijsverslag 1974, 1975).

Goffree (1976, 242) vraagt zich – terecht – af waarom de ervaringen bij de inrichting van de N.L.O. zijn genegeerd. Soortgelijke problemen als zojuist aangeduid zijn dan ook te verwachten. Zo lezen we bij Stellinga (1977, 47) 'dat één van de schrijnendste zaken is, dat er voor de algemene didaktici, maar in elk geval voor de didaktici van de vakken geen opleiding bestaat. Dat is waar, maar deze opmerking geldt evenzeer voor de onderwijskundigen, de schoolpraktikumdocenten en de docenten-opleiders'. (Curs. H.C.)

Ook in het *Inventariserend Onderzoek* inzake het functioneren van de Nieuwe Lerarenopleidingen (1977) komen de tekorten in de functieervulling van de docenten onderwijskunde duidelijk naar voren. Afhankelijk van het opleidingsmodel dat aan de opleiding wordt gehanteerd m.b.t. de vakdidactische en onderwijskundige beroepsvoorbereiding van de a.s. leraar, is de docent onderwijskunde direkt of indirekt bij deze voorbereiding betrokken. Uit het *Inventariserend Onderzoek* blijkt onder andere – en we zijn bereid deze konklusie omwille van enkele, overigens niet aan de onderzoekers te tekortkomingen enigszins te relativieren – dat ruim 70% van de begeleiders van het instituutspraktikum (IP) voor deze taak niet is geschoold. Illustratief voor de 'specifieke ondeskundigheid' van de IP-begeleiders achten we het niet geringe percentage dat niet op de hoogte was van de (expliciet door de COLOV-Commissie Opleiding Leraren Onderwijskundige Voorbereiding –aanbevolen) methode van microteaching.

Het behoeft geen uitvoerig betoog, doch wel vermelding, dat de op dit moment aan opleidingsinstellingen voor onderwijsgeevenden werkzame pedagogen, onderwijskundigen en vakdidaktici voor deze onmogelijke situatie niet direkt aansprakelijk kunnen worden gesteld. Veel opleidingsdocenten bereiken door zelfstandige studie, naast een toch al vaak overladen beroepstaak, een benijdenswaardige graad van deskundigheid, hierbij vaak gesteund door de Pedagogische Centra die t.b.v. de vakbekwaam-

heid van de opleiders en de verbetering van de lerarenopleidingen verdienstelijk werk verrichten.

De wijze waarop de opleider zijn deskundigheid echter moet verkrijgen achten we niet alleen in strijd met een adequate benadering van de professionaliseringsproblematiek maar (vooral) ook onverantwoord tegenover al die (a.s.) onderwijsgeevenden die aan de beroepsdeskundigheid van hun docenten – mogelijk ten koste van hun eigen deskundigheid – moesten en moeten helpen vormgeven. Bovendien wordt op deze wijze geen enkele garantie verkregen van de opleidingsdeskundigheid van de individuele opleider. We achten het tevens niet uitgesloten dat door het gebrek aan specifieke opleidingsdeskundigheid het toch al vaak star verlopende samenwerkingsverband tussen pedagogen en vakdidaktici wordt bestendigd.

4. Onderzoek ten behoeve van de opleidingen

Gage (1972) onderscheidt in het onderzoek van het onderwijzen het effectiviteitsonderzoek ('research on teacher effects') en het onderzoek betreffende de opleiding ('research on teacher education') (p. 17). Voral aan onderzoek betreffende opleidingsvraagstukken bestaat volgens Gage (p. 141) dringend behoefte. Ook Taylor (1969) signaleert dat '...the proportion of all money nationally available from all sources that is presently devoted to research on the education of teachers is less than it should be' (p. 245). Een soortgelijke konklusie treffen we aan bij Lynch en Plunkett (1973, 182).

Het ontbreken van onderzoek naar opleidingsvraagstukken is een probleem dat internationaal wordt aangewezen. Zo stelt Hacker (1975, 84): 'Es ist (...) zu fragen, ob die Lehrerbildung die Aufmerksamkeit und Bedeutung genießt, die ihr auf Grund künftiger Anforderungen an der Lehrer zukommen'.

De Nederlandse situatie is niet veel beter. Van Lierop (1971) acht de financiële middelen die ter beschikking worden gesteld voor een grondige deskriptie en analyse van opleidingsproblemen, evenals voor de planning en uitvoering van experimenteel onderzoek ten behoeve van de opleiding en als basis voor het ontwerpen en realiseren van efficiënte innovatiestrategieën, ontoereikend (p. 192). Ook Goffree (1976, 242) signaleert het ontbreken van fundamenteel onderzoek (voor de onderwijsersopleiding). In het Rapport van de Verkenningcommissie Onderwijsresearch (1976) komt naar voren dat van de geïnventariseerde onderzoeksprojecten slechts 3,9% betrekking heeft

op de opleiding van leraren (p. 76; Tabel A.7, p. 118). De commissie deelt de mening dat te weinig projecten gericht zijn op de docentenopleidingen, waar immers, zo stellen de schrijvers, de vernieuwing van het onderwijs zijn fundament moet vinden (p. 76).

De aandacht voor opleidingsvraagstukken is, vooral na 1968, duidelijk stijgende zoals blijkt uit de, overigens korte, reeks van dissertaties die nadien in Nederland zijn verschenen. (Renes, 1969; Roggema, 1970; Kieviet, 1972; Van Bergeijk, 1973; Branger, 1973; Schouten, 1974; Veenman, 1975). Ook de literatuurstudies van Hendriks (1973, 1976) hebben bijgedragen aan een beter inzicht in opleidingsvraagstukken. De hiermee verkregen kennis – ten dele weer achterhaald door gewijzigde omstandigheden of nieuwe kennis – is echter ontoereikend om een professionele opleiding voor leraren te funderen. Niet alleen moet de verkregen kennis naar een toepasbaar niveau worden vertaald maar tevens is het noodzakelijk te onderzoeken of deze kennis in de onderwijspraktijk – en m.n. waar deze gericht is op het didactisch handelen van de leraar – ook werkelijk functioneert. Hechten we waarde aan de observaties van Goodlad en Klein (1974) dan zal vooral t.a.v. dit laatste nog veel onderzoek moeten worden verricht. Doch dit is niet het enige probleem dat om onderzoek vraagt. De (Nederlandse) *opleidingsproblematiek* kan – doch mogelijk onvolledig – onder vermelding van de volgende knelpunten worden geschetst:

- a. Gebrek aan voldoende en efficiënte onderwijsleerpakketten t.b.v. de theoretische en praktische beroepsvoorbereiding van de a.s. onderwijsgeevenden.
- b. Selectievraagstukken m.b.t. de in- en doorstroom van studenten.
- c. Aansluitingsproblematiek van opleidingsinstellingen op HAVO en VWO.
- d. Taken en opleiding van opleiders m.b.t. de vormgeving en uitvoering van in-service trainingen voor leraren.
- e. De begeleiding en supervisie van studenten m.b.t. de theoretische- en praktische scholing.
- f. De beoordeling van studenten m.b.t. de theoretische-, praktische- en attitudinale bekwaamheden.
- g. Gebrek aan adequate opleidingsmodellen en opleidingsprogramma's.
- h. Het ontbreken van leergangen en adequate modellen voor de praktische beroepsvoorbereiding.
- i. Onvoldoende inzicht in de specialisatieproblematiek.

- j. Gebrek aan inzicht in de mogelijkheden tot individualisering van de opleiding en de hiervoor vereiste schoolorganisatiemodellen.
- k. Het ontbreken van adequate en efficiënte scholingsprogramma's voor schoolpraktikumdocenten en mentoren.
- l. Onvoldoende inzicht in de mogelijke samenwerkingsrelaties tussen opleidingsinstellingen (onderling), pedagogische centra, universiteiten, schoolbegeleidingsdiensten en geavanceerde scholen voor basis- en voortgezet onderwijs.
- m. Gebrek aan inzicht in het beroepsmotivatietraject van de HAVO/VWO abiturienten.
- n. Gebrek aan inzicht in het functioneren van de beginnende leraar.
- o. Gebrek aan inzicht in het professioneel functioneren van schoolteams.
- p. Gebrek aan inzicht in de eisen die gesteld moeten worden aan de leraar in de 'nieuwe' school
- q. Gebrek aan inzicht in de mogelijke vormgeving (inhoudelijk en structureel) van een opleiding voor opleiders van onderwijsgeevenden.

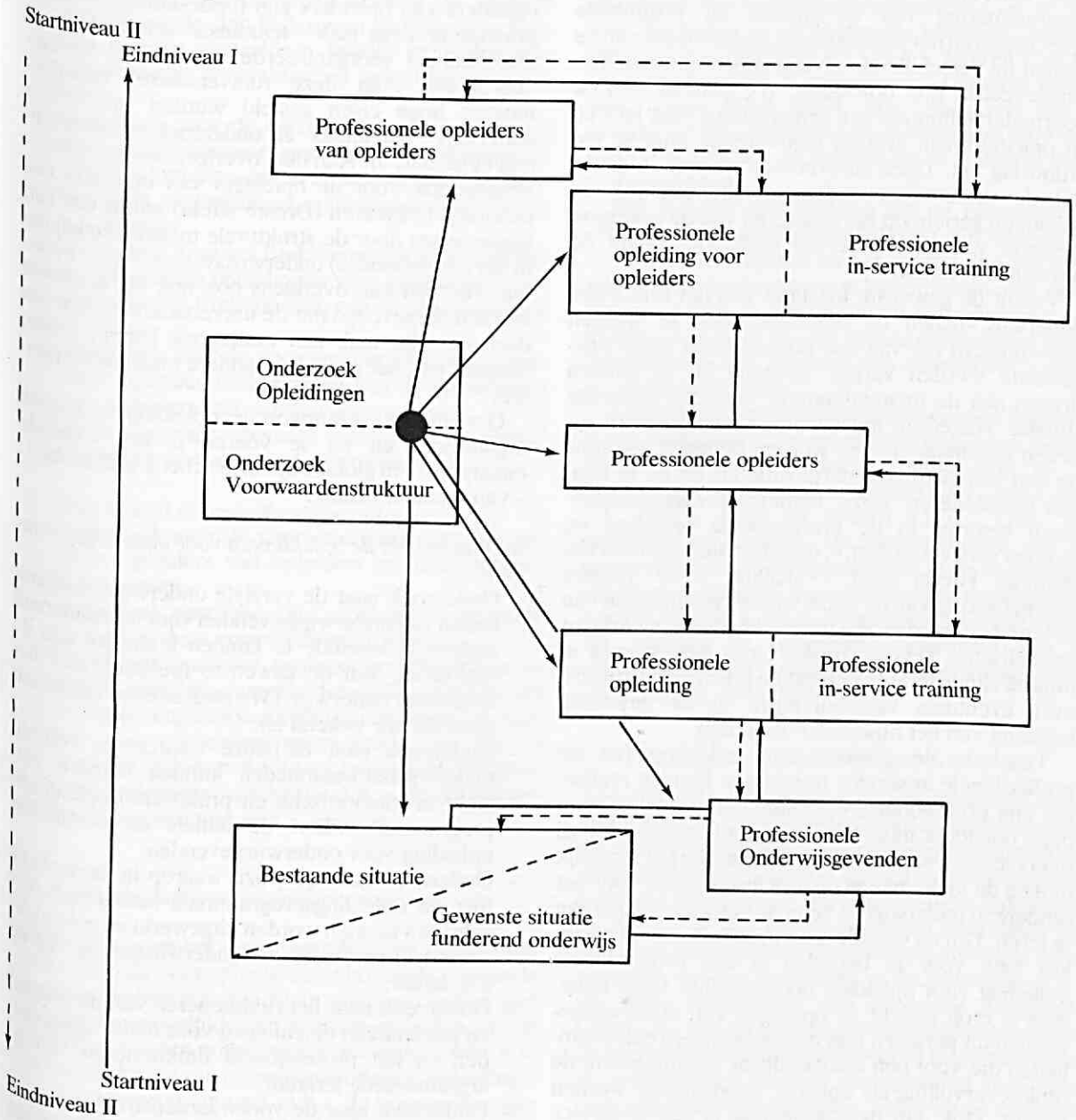
In deze lijst van knelpunten – waarvan er op dit moment slechts enkele in onderzoek zijn – liggen problemen besloten die zowel betrekking hebben op de structurele als op de attitudinale professionele componenten.

