

# Ontwikkeling van counseling- en begeleiding op vwo-, havo- en mavo-scholen in Nederland. Enige suggesties.<sup>1)</sup>

NORMAN ABELES,

*Michigan State University East Lansing, Michigan, U.S.A.*

## 1. Voorwoord

Dit artikel is het resultaat van een intensieve bestudering van activiteiten op het gebied van counseling en begeleiding in Nederland. De schrijver heeft hiervoor 6 maanden in Nederland doorgebracht, van januari tot juni 1969. Vele scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland werden bezocht, gesprekken werden gevoerd zowel met leraren en schoolleiders als met personen betrokken bij leraren-opleidingen, maar ook met vertegenwoordigers van het Ministerie van Onderwijs en het Ministerie van Sociale Zaken. Op die manier heeft de schrijver een eerlijke poging gedaan zich zo goed mogelijk op de hoogte te stellen van het voortgezet onderwijs in Nederland.

## 2. Inleiding

Sinds in 1968 de Mammoetwet in werking is getreden en het aantal leerlingen sterk is toegenomen wordt er steeds meer aandacht besteed aan zaken als ontwikkeling van de persoonlijkheid van de leerling en zijn school- en beroepskeuze. Daarbij doet zich de vraag voor: hoe kan de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerling en diens school- en beroepsloopbaan in het voortgezet onderwijs verbeterd worden door counseling en begeleiding. Verder rijst de vraag hoe counseling en begeleiding plaats kan vinden en door wie. Hiermee zijn de onderwerpen van dit rapport aangegeven.

## 3. Counseling versus begeleiding

Verschil en overeenkomst tussen counseling en be-

geleiding vormen momenteel een punt van uitgebreide discussie. Sommige deskundigen weigeren een scheidslijn tussen beide aan te brengen: anderen stellen voor, de term begeleiding geheel te laten vallen. Rekening houdend met deze verschillende gezichtspunten worden de beide termen voor dit artikel als volgt omschreven en gebruikt:

### a. Counseling

Onder counseling wordt verstaan een beroepsactiviteit, welke een gespecialiseerde opleiding en training vraagt; een deskundige hulpverlening aan studenten door middel van interviews, individueel of in groepsverband. Voorzover de nadruk vooral komt te liggen op de vraag 'waarom' de student moeilijkheden heeft, wordt onder counseling verstaan een meer indirecte wijze van hulpverlening. Het is de taak van de counselor de student te helpen bij de integratie van zijn opleiding, zijn beroep en zijn persoonlijke aspiraties, zodat hij beter in staat zal zijn zinvol en gericht zijn levensweg uit te stippelen.

### b. Begeleiding

In formele zin betreft begeleiding een program van deskundige activiteiten binnen de school onder de leiding van iemand met een speciale opleiding en training in counseling en begeleiding. Begeleiding omvat activiteiten als oriëntatie en voorlichting voor school- en beroepsmogelijkheden, het afnemen van prestatie- en beroepentests, overleg met leraren omtrent plaatsing van de leerlingen, het tot stand brengen van veranderingen in het leerprogramma, het bijhouden van studie-

dossiers enz.

Meer informeel opgevat is begeleiding een in feite van ouds door de docenten gepraktiseerde bezigheid, waarin zij hun leerlingen op een meer direkt persoonlijke manier tegevoet treden. Met name studenten die ontvankelijk zijn voor suggesties en direkt advies betreffende hun studieplanning, varen er wel bij. De leraar bevindt zich dikwijls in een uitstekende positie om dergelijke 'minder formele' begeleiding te geven. Diezelfde gunstige positie stelt hem bovendien in staat om bepaalde leerlingen te adviseren aangaande bijscholings- en verrijgingsprogramma's.

#### 4. De behoefte aan een school-counselor

Tijdens mijn verblijf in Nederland heeft men mij vaak gevraagd waarom er speciaal opgeleide counselors op de scholen nodig zouden zijn. Men zou kunnen zeggen, dat ook een goede docent informele begeleiding geeft, met de ouders van de leerling overleg pleegt en samen met de leerling kan besluiten wat in zijn geval het beste is. Bovendien kan ook een goede leraar uitmaken wanneer een leerling meer gespecialiseerde hulp nodig heeft en hem voor een dergelijke steun verwijzen naar instanties buiten de school. Er zijn echter dwingende argumenten die voor een school-counselor pleiten:

- a. Het ontwikkelen van vakdeskundigheid krijgt in de lerarenopleiding de meeste nadruk. Hoewel inderdaad enige aandacht besteed wordt aan training in onderwijsmethoden en aan onderwijskundige theorieën als zodanig wordt er erg weinig nadruk gelegd op zaken als ontwikkelings-, onderwijs- en leer-psychologie enz. Daarom heeft de leraar betrekkelijk weinig kennis waaruit hij zou kunnen putten om de leerlingen te helpen de juiste beslissingen te nemen.
- b. In iedere klas zijn er altijd leerlingen die om de een of andere reden liever niet de hulp van de leraar zoeken. Dit kunnen volkomen normale leerlingen zijn, die nu eenmaal iemand anders binnen de school prefereren om er hun belangen mee te kunnen bespreken.

- c. Er zijn leraren die op grond van persoonlijke voorkeur of vanwege een bepaalde karakterstructuur er niet in geïnteresseerd zijn een begeleidingstaak op zich te nemen, hoewel zij als leraar hun vak uitstekend verstaan.
- d. Terwijl er altijd leerlingen zullen zijn, die meer intensieve begeleiding van buiten de school nodig hebben, zal de grote meerderheid toch gevormd worden door normale studenten met de normale groei- en keuzemoeilijkheden, die van de school enige hulp mogen verwachten. Die school is immers het meest vertrouwd met de belangen van de leerlingen en blijkt dan ook de meest aangewezen instantie te zijn om normale leerlingen met normale problemen te helpen.
- e. Counseling en begeleiding zijn continue processen tijdens de schooljaren en vragen derhalve om continuïteit in de personen, die een dergelijke dienst verlenen. Verwezen zij hier naar de konklusie van het verslag van de konferentie die onlangs (in 1969) over dit onderwerp gehouden is en die werd georganiseerd door de Raad van Europa: 'Begeleiding op school gaat vandaag de dag niet alleen de leerlingen aan die daarvan gebruik maken, maar alle leerlingen en de school als gemeenschap zelf; begeleiding is een continue hulpverlening, die gedurende alle schooljaren aan de leerling wordt verstrekt en zelfs nog wordt voortgezet wanneer hij eenmaal een beroep heeft.'
- f. De school- en beroepskeuze van onze leerlingen is een van de meest belangrijke beslissingen die iemand in zijn leven kan maken. De jonge mens van vandaag bepaalt de toekomst van de wereld van morgen. Wanneer men aan deze jonge mens de gelegenheid onthoudt om binnen de school de hulp in te roepen van personen die daarvoor een gespecialiseerde opleiding hebben genoten, doet men tekort aan de mens van de toekomst.

#### 5. De relatie tussen formele begeleidingstaken en counseling

Het zal zowel van de counselor als van de behoef-

ten van een bepaalde school afhangen in welke mate de counselor zijn tijd spendeert aan de speciale counselingtaken, individueel of in groepsverband, dan wel aan meer algemene begeleidingstaken zoals oriëntatie, school- en beroepsvoorlichting enz. Duidelijk is, dat school- en beroepsvoorlichting en oriëntatie van de studenten als specifieke vorm van advies-geven een begeleidingsfunctie is. Maar het is niet mogelijk een scheidslijn te trekken tussen dit soort werk en de meer algemene counseling en begeleiding, aangezien het (al dan niet) geven van dit soort van informatie en oriëntatie plaats vindt op grond van een bepaalde optiek. Ik kan niet genoeg benadrukken, dat het hier *niet* om een puur academisch, maar juist om een praktisch argument gaat. Laat ons als voorbeeld nemen een leraar van een brugklas die al vroeg in het schooljaar bij zichzelf tot de overtuiging is gekomen, dat iemand een 'typische mavo-leerling' is. Vanaf dat moment is de informatie van deze leraar ten opzichte van die leerling voortdurend mavo-gericht. Het is zeer wel te verwachten, dat deze 'begeleiding' resulteert in een 'selffulfilling prophecy': de betreffende leerling zal ook inderdaad naar de mavo gaan. Hieruit blijkt dus hoe noodzakelijk het is, dat alle formele begeleidings- en counselingstaken binnen een school onder leiding staan van iemand die, ook al is hij dan leraar, een gespecialiseerde counselorsopleiding heeft gehad.