We achten het een noodzakelijk en dringend vereiste, wil er werkelijk ernst gemaakt worden met het streven naar professionalisering van het leraarsberoep en vernieuwing van het onderwijs, dat de tot nu toe beschikbaar gestelde financiële middelen voor m.n. fundamenteel, experimenteel en schoolgebonden onderzoek drastisch worden uitgebreid (Vgl. Gage, 1972, 141 en Hacker, 1975, 106). Een systematische en gedetailleerde probleminventarisatie dient uiteraard hieraan vooraf te gaan.

We achten het niet uitgesloten dat het streven naar vernieuwing van het onderwijs – indien niet tevens de vereiste researchmiddelen worden aangereikt en opleidingsfaciliteiten worden gekreëerd – uiteindelijk zal blijken stuk te lopen op de professionele bekwaamheid van de leraar. We zijn het volledig eens met Rubin (1971) die opmerkt dat '...in point of fact, a carefully designed innovation is more likely to fail because of scant teacher preparation than because of any other inadequacy' (p. 272). Ook bij Husèn (1972, 127) treffen we deze stellingname aan. De opleiding van leraren, ongeacht welk niveau (zie Schema 1), kan niet langer zonder de noodzakelijke ondersteuning van onderzoek.

Alvorens nader in te gaan op Schema 1., waarin

Schema 1. Gebieden van onderzoek ten dienste van de realisatie van de gewenste toestand van het funderend onderwijs.⁶



gepoogd wordt een systematisch kader aan te geven voor het vereiste onderzoek naar opleidingsvraagstukken, geven we Ryan (1974) het woord: 'And we seem to get what we are paying for: individuals with very little career commitment and a low level of professional training (...) As a result of this small

investment into research, the foundation for action, or the knowledge base, in teacher education is very thin' (p. 36).

In Schema 1. worden systematisch de niveaus aangegeven die o.i. moeten worden doorlopen in het

onderzoek naar opleidingsvraagstukken voor zover deze betrekking hebben op de programmatische programmering van de initiële en postinitiële opleidingen en het professioneel functioneren van de binnen de verschillende niveaus opererende onderwijsgevenden (i.c. opleiders). We gaan uit van de vooronderstelling dat aan een opleiding voor leraren en opleiders een kritisch innoverende intentie ten grondslag ligt. Deze innoverende intentie is direkt (bij de onderwijsgevenden) of indirekt (bij de opleiders) gericht op het realiseren van de gewenste toestand van het funderend onderwijs vanuit de bestaande toestand.

Vanuit de gewenste toestand van het funderend onderwijs dienen de bekwaamheden te worden geformuleerd die van een professioneel onderwijsgevende worden vereist teneinde bij te kunnen dragen aan de totstandkoming van deze gewenste situatie. Nagegaan moet worden welke bekwaamheden minimaal moeten worden beheerst alvorens op een aanvaardbare startpositie als leraar te kunnen functioneren. Deze 'minimumbekwaamheden' staan centraal in de professionele opleiding en worden aangevuld d.m.v. de professionele in-service training. Hierin staat – idealiter – de verdere optimalisering van de onderwijsbekwaamheden van de leraar centraal en zijn mogelijkheden aanwezig tot specialisatie. Tevens worden langs deze weg de in functie zijnde leraren betrokken bij en geïnformeerd over eventuele verschuivingen in de gewenste toestand van het funderend onderwijs.

Teneinde de professionele opleiding (en de professionele in-service training) te kunnen realiseren zijn professionele opleiders onontbeerlijk. Aan deze opleiders moet de eis gesteld worden dat zij over die bekwaamheden beschikken die het mogelijk maken de toekomstige onderwijsgevenden voor het funderend onderwijs de vereiste bekwaamheden aan te leren. Om de opleiders op deze (verantwoordelijke) taak voor te bereiden is een professionele opleiding voor opleiders noodzakelijk. Deze opleiding is erop gericht de opleiders van onderwijsgevenden uit te rusten met die (opleidings-) bekwaamheden die voor een aanvaardbaar startniveau in de functie vervulling als opleider noodzakelijk worden geacht. Ook aan deze opleiding is een in-service training verbonden waarin de verdere optimalisering van de opleidingsbekwaamheid van de opleider centraal staat en mogelijkheden aanwezig zijn tot specialisatie. Tevens vindt via dit in-servicekanaal de participatie aan en informatie over eventuele verschuivingen in de gewenste situatie van het funderend onderwijs – en de hieraan verbonden consequenties voor de opleidingen – plaats.

Een professionele opleiding voor opleiders vereist professionele opleiders van opleiders. Professionele opleiders van opleiders zijn topdeskundigen die in principe op deze taak – tenminste *niet direkt* langs institutioneel georganiseerde weg – niet worden voorbereid. Aan deze (universitaire) opleiders moeten hoge eisen gesteld worden m.b.t. hun onderwijs-, opleidings- én onderzoeksbekwaamheden (Vgl. par. 5). Aan de – overigens begrijpelijke – neiging ook voor de opleiders van opleiders een opleiding te creëren (Droste effect) wordt een halt toegeroepen door de structurele mogelijkheden die in het (Nederlandse) onderwijssysteem liggen besloten. Hieraan kan overigens ook nog het argument worden toegevoegd dat de universitaire docent een deel van zijn taak aan onderzoek kan besteden, hetgeen niet het geval is in andere onderwijsinstellingen.

Om nu een verantwoorde opleiding te kunnen organiseren en uit te voeren is het volgende onderzoek – in globale lijnen geschetst in Schema 1. – van eminent belang:

a. *Wat betreft de opleidingen voor onderwijsgevenden:*

- Onderzoek naar de vereiste onderwijsbekwaamheden van onderwijsgevenden voor het funderend onderwijs teneinde te kunnen bijdragen aan de realisering van de gewenste toestand voor het funderend onderwijs. (We gaan er even van uit dat deze situatie bekend is).
- Onderzoek naar de wijze waarop de vereiste onderwijsbekwaamheden kunnen worden vertaald in (theoretische en praktische) opleidingsprogramma's t.b.v. de initiële en postinitiële opleiding voor onderwijsgevenden.
- Onderzoek naar de wijze waarop in samenhang met de opleidingsprogramma's handelingsvoorschriften kunnen worden uitgewerkt en gekoncretiseerd in professioneel onderwijsgedrag van de a.s. leraar.
- Onderzoek naar het functioneren van de (initiële en postinitiële) opleidingen voor onderwijsgevenden en het professioneel functioneren van de afgestudeerde leraren.
- Onderzoek naar de voorwaardenstructuur waarvoor onder optimaal functioneren van de opleidingen kan worden gegarandeerd.
- Onderzoek naar relevante aspecten ter optimalisering van de voorwaardenstructuur.

b. *Wat betreft de opleidingen voor opleiders:*

- Onderzoek naar de noodzakelijke opleidingsbekwaamheden van opleiders om de aan de leraar in

het funderend onderwijs gestelde onderwijsbekwaamheden te kunnen realiseren.

- Onderzoek naar de wijze waarop de vereiste opleidingsbekwaamheden van de opleiders kunnen worden vertaald in initiële en postinitiële (theoretische en praktische) opleidingsprogramma's.
- Onderzoek naar de wijze waarop in samenhang met de opleidingsprogramma's handelingsvoorschriften kunnen worden uitgewerkt en gekoncretiseerd in professioneel opleidingsgedrag van de a.s. opleider.
- Onderzoek naar het functioneren van de (initiële en postinitiële) opleidingen voor opleiders en het professioneel functioneren van de afgestudeerde opleiders.
- Onderzoek naar de voorwaardenstructuur waaronder optimaal functioneren van de opleidingen voor opleiders kan worden gegarandeerd.
- Onderzoek naar relevante aspecten ter optimalisering van de voorwaardenstructuur.

c. *Wat betreft de opleiders van opleiders:*

- Onderzoek naar de voorwaardenstructuur waaronder opleiders van opleiders optimaal kunnen functioneren.
- Onderzoek naar relevante aspecten ter optimalisering van deze voorwaardenstructuur.
- Onderzoek naar het professioneel functioneren van de opleiders van opleiders m.b.t. het bepalen van opleidingsbekwaamheden, de vertaling hiervan naar opleidingsprogramma's en het in samenhang hiermee uitwerken en konkretiseren van handelingsvoorschriften t.b.v. de opleidingsbekwaamheid van de a.s. opleider.

5. *Een opleiding voor opleiders: voorwaarden*

Met het oog op het voorafgaande is het evident dat een opleiding voor opleiders niet boven de vigerende professionaliseringsgraad kan uitstijgen indien niet tevens de mogelijkheden worden geboden en de middelen worden vrijgemaakt voor onderzoek t.b.v. de ontwikkeling van opleidingsmodellen, opleidings- en trainingsprogramma's m.b.t. de vormgeving aan de theoretische- en praktische beroepsvoorbereidingscomponenten van de universitaire leraren (opleidings-)variant. Tevens dienen de middelen en mogelijkheden ter beschikking te worden gesteld om - met deelname van a.s. opleiders (Vgl. Husén, 1972, 128) - onderzoek te starten dat primair ten dienste van en in samenwerking met opleidingsinstituten wordt verricht. Op deze wijze is het mogelijk -

mits ook het in de vorige paragraaf aanbevolen onderzoek wordt geïnitieerd c.q. doorgezet - geleidelijk een opleidingsdeskundigheid op te bouwen die zowel de professionele beroepsvoorbereiding van a.s. opleiders als van a.s. leraren voor het funderend onderwijs garandeert. 'Teachers educators', aldus Ryan (1974, 37), 'are given one of society's most critical responsibilities with little solid theory or practice to depend on in fulfilling these responsibilities'.