#### 6. *Het verschil in de rol van de leraar en die van de counselor*

Aangezien de leraar (onder andere) zijn leerstof doceert en de studieresultaten van de leerlingen beoordeelt, geeft zijn kennis van de leerling hem een basis om die leerling te adviseren. Maar juist de beoordelingsfunctie van de leraar is er de oorzaak van, dat zijn adviezen voor de leerlingen vaak meer gewicht krijgen dan de leraar zelf zich bewust is.

De leerling moet daarom op school terecht kunnen bij iemand, die over de nodige tijd en deskundigheid beschikt om naar hem te luisteren en hem te helpen bij zijn beslissingen. Zo iemand

mag geen officiële stem hebben in de beoordeling van de leerling. Het is een haast onmogelijke opgave om tegelijk beoordelaar en vertrouwensman van een leerling te zijn zonder daarbij de objectiviteit geweld aan te doen.

Vandaar de volgende stelling: Hoewel een speciaal opgeleide counselor zeker een deel van zijn tijd aan doceren kan geven, moet hij die leerlingen aan wie hij ook les geeft, niet counselen. Dit betekent, dat er op iedere school minstens twee part-time counselors nodig zijn, die naast hun doceer-activiteiten de tijd hebben om die leerlingen te counselen aan wie zij geen les geven. Dit geldt natuurlijk alleen voor de formele begeleiding en counseling en niet voor de informele begeleiding in de klas.

#### 7. *Het effect van counseling*

Hoofddoel van counseling is de leerling te helpen bij het oplossen van zijn probleem; daarnaast zijn er echter ook nog een aantal neven-effecten te signaleren, zoals: een eventuele verbetering van de relatie tussen leraar en leerling; een studieprestatie die meer in overeenstemming is met de bekwaamheid van de leerling dankzij een effectiever gebruik van zijn talenten; het voorkomen van ernstiger problemen, die het leerproces verstoren en het optimale gebruik van de tijd van de leraar.

#### 8. *De functie van de counselor op school*

8.1. De basis-functie van de counselor bestaat hieruit, dat hij de leerling helpt bepalen wat voor iemand hij is. De counselor laat de leerling zelf zijn sterke en zwakte punten, zijn karakterstructuur ontdekken, zodat hij kan bepalen wie hij wenst te worden. Wanneer de leerling weet welke alternatieven er voor hem open liggen, is hij beter in staat te bepalen wat hij van het leven wil maken en hoe hij het zal inrichten. Een van de belangrijkste functies van de counselor is dus, dat hij de leerling bijstaat zijn gedrag meer doelgericht te maken, het beeld dat hij van zichzelf heeft te verhelderen en te toet-

sen aan de realiteit. Anders gezegd, de leerling kan geholpen worden zich zijn bekwaamheden en prestaties, zijn karakter bewust te worden; hij wordt in staat gesteld dit alles aan de realiteit te toetsen en zo de juiste keuze te doen.

8.2. De counselor kan deze doeleinden realiseren langs wat elders genoemd wordt de *remediërende* weg, de *preventieve* en de *stimulerende* weg. (Zie Stewart en Warnath, 1965)

#### 8.2.1. Het *remediërende* aspekt

Leerlingen, wier uitgroei op een of andere wijze scheef gegaan is, moeten geholpen worden. De counselor kan speciale aandacht geven aan de trage leerling, aan de leerling die voortijdig de school dreigt te verlaten of aan de besluitloze en stuurloze leerling. Hij zal de bekwame maar te weinig presterende leerling evenzo moeten helpen als de student, die goede leerprestaties heeft maar wiens problemen buiten de school liggen. De recalcitrante student zal hij moeten helpen bij zijn autoriteitsproblematiek; het timide kind zal over zijn verlegenheid heen moeten helpen. Al is counseling geen psychotherapie toch vertoont het enkele elementen van 'eerste hulp' in psychologische zin.

#### 8.2.2. Het *preventieve* aspekt

Counseling behelst eveneens een strategisch preventief element. De counselor moet de mogelijkheid hebben om invloed uit te oefenen op het schoolprogramma voorzover dat betrekking heeft op het leerproces. Hij moet suggesties kunnen doen inzake de algemene gedragslijn rond de toelating van leerlingen tot de verschillende schooltypen en de indeling van de studenten tijdens en na de brugklas. Als de counselor tevens leraar is, zal hij waarschijnlijk ook de bestaande wrijvingen tussen studenten en leraren kunnen onderkennen en ideeën aan de hand kunnen doen om deze te ver-

minderen. Hij zal behalve voor leraren, schoolleiders en studenten, ook voor ouders een bekwame adviseur moeten zijn. Verder moet zijn invloedssfeer afgebakend worden naargelang de mogelijkheden die iedere school afzonderlijk te bieden heeft en die op grond van overleg worden vastgelegd.

Natuurlijk moeten er naast de counselor andere specialisten in de school aanwezig zijn, zoals deskundigen op het terrein van de schoolwerkplan-ontwikkeling, de administratie, enz. Maar met zijn dubbele functie, als leraar en als counselor, beweegt de counselor zich op een terrein waar uitzonderlijke verantwoordelijkheden liggen. Op dit moment is overigens nog niet algemeen te stellen hoever zijn invloed op de feitelijke gang van zaken binnen de school moet reiken. Dit zal een punt voor verdere discussie moeten zijn.

Het bovenstaande houdt in ieder geval in, dat de counselor zorgvuldig geselecteerd moet worden. Hij moet goed kunnen omgaan zowel met leraren, schooldirectie en ouders, als met leerlingen en met maatschappelijke instanties. Daarnaast moet hij de juiste middelen tot zijn beschikking hebben om zijn zienswijze over te brengen. Dit alles als bijdrage van de counselor om onnodige problemen voor de student te voorkomen.

#### 8.2.3. Het *stimulerende* aspekt

Het 'remediërende' aspekt concentreert zich op reeds bestaande problemen; de preventieve benaderingswijze legt zich toe op factoren, die eventuele problemen zouden kunnen doen ontstaan. De stimulerende benadering is nauw verwant aan de preventieve en is erop gericht bij de student een sterke en doelbewuste identiteit aan te kweken. De ongeïnteresseerde en laag gemotiveerde student bv. moet de gelegenheid krijgen die elementen in de school welke hem dwars zitten, in zijn contact met

counselor te sprake te brengen. Het is dan de taak van de counselor de student bij te staan bij het nemen van vrije en verantwoorde beslissingen, door hem de nodige informatie te bieden omtrent de wegen die voor hem open staan. In het meest ideale geval zou dit proces reeds lang vóór het voortgezet onderwijs moeten plaats vinden, temeer omdat maar ongeveer 50% van de Nederlandse leerlingen op een mavo-, havo-, of vwo-school terecht komt.