Het behoeft geen betoog dat de opleiders van opleiders (de topdeskundigen) eerst dán tot legitimatie van deskundigheid en het dragen van volledige verantwoordelijkheid voor het opzetten van opleidingsmodellen en het uitvoeren van opleidingsprogramma's in staat zijn als hun de gelegenheid wordt geboden een rijke ervaring aan onderzoek, training en studie op te doen.

Een intensieve samenwerking tussen de (universitaire) onderzoeks- en opleidingsinstellingen (idealerweise ondergebracht onder hetzelfde dak) en de lerarenopleidingen achten we hiervoor, met Green c.s. (1973, 616) en Husén (1972, 125), een noodzakelijk vereiste. De mogelijkheden om gemeenschappelijke kernproblemen in de opleidingen van leraren integraal aan onderzoek te onderwerpen moeten hierbij worden overwogen (Kieviet, 1972, 10), evenals de mogelijke participatie aan dit onderzoek van in functie zijnde onderwijsgeevenden (Vgl. Turner, 1974, 90).

5.1. *Een opleiding voor opleiders: contouren*

Aan een opleiding voor opleiders kunnen o.i. een vijftal globale componenten worden onderscheiden die zowel de specifieke opleidingsdeskundigheid van de vakdidaktici (!) als van de pedagogen/onderwijskundigen regarderend. We baseren deze indeling op de resultaten van enkele tientallen interviews met opleiders en opleidingsdeskundigen enerzijds en op akten die we aantreffen in de literatuur m.b.t. de professionalisering van de leraar anderzijds. Geenszins schuilt in deze eerste programma-aanzet de pretentie een definitief antwoord te formuleren op de problematiek rondom een opleiding voor opleiders van onderwijsgeevenden. Gelet op de vigerende situatie (Vgl. par. 3 en 4) lijkt het ons echter relevant - de middelen en mogelijkheden voor een professionelere (!) aanpak moesten we helaas ontberen - enkele voorlopige kaders te schetsen waarbinnen een opleiding voor opleiders mogelijk vorm gegeven kan worden.

We achten deze voorlopige kaders van belang voor universitaire pedagogische instituten en M.O.

opleidingen pedagogiek,⁷ die zich voor de vraag – of opdracht – gesteld zien een opleidingskurriculum voor deze docentfuncties op te stellen. De globale contouren en de hierin te onderscheiden specifieke programmakenmerken die hieronder zullen worden aangegeven, reiken niet verder dan de presentatie van een mogelijk en voorlopig denkkader met als uitdrukkelijke intentie te fungeren als overbruggingsmodel naar de gewenste situatie – die nu nog volledig onduidelijk is – m.b.t. een opleiding voor opleiders van onderwijsgevendenden. Onmogelijk is het hier in te gaan op de concrete inhoudelijke problematiek omdat hiervoor een grondige analyse van de bestaande en gewenste situatie van het funderend onderwijs en de lerarenopleidingen noodzakelijk is. (ten dele is deze uiteraard beschikbaar). Het spreekt voor zich dat voor deze aanpak een interdisciplinair samengestelde onderzoeksgroep én financiële middelen vereist zijn. Met de opleidingscomponenten beogen we het functioneren van de opleiders van onderwijsgevendenden in kaart te brengen. Deze schets blijft echter voorlopig en algemeen, mede ook doordat de gegevens niet geheel m.b.v. systematische en empirische procedures konden worden verzameld.

Mede door toedoen hiervan was het ook niet mogelijk een systematische ordening in de verschillende opleidingscomponenten aan te brengen. Ditzelfde geldt voor de ordening van de specifieke programmakenmerken die binnen de verschillende opleidingscomponenten zijn aangebracht. Deze ordening is in principe afhankelijk van de keuzen en beslissingen die binnen de verschillende niveaus (Vgl. Schema 1.) worden genomen.

De opleidingscomponenten – en in meer of mindere mate ook de specifieke programmakenmerken – geven een beeld van de (wenselijk geachte) taken van de opleiders van onderwijsgevendenden. Deze nogal subjectieve oordelen van een relatief kleine groep veroorloven derhalve nog geen pretentieuze conclusies. Naar we menen is deze subjectiviteit echter inherent aan de benadering van elk probleem waarover nog onvoldoende of in het geheel geen informatie beschikbaar is.

We onderscheiden de volgende *opleidingscomponenten*:

1. Opleidingstaken.
2. Opleidingstechnieken.
3. Onderwijstaken.
4. Praktische vorming.
5. Attitudevorming.

Terwille van het (enigszins kunstmatige) onder-

scheid van deze opleidingscomponenten hanteren we de volgende omschrijvingen:

Opleidingstaken zijn taken van de opleidingsdocent die worden uitgevoerd ten dienste van de optimale vormgeving en organisatie van het initiële en postinitiële opleidingsprogramma als totaliteit.

Opleidingstechnieken regaderen de specifieke kundigheden van de opleider m.b.t. de vormgeving aan en beoordeling van professioneel onderwijsgedrag bij de a.s. leraar.

Onderwijstaken zijn die taken van de opleider die betrekking hebben op de theoretische beroepsvoorbereiding van de aanstaande leraar.

De praktische vorming heeft betrekking op die praktische ervaringsgebieden die voor een verantwoorde beroepsuitoefening noodzakelijk zijn.

De attitude-vorming staat in dienst van de sociale en beroepsspecifieke relaties die de opleider zowel in als buiten het opleidingsinstituut onderhoudt.

De inhoudelijke programmabepaling van de afzonderlijke, nauw met elkaar samenhangende en elkaar ten dele overlappende componenten, dient in die gevallen waar dat voor een professionele beroepsuitoefening vereist is, plaats te vinden op basis van de 'dubbele-bodem konseptie', d.w.z. inhoudelijk gerelateerd te worden aan het opleidingsniveau en het hieraan verbonden scholingsgebied. (Zie Schema 2.)

Zoals blijkt uit Schema 2. hebben de opleidingstaken en -technieken hoofdzakelijk betrekking op de activiteiten van de opleider aan de opleidingsinstelling. Dit is niet het geval bij de onderwijstaken, de praktische vorming en de attitudevorming. Deze strekken zich uit tot de scholingsgebieden waarvoor de betreffende instelling opleidt.

5.2. Een opleiding voor opleiders van onderwijsgevendenden: specifieke programmakenmerken van het open professiemodel

De in par. 5.1. in contouren geschetste programmakenmerken van een opleiding voor opleiders zullen we nu verder uitwerken naar specifieke programmakenmerken. Bij ieder programmakenmerk wordt een beknopte toelichting gegeven.

5.2.1. Opleidingstaken

We omschreven opleidingstaken als die taken van de opleidingsdocent die worden uitgevoerd ten dienste van de optimale vormgeving en organisatie van het initiële en postinitiële opleidingsprogramma als totaliteit. In dit spectrum van taken kunnen o.i. de volgende specifieke programmakenmerken worden onderscheiden:

- Kurrikulumontwikkeling t.b.v. de vormgeving aan de theoretische en praktische vorming van de aanstaande leraar.
- Ontwikkeling van onderwijs- en leermaterialen.
- Taken in de in-service training van leraren.
- Training en begeleiding van mentoren en schoolpraktikumdocenten.
- Selectieproblematiek m.b.t. de instroom van studenten.

5.2.1.1. Kurrikulumontwikkeling t.b.v. de opleiding

Het verdient aanbeveling, aldus Hacker (1975, 105), 'ein Ausbildungsprogramm zu erstellen, welches das für den Unterricht notwendige Handlungsspektrum theoretisch fundiert, praktisch einübt und schliesslich entsprechend reflektiert'. De ontwikkeling van een dergelijk opleidingskurrikulum is een taak die door of in nauwe samenwerking met de opleiders moet worden uitgevoerd. Dit vereist van de opleider niet alleen inzicht in de vereiste bekwaamheden van de onderwijsgeevenden (en de wijzen waarop deze bekwaamheden kunnen worden geïnventariseerd en geordend) doch ook kennis van kurrikulumtheoretische vraagstellingen en technische kurrikulumdesign- en evaluatiemogelijkheden. In het opleidingskurrikulum worden inhoudelijke en organisatorische vormgevingsaspecten geëxpliciteerd. De doelstellingen-problematiek neemt in deze een uitzonderlijke, fundamentele en van het funderend onderwijs afhankelijke positie in.

Met het referentiekader van de student dient volgens Fantini (1971) uitdrukkelijk rekening te worden gehouden in de opzet van het opleidingskurrikulum. Hieraan is in het verleden onvoldoende aandacht geschonken hetgeen Fantini vooral toeschrijft aan 'a lack of sensitivity on the part of the institutions and the people who train teachers' (p. 205).

De relatie tussen het theoretische en praktische opleidingsprogramma dient in dit scholingsmodel tot uitdrukking te komen evenals de mogelijkheden tot individualisering en specialisatie (Vgl. König, 1977).

5.2.1.2. De ontwikkeling van onderwijs- en leermaterialen

De in het kader van uitwisseling van onderwijsleer-materialen in okt. 1977 door het Algemeen Pedagogisch Studiecetrum (APS) georganiseerde conferentie voor P.A. docenten achten we indicatief voor het gebrek aan deze middelen in de opleidingsinstellingen. Ook aan de Nieuwe Lerarenopleiding is dit

tekort gesignaleerd (Inventariserend Onderzoek, 1977, 104). Vooralsnog zijn er geen tekenen die erop wijzen dat ten aanzien van de ontwikkeling van specifieke onderwijsleermiddelen voor de opleidingen op korte termijn veranderingen te verwachten zijn. Dit betekent dat ook in de (nabije?) toekomst het ontwikkelingswerk door de opleiders zelf – of in samenwerking met anderen – zal moeten worden verricht. Voor de a.s. opleider is het derhalve van belang kennis te nemen van de bestaande onderwijsleer- en instructiemiddelen en op de hoogte te zijn van de hiaten hierin. (We brengen Kieviet's stelling voor een Nederlands 'Clearinghouse on teacher education' nog eens in herinnering). Tevens kan aan het inzicht in de konstruktieproblematiek van deze middelen niet worden voorbijgegaan. Met Gage (1972) zijn we echter van mening dat '...research should be devoted to the invention, refinement, and widespread distribution of tools for teachers and trainers of teachers' (p. 201; curs. H.C.)