Een ander terrein dat tot de functie van de counselor behoort is dat van de attitudeverandering; of minstens moet hij de discussie aangaande sociale en kulturele attitudes stimuleren. Het feit dat vrouwen zo weinig in het arbeidsproces zijn ingeschakeld kan b.v. onderwerp van een dergelijk gesprek zijn. Is de reden, dat veel meisjes en vrouwen er moeite mee hebben een passende betrekking te zoeken nu gelegen in het feit dat zij afkerig zijn van werken of komt dit omdat zij een kultureel bepaalde weerstand tegen de werkende vrouw ervaren? Hoe staan de leerlingen tegenover homogeen dan wel heterogeen groepsonderwijs en welk effect heeft deze attitude op de leerlingen? Wat is het effect van een meningsverschil tussen ouders en leerlingen over diens toekomstige studie-loopbaan of beroep en welke rol speelt de counselor hierin? Het is dus de taak van de counselor een discussie over dergelijke attitudes op gang te brengen en zo suggesties aan de hand te doen om het leerproces te verbeteren. Om daartoe in staat te zijn moet de counselor een speciale opleiding genoten hebben en iemand met grote persoonlijke kwaliteiten zijn.

Tenslotte moet erop gewezen worden, dat de counselor altijd de behoefte zal voelen remediërend of preventief te werk te gaan, ook al bestaan er de meest effectieve stimulerende strategieën.

9. *Hoe komt het contact tussen leerling en counselor tot stand?*

Vooreerst kunnen leerlingen uit eigen beweging naar de counselor toestappen. Verder kunnen leerlingen door een leraar naar de counselor verwezen worden, hetzij omdat er iets mis is, hetzij omdat er iets mis dreigt te gaan. Het kan ook voorkomen, dat leerlingen op aandringen van hun ouders contact zoeken met de counselor. De counselor is meer indirect in zijn benadering van de leerling dan de leraar, vooral in die gevallen waarin de directe maatregelen (berispingen, aanmoedigingen, extra opdrachten) niet hebben gewerkt. Het is de opgave van de counselor de oorzaak van de problemen te achterhalen en zo de leerling te helpen zijn problemen op te lossen. Hij moet er zich verder van bewust zijn, dat hij aan een afzonderlijke student slechts een beperkte tijd kan geven, terwijl hij attent moet zijn op die situaties waarin een student meer intensieve hulp nodig heeft en naar een instantie buiten de school verwezen moet worden. Op zich genomen heeft counseling immers betrekking op de normale student met de normale groei- en ontwikkelingsproblemen.

10. *De huidige counselingssituatie in Nederland, gezien door een buitenstaander*

Momenteel houden een aantal personen zowel binnen als buiten het voortgezet onderwijs zich bezig met activiteiten, die in de V.S. tot de taak van de counselor behoren.

- a. De leraar – Hoewel ik leraren ontmoet heb die trachten enige tijd vrij te maken voor leerlingen met problemen, de doorsnee leraar is doorgaans alleen druk doende zijn lesstof te doceren en heeft de neiging zijn aandacht voor problemen die de leerling persoonlijk betreffen, te beperken.
- b. De schooldekaan – Doorgaans een leraar, die door de rektor van de school als zodanig is aangesteld. De schooldekaan heeft ongeveer 2 tot 4 uur per week tijd beschikbaar voor het zichzelf informeren over, en het geven van beroepsvoorlichting, doorgaans aan leerlin-