5.2.1.3. Taken van de opleider in de in-service training van leraren

Ten aanzien van de inhoudelijke programmering en organisatie van in-serviceprogramma's voor leraren en de scholing van docenten belast met de uitvoering hiervan vragen nog tal van problemen om een oplossing. Hierop kunnen we in dit bestek niet ingaan. Meade (1971) bepleit dat '...supervisors (bedoeld worden de opleidingsdocenten, HC) must play a dominant role in the education that continues after the teacher enters service' (p. 225). Een opvatting die we ook aantreffen in het in-service beleid van de overheid.

We willen er met nadruk op wijzen dat de effectiviteit van de in-serviceprogramma's in belangrijke mate wordt bepaald door de deskundigheid van de programmaleider. Is deze niet speciaal getraind voor deze functie dan is het niet uitgesloten dat resultaten worden geboekt die zelfs tegengesteld zijn aan de beoogde doelstellingen. Te vaak worden in-service programma's gepresenteerd, aldus Edelfelt (1974) '...in a manner that violates every principle of good teaching' (p. 250).

5.2.1.4. Mentorentraining en -begeleiding

De training van mentoren (i.c. schoolpraktikumdocenten) in de oefenscholen is een tot heden verwaarloosd gebied in de vormgeving van een professionele opleiding voor leraren. Het valt volgens Ryan (1974) niet te ontkennen dat '...rarely cooperating teachers (are) trained for thier work

with student teachers or selected on the basis of their degree of excellence in teaching or the ability to instruct and counsel the beginner under their tutelage' (p. 32). Factoren die de selectie van mentoren beïnvloeden, zoals de geografische spreiding, de bereidheid tot medewerking e.d. worden beschreven door Wragg (1974, 161).

Cope (1975) is van mening dat alle leraren betrokken zouden moeten worden bij de opleiding van hun toekomstige kollega's. Zij is ervan overtuigd dat '...one of the most powerful ways of continuing teacher's education is to involve them both in student teaching and research undertakings on a basis of active partnership' (p. 72). De praktische haalbaarheid van Cope's visie achten we echter gering.

We zijn van mening dat de opleider in de training, begeleiding en selectie van mentoren een belangrijke taak heeft. We achten het zijn taak om in overleg met de mentoren van de oefenscholen de oefenpraktijk van de a.s. leraar te structureren en te organiseren (Vgl. Lievense, 1977). Aanzetten in deze richting zijn reeds gedaan in de vorm van mentorendagen aan sommige Pedagogische Akademies. Ook aan de N.L.O. is hiermee plaatselijk een begin gemaakt door de opleiders van de N.L.O. te betrekken bij de training van schoolpraktikumdocenten. Deze bijeenkomsten staan echter nog te vaak in het teken van informatieoverdracht. Aan daadwerkelijke training wordt veelal niet toegekomen. In tegenstelling tot de scholing van de S.P.-docenten aan de Nieuwe Lerarenopleiding – die overigens ook niet tot ieders bevrediging verloopt (Inventariserend Onderzoek NLO, 1977, p. 48 e.v.) – ontvangt de mentor van de P.A.-student in het geheel geen specifieke training. De diskrepancie tussen de theorie van de opleidingsinstellingen en de praktijk van de oefenscholen (Vgl.

Sixma, 1971) wordt o.a. hierdoor in stand gehouden. Echter ook het feit dat de mentoren in de meeste gevallen geen stem hebben in het programmabeleid van de opleiding (Ryan, 1974) draagt hiertoe bij. Diskrepancies in de beoogde doelstellingen van opleiders en mentoren zijn dan ook niet verwonderlijk (Coonen, 1977). Niet alleen de instructie t.a.v. het oefenprogramma maar ook de begeleiding (i.c. training) van de mentor in zijn supervisie-activiteiten zijn taken die aan de opleider ekstra eisen stellen. De ontoereikende mogelijkheden van de opleider om de begeleiding van de student zelf ter hand te nemen maakt een intensieve training en begeleiding van de mentoren juist noodzakelijk (Vgl. Tibble, 1971, 107). Het pyramidaal trainingsmodel van Jones c.s. (1977), waarin de trainer (i.c. de opleider) een aantal personen (i.c. mentoren) traint die op hun beurt weer de training van kollegae-begeleiders verzorgen, biedt voor dit doel aantrekkelijke mogelijkheden.

5.2.1.5. Instroomselectie van studenten

Ten aanzien van de selectie van de toenemende instroom van studenten aan opleidingsinstellingen voor onderwijsgevenden heeft de opleider o.i. eveneens een speciale taak. De beroepsperspektieven van aanstaande leraren zijn verre van rooskleurig. Voor enkele onrustbarende cijfers m.b.t. de beroepskansen van leraren voor het basisonderwijs leze men het tweede rapport van de Commissie Prognose K.B.O. (1976). We ontlene hieruit enkele gegevens om een beeld te geven van de verwachte beroepskansen van leraren voor het basisonderwijs. (Zie tabel 2)

Het is de vraag of de beroepskansen van leraren in verband gebracht moeten worden met selectie. Haberman (1974) stelt: '...both contentions – that

Tabel 2. De relatie tussen opleidingscapaciteit en leerkrachtenvraag voor het basisonderwijs.⁸

jaar	benodigde nieuwe aanstellingen		behoefte aan geslaagden		totaal geslaagden		verwacht perc. aangestelden		verwacht perc. niet-aangestelden	
	Onderwijzer (essen)	Kleuterleidsters	Onderwijzer (essen)	Kleuterleidsters	Onderwijzer (essen)	Kleuterleidsters	Onderwijzer (essen)	Kleuterleidsters	Onderwijzer (essen)	Kleuterleidster
1977	8100	1584	4494	1371	7153	3121	62,8	44,0	37,2	56,0
1978	7873	1524	4209	1381	7839	3244	53,7	43,0	46,3	57,0
1979	6589	1652	4216	1515	7907	3186	53,3	48,0	46,7	52,0
1980	5579	1956	3625	1716	8114	3236	44,7	53,0	55,3	47,0
1981	4774	2210	3197	1813	8076	3254	39,6	56,0	60,4	44,0

Bewerkt uit: Commissie Prognose KBO, 1976

there is a shortage of positions or of teachers – are simplistic. I assume that (educators are) interested in, and assiduously working toward, the objective of selecting the very best people into teacher training, regardless of present trends (...) The professional has the responsibility of justifying the admission of each student candidate' (p. 294). We kunnen deze gedachtegang maar tot op zekere hoogte onderstrepen. Van een aantal konsekwenties is Haberman zich o.i. onvoldoende bewust, zoals b.v.

- de konsekwenties voor de opleidingen als er teveel onderwijsgeevenden worden opgeleid (invloed op motivatie van studenten, organisatie van programma, begeleiding van studenten, veralgemenisering e.d.)
- konsekwenties voor de aansluiting van de opleiding op de beroepspraktijk. (Mogelijke achterstand van de onderwijsgeevenden in de beroepsstart.)

Dat er, met een op dit moment reeds voorhanden zijnde arbeidsreserve van ± 6000 onderwijsgeevenden, maatregelen moeten worden genomen kan moeilijk worden bestreden. Zeker wanneer blijkt dat – zoals bij de Pedagogische Akademies het geval is – een groot deel van de studenten de opleiding volgt als doorgangshuis naar een universitaire studie. De opleidingscapaciteit wordt hiermee *in principe* voor andere doeleinden aangewend (Vgl. Vlaskamp, 1977, 63 en Coonen, 1976). De aanstaande opleider zal inzicht moeten hebben in de tekortkomingen van bestaande instroomselectieprocedures om zo objectief mogelijk te kunnen participeren in de (delikate) besluitvorming m.b.t. de toelating van studenten. Ook hier blijkt wederom de urgentie tot het verrichten van onderzoek (Vgl. par. 4).

5.2.2. Opleidingstechnieken

Opleidingstechnieken omschreven we in par. 5.1. als de specifieke kundigheden van de opleider m.b.t. de vormgeving aan en beoordeling van professioneel onderwijsgedrag van de a.s. leraar. Deze kundigheden kunnen globaal geordend worden in de volgende programmakategorieën:

- Supervisie- en begeleidingstechnieken.
- Gedragsveranderingstechnieken.
- Beoordelingstechnieken.
- Doorstroomselectie van studenten.

5.2.2.1. Supervisie- en begeleidingstechnieken

De opleider heeft niet alleen een taak in de begeleiding en supervisie van mentoren (Vgl. par. 5.2.1.4.) maar ook – en vooral – in de begeleiding en

supervisie van de individuele student. 'The supervision of student teachers is', aldus Wragg (1974), 'a craft which most supervisors, whether they be teachers or college tutors, have learned for themselves'. (p. 170).

Uit recent onderzoek (van o.a. Bennett, 1976) blijkt dat de onderwijsstijl van de leraar in belangrijke mate wordt bepaald door zijn persoonlijkheidsstructuur. De individuele begeleiding van de student vormt een intensief beroepsaspect van de (toekomstige) opleiders nu duidelijk wordt dat (leren) onderwijzen een strikt persoonlijke aangelegenheid is die ook reeds in de opleiding moet worden erkend (Vgl. Hunt, 1971; Thomas, 1972). Door Kontiainen (1973, 135) is aangetoond welk een bepalende invloed van de supervisor (i.c. opleider) kan uitgaan op de persoonlijke beroepsontwikkeling van de toekomstige leraar. Bestaande supervisie-technieken (Vgl. Siegers c.s., 1975, 1976) kunnen mogelijk worden bewerkt en verder ontwikkeld ten dienste van de opleiding voor onderwijsgeevenden. Ten aanzien van de begeleiding lijkt tevens gewenst en zinvol, naast de directe leerervaringen, ook aandacht te schenken aan de mentale begeleiding van de student (Zie: Bevelander, 1976, 143).

5.2.2.2. Gedragsveranderingstechnieken

Ten behoeve van de training in onderwijsgedrag zijn een aantal specifieke gedragsveranderingstechnieken ontwikkeld. De (a.s.) opleider dient niet alleen van deze technieken kennis te nemen maar moet tevens in staat zijn deze in opleidingssituaties toe te passen. Tevens dient hij op de hoogte te zijn van de voor- en nadelen die aan het gebruik van deze technieken inherent zijn. Het betreft technieken als: micro-teaching, simulatie (rollenspel, gevalsmethode, in-baskettechniek), incident-methode, interactie-analyse en ervaringstrainingen. Het gebruik van deze technieken vereist een diepgaande bezinning op de doelstellingen die ermee worden nagestreefd (Vgl. par. 5.2.1.1.). Het gebruik van gedragsveranderingstechnieken leidt niet per definitie tot verbetering van de kwaliteit van het onderwijsgedrag (Vgl. Wragg, 1974, 193 en Hacker, 1975, 107). Resultaten van onderzoek (Moskowitz, 1967) geven aanleiding tot de veronderstelling dat indien mentoren niet tevens worden getraind in het gebruik van deze technieken, het evenwicht in de relatie tussen mentor en a.s. leraar ernstig kan worden verstoord. Zonder uitdrukkelijke reflectie op het gebruik van deze technieken en de betekenis hiervan voor de student (Vgl. het in par. 5.2.1.4. aangehaalde citaat uit Hacker) is het niet uitgesloten

Schema 2. Kurrikulaire aandachtsgebieden binnen een opleiding voor opleiders van onderwijsgevenden met verwijzing naar het betreffende opleidings- en/of scholingsgebied.

Algemene programma- componenten		KURRIKULAIRE AANDACHTSGEBIEDEN				
		(Geïntegreerde) Ped. Akademie	Basis- onderwijs.		Nieuwe Leraren- opleiding	Voortgezet onderwijs.
			4-8 jr.	8-12 jr.		12-16 jr.
1. Opleidings- taken	1.1. Kurrikulumontwikkeling	●			●	
	1.2. Onderwijs- en leermaterialen	●			●	
	1.3. In-service training	●			●	
	1.4. Mentorenbegeleiding en -training		●	●		●
	1.5. Instroomselectie	●			●	
2. Opleidings- technieken	2.1. Supervisie- en begeleidingstechnieken	●			●	
	2.2. Gedragsveranderingstechnieken	●			●	
	2.3. Beoordelingstechnieken	●			●	
	2.4. Doorstroomselectie	●			●	
3. Onderwijstaken	3.1. Kurrikulumontwikkeling		●	●		●
	3.2. Evaluatie- en beoordelingsmethoden		●	●		●
	3.3. Onderwijsmethoden	●	●	●	●	●
	3.4. Onderwijstechnologie en media	●	●	●	●	●
	3.5. Vakspecifieke kennis en vakdidactiek	●	●	●	●	●
4. Prakt. vorming	4.1. Stage opleiding	●			●	
	4.2. Stage scholingsgebied van opleiding		●	●		●
5. Attitude- vorming	5.1. Sociale vaardigheidstraining	●	●	●	●	●
	5.2. Onderwijs- en opleidshoudingen	●			●	
	5.3. Zelfevaluerende- en innovatieve beroepshouding	●	●	●	●	●

dat mechanistisch onderwijsgedrag wordt 'gekweekt'.

Silberman (1970) heeft er reeds op gewezen dat '...what is wrong with the way teachers are educated has less to do with the fact that they are given inadequate mastery of the techniques of teaching (...) than with the fact that they are not trained to think about either the purposes, the ends and the means, of education! (p. 380). En elders: 'The deepest criticism which can be made of the present system of teacher education is that it does not touch the life of its students, it does not arouse in them a delight in what they are doing, it does not engage them in action through which their lives may be fulfilled' (p. 472). Een tekort dat ook Fantini (1971), zoals we reeds beschreven, heeft gesignaleerd. Naast deze niet eenvoudige opgave wordt van de opleider eveneens verwacht inzicht te hebben in (de oorzaken van) de afname van de retentiewaarde van eenmaal verworven bekwaamheden en de vaak zeer geringe invloed van eenmaal verworven bekwaamheden op het didactisch handelen van de (m.n. beginnende) leraar (Vgl. Goodlad en Klein, 1974).

5.2.2.3. *Beoordelingstechnieken*

Wragg (1974, 65) wijst op 'the largely idiosyncratic nature of assessment of student teachers on practice'. Ook de aan de Nederlandse opleidingsinstellingen voor onderwijsgeevenden gehanteerde beoordelingsmethoden en -criteria zijn vaak uiterst subjectief en daarmee veelal arbitrair (Vgl. Deckers, 1970). Gedetailleerd inzicht in de beschikbare 'objectieve' beoordelingsmethoden en toetskonstruktieprocedures bepaalt in belangrijke mate de professionaliteit van de opleider die tot uitdrukking komt in de planning en uitvoering van de beoordeling van de theoretische en praktische vorderingen van de a.s. leraar. Is aan de eis van een duidelijke planning (ook inhoudelijk) voldaan, dan is het eveneens mogelijk de objectieve(re) wijze vorm te geven aan de doorstroomselectie.

5.2.2.4. *Doorstroomselectie van studenten*

Not only is the process of selection into teacher education an inadequate process, so too is the process of selection out of teacher education', aldus Ryan (1974, 31). Met doorstroomselectie wordt beoogd de professionaliteit van de a.s. leraar, zowel m.b.t. zijn theoretische, praktische als attitudinale bekwaamheden, aan bepaalde van te voren gestelde (en gefiatteerde) eisen te toetsen. Om dit mogelijk te maken is het noodzakelijk de eisen eksakt te

omschrijven, de toetsingscriteria en -methoden vast te leggen én openbaar te maken.

5.2.3. *Onderwijstaken*

Onderwijstaken zijn die taken van de opleider die betrekking hebben op de theoretische beroepsvoorbereiding van de a.s. leraar. In de onderwijstaken onderscheiden we de volgende aksenten:

- Kurrikulumontwikkeling t.b.v. het scholingsgebied waarvoor wordt opgeleid.
- Evaluatie- en beoordelingsmethoden.
- Methoden van onderwijzen.
- Vakspecifieke kennisoverdracht en vakdidaktiek.
- Onderwijstechnologie, mediakunde en mediadi-daktiek.

5.2.3.1. *Kurrikulumontwikkeling t.b.v. het scholingsgebied waarvoor wordt opgeleid*

De kurrikulumontwikkeling volgens het R.D.D.-model (Research, Development, Diffusion) staat ter discussie vanwege het afstandelijke karakter en de problemen in specifieke toepassings-situaties. '...putting materials in the hand of the teacher did not automatically induce changes in schools and classrooms', aldus Walker (1976, 289). Het inzicht dat de leraar aan de basis van het - praktijkgerichte - kurrikulumontwikkelingsproces moet worden ingeschakeld wint dan ook steeds meer veld.

Om efficiënt aan de ontwikkeling van deze kurrikula te kunnen participeren is het noodzakelijk de leraar op deze taak voor te bereiden (De Corte, 1977). Deze opvatting treffen we ook aan bij Tanner en Tanner (1975) die stellen dat '...an adequate education for teachers must include curriculum-development' (p. 582) en bij Franssen en Meyer (1977) die pleiten voor opname van kurrikulumpraktika in het praktische vormingspakket van de P.A. Ook Hacker (1975) is van mening dat '...wenn der Lehrer zur Curriculumentwicklung, zu Entscheidungen über Lernziele befähigt werden soll, so müsse diese Frage in den allgemeinen Ausbildungsgängen thematisiert werden' (p. 84). Deze ontwikkeling impliceert dat de (a.s.) opleider in staat moet worden geacht de complexe problematiek van kurrikulumontwikkeling (i.c. schoolwerkplanontwikkeling) te vertalen naar het specifieke opleidings-praktijkveld en deze tevens moet kunnen konkretiseren in oefen- en praktijksituaties voor studenten.

5.2.3.2. *Evaluatie- en beoordelingsmethoden*

Niet alleen dient de opleider van onderwijsgeevenden

zelf deskundigheid te tonen in de beoordeling van a.s. leraren, maar ook mag van hem worden verwacht dat hij voldoende geïnformeerd is over de (tekorten van de) gangbare en gewenste beoordelingsmethoden in het praktijkveld waarvoor wordt opgeleid. Tevens dient hij te beschikken over inzicht in en kennis van methoden voor het zelfstandig kunnen diagnosticeren en remediëren van leerproblemen van niet-pathologische aard. Farr en Griffin (1973) zijn van mening dat '...teachers are not being taught what they need to know about measurement in order to be more effective teachers' (p. 19). Deze effectiviteit komt vooral tot uitdrukking in de wijze waarop de leraar komt tot het nemen van beslissingen. 'Teachers need to be shown how measurement can be used to help them make instructional decisions', zo vervolgen Farr en Griffin (p. 24; curs. HC). Het is duidelijk dat bij de HAVO/VWO-abituriënt een bepaalde wiskundige voorkennis aanwezig mag worden verondersteld. In de opleiding voor onderwijzers vormt het ontoereikende wiskundeniveau van de studenten, ook voor andere opleidingsdoeleinden (Vgl. Branger, 1973, 206), nog duidelijke barrières. Voor studenten aan de lerarenopleidingen (NLO), waarvan ons hieromtrent geen gegevens bekend zijn, geldt dit naar alle waarschijnlijkheid eveneens.

5.2.3.3. Methoden van onderwijzen

Ten aanzien van de methoden van onderwijzen en de relevantie en bruikbaarheid van deze methoden in de opleidingspraktijk en de beroepspraktijk van de a.s. leraar mag bij de a.s. opleider eveneens een bepaalde bekwaamheid worden verondersteld. (Het spreekt voor zich dat het gebruik van methoden sterk afhankelijk is in de beoogde doelstellingen (Vgl. Joyce en Weil, 1972) en de leerinhouden).

In het bijzonder is dit van belang nu uit recent onderzoek blijkt dat '...nicht nur Lehrer unterschiedliche Methoden bevorzugen, sondern auch Adressaten, je nach ihrer Persönlichkeitsstruktur, von verschiedenen Unterrichtsmethoden unterschiedlich gefördert werden' (Flechsigt/Haller, 1975, 183).

5.2.3.4. Vakspecifieke kennisoverdracht en vakdidaktiek

Het takenspektrum van de vakdidaktikus is m.b.t. de vakspecifieke kennisoverdracht en de hiermee samenhangende vakdidaktiek duidelijker ingekaderd dan bij de pedagogen/onderwijskundigen.

De vakdidaktici-opleiders behoren echter niet alleen, zoals lang is verondersteld, voldoende

bekwaam te zijn in de vakdidaktische presentatie van de leerinhouden die relevant zijn voor de opleiding, doch tevens in de vakdidaktische presentatie van de leergebieden voor het scholingsgebied waarvoor wordt opgeleid.

De pedagoog/onderwijskundige (tevens opleider) beweegt zich op een veel breder – en hierdoor vaak onmogelijk op verantwoorde wijze uitvoerbaar – opleidingsgebied. Het is beslist geen incidenteel gegeven dat pedagogen/onderwijskundigen de verantwoordelijkheid dragen de studenten in te leiden in de beginselen (alsof dat toereikend is!) van de pedagogiek, de antropologie, de algemene psychologie, ontwikkelings-, leer- en sociale psychologie, (soms filosofie), algemene didaktiek, onderwijskunde en onderwijssociologie en de structuur van het Nederlandse onderwijssysteem. Niet alleen ontbreekt voor al deze vakken een didaktiek maar ook wordt – en dit is wellicht belangrijker – aan de specifieke toespitsing en problematisering van dit skala aan inzichten naar het praktijkveld waarop de opleiding zich richt in vele gevallen niet, of in onvoldoende mate, toegekomen. Hier raken we het probleem dat Klafki (in: Becker c.s., 1977) treffend onder woorden brengt wanneer hij stelt dat '...die Fähigkeit, das eigene didaktische Reflexionsniveau in pädagogisches Handeln übersetzen, in spezifischen Lernprozessen des Lehrers entwickelt werden (muss). Diese Fähigkeit, theoretisches Einsicht in praktisches Handeln im Unterricht übersetzen zu können, ist etwas ganz anderes als etwa technische Umsetzungsfähigkeit' (p. 65). Het organiseren van deze leerervaringen is een – niet eenvoudige – taak waarvoor de opleider zich gesteld ziet. Het is duidelijk dat inperking van het aantal te doceren disciplines per docent uiterst urgent is en gestreefd zal moeten worden naar een interdisciplinair samengesteld team en uitbreiding van de t.b.v. de verzorging van dit uitgebreide vakgebied ter beschikking gestelde roostermogelijkheden.