- gen uit de hogere klassen. Hij heeft geen gespecialiseerde opleiding in beroepsconse-ling; wel heeft hij in een periode van 2 jaar gedurende 5 à 10 dagen een inservice-training gevolgd, zoals die wordt georganiseerd door het C.B.O. Men treft schooldekanen hoofd- zakelijk aan op vwo- en havo-scholen, soms ook op mavo-scholen.
- c. Mentoren – Mentoren zijn leraren, die de verantwoordelijkheid op zich nemen voor de vorderingen van de hen toegewezen leer- lingen en tevens bijles geven aan die studen- ten, die moeilijkheden hebben met lesstof. Op sommige scholen worden aan de studen- ten 'groepsleiders' toegewezen, bij wie de rapportering van de verschillende leraren over een bepaalde leerling terechtkomt. Van hem wordt verwacht, dat hij de vorderingen van de hem toegewezen leerlingen volgt en ook zijn stem laat gelden bij de bevordering van de studenten naar een volgende klas. Sommi- ge groepsleiders hebben moeilijkheden met deze taakomschrijving, aangezien het van hen vraagt tegelijk 'helper' en 'beslisser' te zijn.
- d. Rektoren en konrektoren – De rektor wordt wordt doorgaans beschouwd als de 'vader' van de school. Hij is dikwijls de persoon tot wie de ouders zich richten, wanneer zij bij hun kinderen moeilijkheden zien. Hij heeft de zorg voor de discipline en is uiteindelijk verantwoordelijk voor de gang van zaken binnen de school.
- e. Gewestelijke Arbeidsbureaus – De Gewes- telijke Arbeidsbureaus (GAB) staan onder verantwoordelijkheid van het Ministerie van Sociale Zaken en zijn verspreid over de ver- schillende provincies van Nederland. Zij be- staan uit twee aan elkaar verwante sekties, die van de jeugdkonsulenten en die van de beroepskeuze. Sommige stafleden, de jeugd- konsulenten, zijn, hoewel zij speciale kursus- sen volgen, hoofdzakelijk in de praktijk op- geleid. Zij geven voorlichting en bemiddelen bij het verkrijgen van een betrekking ten behoeve van leerlingen die voortijdig de school verlaten, en van hen die na beëindi- ging van de school werk zoeken. Bovendien geven zij in groepsbijeenkomsten beroeps- voorlichting aan leerlingen van de hoogste klas van de lagere school; deze beroepen- oriëntatie wordt op de havo- en mavo-scholen voortgezet.
- Verder coördineren de jeugdkonsulenten de plaatsing van jongeren in de verschillende leerlingenstelsels. Het leerlingenstelsel wordt georganiseerd voor verschillende bedrijfstak- ken, terwijl de daarin plaatsvindende leerlin- gen-opleiding onder supervisie staat van de konsulenten.
- Leerlingen die nog niet weten welk beroep zij in de toekomst gaan kiezen, kunnen ook terecht bij de beroepskeuzeadviseurs. Deze stafleden hebben een speciale opleiding ge- noten (De Academie voor School- en Be- roepskeuze-werk). De opleiding bestaat uit 2 jaar theorie (b.v. in Tilburg) en 1 jaar prak- tijk op een bureau of afdeling voor beroeps- keuzevoorlichting, plus gedurende 4 maan- den nog eens één dag per maand. Het pro- gramma bestaat uit beroepsconseuling, peda- gogiek, didaktiek, het afnemen van inter- views en testen, psychologie, sociologie en kultuurgeschiedenis; verder uit scholenbe- zoek en praktijk-interviews. De cursus leidt tot een diploma.
- De zojuist genoemde groep leerlingen wordt naar de beroepskeuze-adviseurs verwezen door de jeugdkonsulenten. Daarnaast kun- nen leerlingen ook buiten de jeugdkonsu- lenten om op hen een beroep doen. In dat ge- val is een dergelijke beroepsconseuling niet meer gratis.
- Naast dit direkte contact tussen de stafleden van het arbeidsbureau en de leerlingen door middel van beroepsoriënterende gesprekken, brengen sommige leden van het arbeidsbu- reau een gedeelte van hun tijd op de scholen door om bepaalde problemen met de school- dekanen te bespreken. De frekwentie van deze kontakten verschilt van school tot school. Sommige dekanen verwijzen veel leerlingen naar de jeugdkonsulenten; anderen verwijzen alleen die leerlingen, die zichzelf niet kunnen

helpen. De schooldekaan heeft dus een aanzienlijke invloed op het aantal leerlingen, dat om bemiddeling van het arbeidsbureau vraagt.