5.2.3.5. Onderwijstechnologie, mediakunde en mediadidaktiek

Uit een door de Universiteit van Bremen ingesteld onderzoek naar relevante kurrikuluminhoudten voor onderwijstechnologie en mediakunde aan de opleidingen voor leraren, trekt Klotz (1974) de konklusie dat '... wenn man in Rechnung stellt, dass die als Experten Angesprochenen (bedoeld worden de opleiders, HC) diese wissenschaftlich unzureichenden Auffassungen an künftige Lehrer weiterzumitteln berechtigt sind, kann man im Grunde nur das Slimmste befürchten, nämlich die Zementierung

begrifflicher Unklarheiten auf mehrere Lehrgenerationen hinaus' (p. 106). Hoewel een extrapolatie van dit gegeven naar de Nederlandse situatie niet zondermeer gerechtvaardigd is kan o.i. toch met voorzichtigheid gesteld worden – objectieve gegevens hieromtrent zijn ons niet bekend – dat de specifieke deskundigheid van de opleiders van leraren ten aanzien van onderwijstechnologie, mediakunde en (vooral) mediadidaktiek verre van toereikend is.

5.2.4. De praktische vorming van de opleiders van onderwijsgeevenden

De praktische vorming heeft, zoals we reeds beschreven, betrekking op die praktische ervaringsgebieden die voor een optimale en verantwoorde beroepsuitoefening noodzakelijk zijn. We interpreteren deze praktische vorming in algemene zin, d.w.z. in termen van ervaringen in actuele onderwijs (leer)situaties buiten de opleidingsinstelling. Die onderdelen van de praktische vorming die betrekking hebben op de reeds eerder genoemde technieken en taken – en normaliter plaatsvinden in het opleidingsinstituut – kunnen ten dele hierin worden ondergebracht. Ten aanzien van de algemene praktische vorming onderscheiden we:

- De praktische vorming aan de opleidingsinstelling(en) voor leraren.
- De praktische vorming in het (de) aan het opleidingsinstituut verbonden scholingsgebied(en).

Op beide niveaus is de praktische vorming primair gericht op het leren plannen, introduceren, onderhouden en evalueren van reeksen onderwijsleersituaties.

5.2.4.1. De praktische vorming aan de opleidingsinstelling(en)

Van de a.s. opleider mag worden verwacht dat hij bekend is met de structuur en organisatie van de opleidingsinstellingen voor onderwijsgeevenden en de hiermee formeel verbonden scholingsgebieden. Deze kennis kan de a.s. opleider opdoen tijdens praktijkstages aan de verschillende opleidingsinstututen (meso-oriëntatie). Naast de primaire intentie (zie vorige paragraaf) richt de stage zich ook op de toetsing van en reflectie op de theoretische programma-onderdelen in actuele onderwijsleer- en opleidingsituaties (mikro-oriëntatie).

Gezocht zal moeten worden naar strategieën waarmee op methodische en verantwoorde wijze leergangen voor deze praktische beroepsvoorberei-

ding kunnen worden opgesteld en waarin tevens de taken van de begeleiders expliciet staan vermeld. Dit geldt ook t.a.v. de beoordelingscriteria en methoden. Tevens zal inzicht moeten worden verkregen in de wijze waarop de praktische vorming zo adequaat mogelijk in samenhang met de theorie kan worden gebracht.

5.2.4.2. De praktische vorming aan het met de opleidingsinstelling verbonden scholingsgebied

Hetgeen gesteld in de vorige paragraaf is eveneens van toepassing op de praktische vorming in de scholingsgebieden waarvoor de opleidingsinstellingen de leraren opleiden (Vgl. Goodlad en Klein, 1974, 107). Ook hier gelden de leergangkonstructie, de beoordelingsproblematiek, de begeleidingstaken en -voorwaarden en de samenhang tussen theorie en praktijk als essentiële aandachtspunten in de vormgeving van de praktische ervaringen. Vaak wordt de opleidingsdocent bekritiseerd vanwege het feit dat hij volledig onbekend is met het scholingsgebied waarvoor hij opleidt. (Dit verwijt treft de vakdidaktici aan de P.A. regelmatig). Als gevolg van deze ontbrekende (ervarings-)kennis worden de toekomstige leraren in een spanningsveld gebracht waarin de aan de opleiding verkondigde theoretische inzichten en de in de praktijk ervaren mogelijkheden als strijdig aan elkaar worden beleefd (Vgl. Lortie, 1975, 69).

Ervaring in het onderwijs waarvoor wordt opgeleid – in par. 3. aangeduid als een van de rekruteringscriteria voor opleidingsdocenten – zou dus als een aanbevelenswaardig rekruteringskriterium kunnen worden opgevat. Deze mening zijn ook wij toegedaan doch met een enigszins andere interpretatie. Ervaring (als leraar) in het onderwijs – gehanteerd als rekruteringskriterium – blokkeert niet alleen de beroepsmogelijkheden van (universitair) afgestudeerden die niet over deze ervaring beschikken maar is ook als op zichzelf staand criterium om een aantal redenen aanvechtbaar, en wel de volgende:

- De ervaring heeft niet plaatsgevonden op een systematische wijze.
- De ervaring kan niet worden getoetst aan bepaalde bekwaamheidskriteria.
- Het is onduidelijk welke ervaring is opgedaan en van welke waarde deze ervaring is voor een functie als opleider.
- Het is niet uitgesloten dat de ervaring, tenzij intensief begeleid, juist een tegengesteld, verstarrend effect heeft op de – aan de functie van de opleider inherente – innovatieve beroepshouding.

Het verdient derhalve aanbeveling de ervaring in het schoolgebied waarvoor de opleider opleidt te integreren in het kurikulum van een opleiding voor opleiders, en deze af te stemmen op concrete bekwaamheden en relevante leerervaringen.

5.2.5. De attitudevorming van de opleider

Ten aanzien van de attitudevorming stelden we reeds in par. 5.1. dat deze in dienst staat van de sociale en beroepsspecifieke relaties die door de opleider zowel in als buiten het opleidingsinstituut worden onderhouden. We leggen in deze opleidingskomponent de nadruk op de volgende programmatische kenmerken:

- . Sociale vaardigheidstraining.
- . Onderwijs- en opleidingshoudingen.
- . Zelf-evaluerende en innovatieve beroepshouding.

5.2.5.1. Sociale vaardigheidstraining

De opleidingsdocent is werkzaam in een relationeel zeer intensief en uitgestrekt functiedomein. Hij onderhoudt – idealiter – zowel contacten met vertegenwoordigers van universitaire instellingen, pedagogische centra, schoolbegeleidingsdiensten, oefenscholen, inspectie en zusterinstellingen als met kollegae, studenten en leerlingen. Aan een grondige training in sociale vaardigheidstechnieken, gespreks- en vergadertechnieken, konfliktbeheersingstechnieken en omgangstechnieken mag het in een opleiding voor opleiders dan ook niet ontbreken.

5.2.5.2. Onderwijs- en opleidingshoudingen

De onderwijs- en opleidingshoudingen van de opleider zijn van sterk bepalende invloed op de motivatie van de a.s. leraar m.b.t. de ontwikkeling van een professionele beroepshouding (Vgl. kritiek van Duckers in par. 2.1. m.b.t. de professionaliseringsachterstand). Het spreekt voor zich dat de onderwijs- en opleidingshoudingen ten dele zijn terug te voeren op sociale vaardigheidsaspecten. De wijze waarop de beroepsspecifieke begeleiding van de student plaatsvindt wordt echter niet alleen bepaald door de sociale relatiefactor doch vooral ook door de manier waarop de opleider, zowel t.a.v. de theoretische- als praktische opleidingscomponenten, de professionele groei van de individuele student initieert, evalueert en terugkoppelt (Vgl. Brunner, 1976, 88 e.v.).

5.2.5.3. Zelf-evaluerende en innovatie beroepshouding

De verantwoordelijkheid voor een professionele

funktievulling ligt na het beëindigen van de initiële opleiding in principe geheel bij de individuele opleider. Dit betekent dat hij niet alleen zijn eigen handelen kritisch zal moeten reflecteren doch vooral ook intensief studie zal moeten maken van de ontwikkelingen in zijn vakgebied om aan zijn eigen professionaliteit verder gestalte te geven. De opleider zal derhalve op de hoogte moeten zijn van een aantal relevante zelf-evaluatietechnieken en de toepassingsmogelijkheden hiervan in zijn opleidingspraktijk. Ook ten aanzien van de ontwikkeling van een innovatieve beroepshouding zullen reeds tijdens de initiële opleiding aanzetten moeten worden gemaakt. We denken hierbij niet alleen aan de bekwaamheid tot het verrichten van kleinschalig, instituutgebonden onderzoek (en de rapportage hiervan) maar ook aan de deelname aan de discussie m.b.t. opleidingsvraagstukken die in vaktijdschriften (een tijdschrift voor opleiders ontbreekt helaas nog) wordt gevoerd en de participatie aan of voorbereiding van experimenten, lezingen, conferenties, studiereizen e.d.

De fundamentele en nog onopgeloste problematiek die aan een innovatieve beroepshouding inherent is, reikt echter veel verder. Het gaat hierbij om de vraag, aldus Hacker (1975, 85) 'wie ein Lehrer geschaffen werden kann, der in der Lage ist, die umwälzenden didaktischen Neuerungen in seinen unterrichtlichen Arbeit zu realisieren'. Deze problematiek zou centraal moeten staan in de aan de initiële opleiding verbonden in-service training. Dit geldt uiteraard zowel voor de opleider als voor de in opleiding zijnde leraar.

6. Konklusies

In de voorgaande paragrafen is naar voren gekomen dat een opleiding voor opleiders niet alleen wenselijk is, maar tevens leidt tot een skala van, grotendeels nog onopgeloste, problemen.

In het bestek van dit artikel, waarin slechts een poging werd ondernomen de noodzaak voor een opleiding voor opleiders aan te tonen en enkele mogelijke programmavoorstellen globaal te ordenen en te omschrijven, bleek het niet mogelijk uitgebreid in te gaan op de vele deelproblemen en alternatieven die binnen de algemene en specifieke opleidingscomponenten om nadere toelichting vragen.⁹ Tevens is geen enkele garantie aanwezig of de in deze bijdrage gesignaleerde programma-aksenten een volledig beeld schetsen van een opleiding voor opleiders. Verdere discussie en bij voorkeur systematisch onderzoek naar aanleiding van deze

problematiek en de programmatische konkretisering is beslist noodzakelijk.

In par. 2.2. refereerden we aan de rapportages van de WULO m.b.t. de universitaire lerarenvariant. We stelden ons op het standpunt dat een opleiding tot leraar niet toereikend – doch wel voorwaardelijk – was om als opleider te kunnen funktioneer. Deze stellingname heeft een aantal konsekwenties. De lerarenvariant wordt in de Wet Herstructurering geplaatst in de eindfase van de doktoraalstudie en wel in de vorm van een pré-doktorale en post-doktorale periode van vier maanden. (Een verhouding waarvan overigens kan worden afgeweken). De vraag is uiterst diskutabel of het mogelijk is – in aansluiting op de vakwetenschappelijke studie *én een variantspecifieke inkleuring* van \pm twee maanden – in acht maanden een voldoende startniveau te realiseren om op verantwoorde wijze te kunnen opereren als leraar. Bezien we het komplekse funktiepatroon van de opleider dan kan op het eerste oog worden vastgesteld dat een opleidingsperiode van 8 à 10 maanden verre van toereikend is om een voldoende en verantwoord startniveau te realiseren. Mogelijkheden om de opleiding tot opleider te realiseren kunnen slechts in twee velden worden gezocht n.l. in de pré-doktorale of post-doktorale fase van de studie. De pré-doktorale fase achten we hiervoor niet geschikt omdat dit onvermijdelijk ten koste gaat van de vakspecifieke deskundigheid. Dit achten we niet aanvaardbaar. Het lijkt ons derhalve gewenst de mogelijkheden en konsekwenties van de volgende voorstellen te overwegen:

1. Een lerarenvariant in de zin van de beleidsvoornemens, geprogrammeerd in de eindfase van de doktoraalstudie en bedoeld voor studenten die *een onderwijzende funktie* ambiëren.
 2. Een opleidingsvariant, bestaande uit de pré-doktorale lerarenvariant (zijnde uitsluitend theoretisch van aard) en een post-doktorale opleidingsvariant (van minimaal 8 à 12 maanden) en bedoeld voor studenten die *een onderwijzende én opleidende funktie* ambiëren.
- Ten aanzien van het eerste voorstel treden geen bijzondere procedurele konsekwenties op omdat dit voorstel volledig identiek is aan de beleidsvoornemens. Het tweede voorstel leidt echter duidelijk tot konsekwenties m.b.t. de studieduur, de bevoegdheidsproblematiek, de researchmiddelen, de uitvoerende instituten (beperking van deze instituten is noodzakelijk vanwege het relatief geringe aantal funkties dat jaarlijks in het opleidingsveld beschikbaar komt), de organisatie (de opleidingsvariant is uitdrukkelijk ook bedoeld voor a.s. vakdidaktici aan een opleiding) e.d. We zijn van mening dat

fundamenteel onderzoek in deze en hiermee samenhangende problemen niet alleen wenselijk, maar in het kader van de professionaliseringsfilosofie beslist noodzakelijk is. We sluiten deze bijdrage dan ook af met de aanbeveling een werkgroep of studiekommissie in te stellen met de opdracht de mogelijkheden en (procedurele-, organisatorische- en programmatische-) konsekwenties te onderzoeken m.b.t. de institutionalisering van *een opleiding voor opleiders van onderwijsgeevenden*.¹⁰

Noten

1. De auteur is Prof. Dr. R. S. Mossel en Drs. B. Versloot dank verschuldigd voor hun waardevolle adviezen en commentaren bij de voorbereiding van dit artikel. Een bijzonder woord van dank komt toe aan Prof. Dr. J. Sixma voor de inspirerende en intensieve wijze waarop hij aan de totstandkoming van dit artikel heeft bijgedragen. De verantwoordelijkheid voor de inhoud komt uiteraard geheel voor rekening van de auteur.
2. De term 'leraar' refereert in dit artikel aan de onderwijsgeevenden voor het basis- en voortgezet onderwijs.
3. Van een 'keuze' is als zodanig eigenlijk geen sprake. Een beroep kan zich niet autonoom de status van professie aanmeten; veelmeer wordt dit predikaat door 'de samenleving' toegekend. Niettemin is het zinvol na te gaan welke de kenmerken zijn van de vrije (professionele) beroepen.
4. Een Zweedse poging hiertoe wordt beknopt aangegeven in Lomax, 1976, p. 165. Het programma zoals opgezet door Wronski en Newton (1970) in het *Michigan State Trainers of Teachers of Teachers (TTT-) Project* is een voorbeeld van een samenwerkingsproject tussen opleiders, mentoren en studenten, doch als zodanig geen (volledig) uitgewerkt opleidingsprogramma voor opleiders.
5. Zie ook: Unesco Regional Office for Education in Asia: Problems in Asian teacher training and a course for teacher educators, Report No. 1, Bangkok, 1962. Voor enkele artikelen van meer beschouwende aard, o.a. over de rekrutering van de opleiders van leraren in Engeland, raadplege men Taylor (1965, 1968).
6. Vóór 1955 was dit wel het geval omdat op universitair niveau afstuderen in de pedagogiek niet mogelijk was (Vgl. Versloot, 1977, p. 688).
7. Lees: \rightarrow als: Vereist.
Lees: $----\rightarrow$ als: Is gericht en afgestemd op.
8. Zolang er ten aanzien van de toekomst van deze M.O.-opleidingen geen definitieve beslissingen zijn genomen moeten we, gelet op het aantal MO'ers met een opleidingsfunctie (Vgl. Tabel 1.), met deze groep rekening blijven houden.

8. De prognose, voorzover het de onderwijzers en onderwijzeressen betreft, is opgesteld op basis van de volgende aannamen:
 - handhaving van het aantal verplichte leerkrachten.
 - geen verdere voortzetting van de spontane daling van het klassegemiddelde.
 - gelijke toestroom naar de opleidingsscholen.
 - ná 1978 geen verdere verlaging van de leerlingenschaal.
 9. Opmerkelijk is overigens hoe vaak in de literatuur opleidingsvraagstukken worden aangewezen zonder dat tevens een concrete poging wordt gedaan hiervoor een (voorlopige) oplossing aan te reiken.
 10. Deze commissie of werkgroep zou zich o.a. moeten bezighouden met het:
 - onderzoek naar de behoefte aan opleiders in de verschillende sectoren van de lerarenopleidingen ter bepaling van de noodzakelijke opleidingscapaciteit.
 - onderzoeken van de mogelijkheden om een post-doktorale opleidingsvariant te creëren die wordt uitgevoerd aan een intersubfakultaire vakgroep voor de lerarenopleiding (Vgl. Culo, 1973) en tevens mogelijkheden biedt tot permanente bijscholing van in functie zijnde opleiders.
 - opstellen van de eindtermen van een dergelijke opleiding.
 - doen van voorstellen m.b.t. de programmatische organisatie, de docentenbemanning, de instroombeperkingen, de bevoegdheden, de kostenfactor, de researchkomponent e.d.
 - nagaan in hoeverre de ongelijke beginsituatie van pedagogen/onderwijskundigen en (a.s.) vakdidactici kan worden opgeheven.
 - nagaan welke programma-onderdelen moeten worden ondergebracht in het pré-service gedeelte en welke in het in-service gedeelte.
- Geraadpleegde literatuur:*
- Allen, D. W., *Needed: A new professionalism in education*, American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, 1968.
- Baerwaldt, K., 'Mart Beekma: 'Je rolt er gewoon in'', *Onderwijs en Opvoeding*, 28, 1977, nr. 5, 87-91.
- Balloch, S., Towards a policy for the professionalization of teachers, In: *The teacher and Education change: A new Role*, Volume I, General Report, OECD, Paris, 1974, 521-561.
- Becker, H., e.a. Probleme und Perspektiven der Didaktik, In: *Betrifft Erziehung*, März, 1977, 61-65.
- Bennett, N., *Teaching styles and pupil progress*, London, 1976.
- Bergeijk, J. van, *Didactisch handelen*, Gronigen, 1973.
- Bevelander, C., 'De Pedagogische Akademie in krant en parlement', In: *De Pedagogische Akademie*, 1976, 8, 139-144.
- Biddle, B. J., *Role conflicts of teachers in english-speaking community*. Paper presented at the 40th. Congress of Australian and New Zealand Association for the Advancement of Science, Christchurch, New Zealand, 1968.
- Branger, J. D. C., *Onderwijsperspektieven-Opleidingsperspektieven*, Groningen, 1973.
- Britton, E., *The teaching profession and the education of teachers*, In: Taylor, W., (ed.) 1969.
- Brunner, R. B., *Lehrertraining*, München, 1976.
- Carr-Saunders, A. M. en P. A. Wilson, *The professions*, Claredon Press, 1933.
- C.B.S. Statistiek voor het beroepsonderwijs: *Leraren en bevoegdheidssituaties aan de pedagogische Akademies*, Den Haag, 1976 en 1977.
- Combs, A. W. e.a., *The professional education of teachers*, Sec. Edit. Boston, 1974.
- Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*, Den Haag, 1975.
- Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*, Vervolgnota, Den Haag, 1977.
- Coonen, H. W. A. M., Het motiveringspatroon van aanstaande onderwijzers en onderwijzeressen, *De Pedagogische Akademie*, 8, 1976, 145-147.
- Coonen, H. W. A. M., Onderwijs(leer)doelstellingen en coachingsrelaties aan de Pedagogische Akademie, *De Pedagogische Akademie*, 6, 1977, 95-99.
- Cope, E., Practical experience in the professional training of teachers: an overview of research-issues, *Research Intelligence*, 1, 1975, 2, 71-72.
- Corte, E. de, Naar een leerling-gericht onderwijs via een leerkracht-gericht onderwijsbeleid, *Onze Alma Mater*, jrg. XXXI, 1977, nr. 2., 80-100.
- Corwin, R. G., The new teaching profession, In: Ryan, K. (ed.) *Teacher Education*, NSSE, Chicago, 1975, 230-264.
- Deckers, A., Modellen van begeleiding en beoordeling van kwekelingen bij hun praktische vorming, *Ped. Studiën*, 1970, 47, 250-267.
- De Landsheere, G., The causes of resistance to innovation, In: *The teacher and educational change, A new role*, Paris, 1974, 327-360.
- Döring, K. W., Der Lehrer zwischen Bildung und Ausbildung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 1973, 19, 4, 627-636.
- Duckers, A., The professional teacher, In: Adams, E. (ed.), *In-service education and teachers' centres*, Oxford, 1975, o.c., 115-141.
- Dunkin, M. J. en Biddle, B. J., *The study of teaching*, New York, 1974.
- Edelfelt, R. A., In-service education of teachers: priority for the next decade, *Journal of Teacher Education*, 1974, 250-252.
- Etzioni, A., *The semi-professions and their organisation*, New York, 1969.
- Fantini, M., Teacher training and educational reform, In: Rubin, L. J. e.a. 1971, o.c., 189-208.
- Farr, R. en M. Griffin, Measurement gaps in education, *Journal of Research and Development in Education*, 1973, Vol. 7., 19-28.

- Flechsig, K. H. en H. D. Haller, *Einführung in didaktisches Handeln*, Stuttgart, 1975.
- Franssen, H. en K. Meyer, Curriculumontwikkeling in de opleiding aan de Pedagogische Akademie, *Ped. Studiën*, 54, 9, 1977, 271-279.
- Gibson, R. (ed.), *The professional tutor*, Cambridge, 1972.
- Gage, N. L., *Teacher effectiveness and teacher education*, Palo Alto, Calif. 1972.
- Giesbers, J. H. G. I. en A. M. P. Knoers, Professionalisering der lerarenopleiding, In: Mondshouwer, A., (ed.) *Enige facetten van opvoeding en onderwijs*, 's-Hertogenbosch, 1975.
- Goffree, F., De onderwijzersopleiding: een (leerplan) ontwikkelingsgebied, *Ped. Studiën*, 1976, 7/8, 239-264.
- Good, T. L., Biddle, B. J. en J. E. Brophy, *Teachers make a difference*, New York, 1975.
- Goodlad, J. I. en M. F. Klein, *Looking behind the classroom door*, Worthington, 1974.
- Green, R. L. e.a., *Research and the urban school*, In: Travers, R. (ed.), 1973, 601-631 (Zie: Peck en Tucker, 1973).
- Grell, J., *Training van onderwijsgedrag*, Groningen, 1976.
- Groothoff, H., *Funktion und Rolle des Erziehers*, München, 1972.
- Haberman, M., Needed: New Guidelines for teacher candidate selection, *Journal of Teacher Education*, 1974, 234-235.
- Hacker, H., *Curriculumplanung und Lehrerrolle*, Weinheim/Basel, 1975.
- Hall, R. H., Professionalisation and bureaucratisation, *American Sociological Review*, 33, 1968.
- Hendriks, Th., *Aanzet tot een inventarisatie van problemen met betrekking tot de opleiding van leerkrachten voor onderwijs aan 4-16-jarigen*, Nijmegen, 1973.
- Hendriks, Th., *Onderwijsbekwaamheden*, Intern rapport van het Instituut voor Onderwijskunde, K.U. Nijmegen, 1976.
- Houston, W. R. (ed.) *Exploring competency based education*, Berkeley, Calif. 1974.
- Hoyle, E., *The role of the teacher*, London, 1969.
- Hunt, D. E., *Matching models in education*, Toronto, Ontario, 1971.
- Husén, T., The role of research in teacher education, In: Ryba, R. en B. Holmes (ed.) *Teacher education*, Lund, 1972, 124-129.
- Inventariserend Onderzoek Nieuwe Lerarenopleidingen: Samenvattend Rapport*, Den Haag, 1977.
- Joyce, B. en M. Weil, *Models of teaching*, Englewood Cliffs, N. J., 1972.
- Jones, F. H. e.a. Pyramid training of elementary school teachers to use a classroom management 'skill package', *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 10, 1977, 239-253.
- Kelsall, R. K. en H. M. Kelsall, *The schoolteacher in England and the United States: The findings of empirical research*, Oxford, 1969.
- Kieviat, F. K., *Microteaching als methode in de opleiding van leerkrachten*, Vaassen, 1972.
- Kinney, L. B., Self-evaluation: the mark of a profession, *Educational Leadership*, 15, 1958, 228-231.
- Klotz, G. R., Medienpädagogik und Unterrichtstechnologie in der Lehrerbildung, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung*, 8, 1974, 2, 194-112.
- Konttinen, S., *The behavior of supervisors assessed by student teachers*, Research Bulletin, No. 37, Institute of Education, University of Helsinki, November, 1973.
- König, W., Kritik an dem Theorie-Praxis Verhältnis in der Lehrerbildung, *Westermans Pädagogische Beiträge*, 29, 1977, H.5., 200-203.
- Laan, H. H. van der, De pedagogiekstudie in Nederland, *N.V.O. Mededelingenblad*, 1971, 13-25.
- Lieberman, M., *Education as a profession*, Englewood Cliffs, N.J., 1956.
- Lierop, J. W. van, Ten Geleide, *Ped. Studiën*, 1971, 48, 189-193.
- Lievense, D. J., *Samenwerking tussen instituten bij het uitvoeren van praktijkopdrachten in de opleiding van onderwijsgeevenden*, Doktoraal skriptie, Vakgroep Onderwijskunde, R.U. Leiden, 1977.
- Lomax, D. E. (ed.) *European perspectives in teacher education*, London, 1976.
- Lortie, D. C., *Schoolteacher*, A sociological study, Chicago, 1975.
- Lynch, J. en H. D. Plunkett, *Teacher education and cultural change*, London, 1973.
- Meade, E. R. Jr., *No health in us*, In: Rubin, L. J. e.a., 1971, p. 221-226.
- Mok, A. L., *Beroepen in actie*, Meppel, 1973.
- Moore, E., *The professions: roles and rules*, New York, 1970.
- Moskowitz, G., The attitudes and teaching patterns of cooperating teachers and student trained in interaction analysis, In: Amidon, E. J. en J. B. Hough (ed.) *Interaction analysis: theory, research and application*, London, 1967, 271-282.
- Musgrove, F. en P. H. Taylor, *Society and the teacher's role*, London, 1969.
- OECD, *Training, recruitment and utilization of teachers in primary and secondary education*, Paris, 1971.
- Onderwijsonderzoek in Nederland*. Rapport van de Verkenningcommissie Onderwijsresearch, Den Haag, 1976.
- Onderwijsverslag 1974*, Den Haag, 1975.
- Peck, R. F. en J. A. Tucker, Research on teacher education, In: R. M. Travers, (ed.) *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, 1973, 940-978.
- Prognose K.B.O., Commissie, *Vraag en aanbod kleuterleidsters, onderwijzers en onderwijzeressen 1975-1981*, Publikatie 2, Den Haag, Sept. 1976.
- Reinhardt, S., *Zum Professionalisierungsprozess des Lehrers*, Frankfurt a.M., 1972.
- Renes, P. B., *Rekrutering en selectie van leerkrachten voor het lager onderwijs in Nederland*, Groningen, 1969.
- Roggema, J., *De schoolse school*, Assen, 1970.
- Rubin, L. J. e.a. *Improving in-service education, Proposals and procedures for change*, Boston, 1971.
- Ruprecht, H. e.a., *Modelle grundlegender didaktischer Theorien*, Hannover, 1972.
- Ryan, K. A., The unfinished work of teacher education,

- Journal of Research and Development in Education*, 1973/74, 29-38.
- Schouten, J., *Begeleiden tot begeleiden*, Amsterdam, 1974.
- Siegers, F. M. J. e.a., *Supervisie I, Supervisie II*, Alphen a.d. Rijn, 1975, 1976.
- Signer, R., *Verhaltenstraining für Lehrer*, Weinheim/Basel, 1977.
- Silberman, S., *Crisis in the classroom*, New York, 1970.
- Sixma, J., *Pedagogische Akademie en Didaktische Analyse*, *Ped. Studiën*, 1971, 47, 194-204.
- Stellinga, G., *Nieuwe Lerarenopleiding knelpunt(en) 1977*, In: *De Nieuwe Lerarenopleiding. Een bijdrage aan onderwijsvernieuwing?* NCSV, Zeist, 1977.
- Stinnett, T. M., *The profession of teaching*, Washington D.C., 1962.
- Susteck, H., *Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt*, Braunschweig, 1975.
- Tanner, D. en L. N. Tanner, *Curriculum Development*, New York, 1975.
- Taylor, W., *Who teaches education?* *University Quarterly*, dec. 1965, 48-55.
- Taylor, W., *The educators of teachers in England*, *International Review of Education*, 1968, 405-419.
- Taylor, W. (ed.), *Towards a policy for the education of teachers*, London, 1969.
- Tibble, J. W. (ed.), *The future of teacher education*, London, 1971.
- Turner, J. D. en J. Rushton (ed.) *The teacher in a changing society*, Manchester, 1974.
- UNESCO, *Intergovernmental Conference on teachers*, Paris, 1966.
- Thomas, H., *The identification of content in teacher education*, In: Ryba, R. en Holmes, B. (ed.) *Teacher education*, 1972, 54-60.
- Veenman, S. A. M., *Training op basis van interactie-analyse*, Tilburg, 1975.
- Versloot, A. M., *De M.O. opleidingen Pedagogiek*, Verslag van een inventariserend onderzoek in opdracht van de Vereniging ter bevordering van de Studie in de Pedagogiek, te Nijmegen, 1977.
- Vlaskamp, F. J. M., e.a., *Ontwikkelingen in de functieervulling van pedagogen en andragogen*, Deel I: Academici, I.T.S., Nijmegen, 1977.
- Walker, D. F., *Toward comprehension of curricular realities*, In: Shulman, L.S. (ed.) *Review of Research in Education*, AERA, Itaska, Illinois, 4, 1976.
- Waller, W., *The sociology of teaching*, New York, 1965.
- Werkgroep Ad Hoc Universitaire Lerarenopleiding (WULO)*, Derde interimrapport, Aangeboden aan de Academische Raad, 18 april, 1977.
- Wragg, E. C., *Teaching teaching*, Newton Abbot, London, 1974.
- Wronski, S. P. en R. F. Newton, *Improving teacher education: A tripple T-Approach*, *Soc. Educ.*, 34, 3, 1970, 311-315.

Curriculum vitae

Hubert. W. A. M. Coonen (geb. 1951). Opleiding tot onderwijzer aan de P.A. te Roermond 1969-1972. Werkzaam in basisonderwijs van 1972 tot 1977. Studeerde MO Pedagogiek aan de Nutsakademie te Rotterdam. MOa, 1975; MOb, 1976. Is momenteel doktoraalstudent Onderwijskunde aan de R.U. te Utrecht en sinds jan. 1977 in de functie van wetenschappelijk ambtenaar belast met de voorbereiding van de universitaire lerarenvariant aan het Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen (IPAW) van de R.U. te Utrecht. De belangstelling van de auteur ligt in het bijzonder op het gebied van de opleiding van leraren.

Adres: Mauritsstraat 117, Utrecht.