Aangezien op mavo-scholen betrekkelijk weinig schooldekanen zijn, schijnen de arbeidsbureau's hier een grote invloed te hebben. Vandaar de algemene indruk in onderwijskringen, dat de staf van het arbeidsbureau meer vertrouwd is met de beroepsmoeilijkheden van mavo-studenten dan met die van vwo- en havo-studenten. Een complicerende faktor hierbij is bovendien nog dat counseling vermoedelijk eerder gezien wordt als een remedie dan als preventie. Die behoefte aan arbeidsbemiddeling wordt daarom gemakkelijk onderkend, en weinigen zullen er ook moeite mee hebben in te zien, dat counseling nuttig kan zijn in die situaties waar plaatsing moeilijk is (remedial counseling). Dat beroeps counseling een middel kan zijn om iemand bij te staan een bevredigende weg te vinden, schijnt iets van secundair belang te zijn. Daarom is er relatief minder belangstelling voor de havo- en vwo-leerling die het op school redelijk doet, dan voor de leerling, die niet mee kan en daarom een baan moet zoeken. Er bestaat nog een ander, dieperliggend probleem aangaande de invloed van de arbeidsbureaus. De vanzelfsprekende belangstelling binnen de arbeidsbureaus voor de behoeften van de maatschappij (inklusief de arbeidsmarkt) zou wel eens het delicate evenwicht tussen de behoeften van het individu en de eisen van de maatschappij kunnen verstoren, indien namelijk de beroeps counseling overwegend vanuit de arbeidsbureaus plaats vindt, terwijl de counseling op school voornamelijk uitgeoefend wordt door personen, die vooral op het schoolgebeuren geconcentreerd zijn, dat wil zeggen door counseling-specialisten die primair docent zijn.

- f. Schoolpsychologen – Schoolpsychologen zijn zijn doorgaans verbonden aan psychologische instituten of schooladviesdiensten. Studenten met psychische problemen of met

problemen op het gebied van de beroepskeuze worden doorgaans naar de schooladviesdienst verwezen, waar zij dan verder geholpen worden. Deze hulp vindt plaats in de vorm van interviews, psychologische tests en, op langere termijn, counseling. Sommige psychologische diensten zijn partikuliere instellingen, andere (b.v. in Den Haag) zijn van gemeentewege opgezet. Bij sommige instellingen kan de psycholoog zowel begeleiden bij beroepskeuzemoeilijkheden als hulp verlenen bij persoonlijk problemen, bij andere instituten staat het een los van het andere en wordt de beroeps counseling uitgeoefend door deskundigen, die geen psychologische opleiding gehad hebben. De schoolpsychologen zijn in hun benaderingswijze meer indirect dan de leraar, de ouders of andere personen, die invloed uitoefenen op leerlingen. Zij proberen namelijk eerst de oorzaak van het probleem te zoeken alvorens het probleem zelf aan te pakken.

- g. Brugklas-coördinatoren – Sinds de Mammoet-wet – en daarmee de brugklas – in werking is getreden kan de brugklascoördinator de ontwikkeling van de leerling in een beslissende richting beïnvloeden.
- h. Huiswerk-helpers – Doorgaans zijn dit leraren, die de studenten betaalde bijlessen geven bij het maken van hun huiswerk.

11. *Het voorgaande samenvattend, komen we tot de volgende konstateringen:*

Afgezien van de schoolpsychologen en stafmedewerkers van het arbeidsbureau bestaat er tot nu toe voor leraren geen specialisatiemogelijkheid in counseling.

Anderzijds blijken er heel wat professionele schoolfunktionarissen te zijn (leraren, brugklascoördinatoren, schooldekanen, mentoren enz.) die allen op de een of andere manier een begeleidings- of counselingsfunctie uitoefenen.

12. *Konklusie*

- a. De voornaamste intentie van dit rapport is

aan te geven, dat de verschillende professionele schoolfunktionarissen, die direkt en regelmatig contact met de leerling hebben, meer bedacht moeten zijn op diens persoonlijke ontwikkeling.

- b. Voorts ben ik van mening, dat de counselorsopleiding in Nederland een voortgezette specialisatie moet worden als vervolg op een verbrede lerarenopleiding.

### 12.1 Lerarenopleiding

Het is niet de bedoeling in dit artikel een gedetailleerde analyse van de lerarenopleiding te geven. Voor alle leraren zou echter een fundament van counselorsopleiding wenselijk zijn, voorafgaand aan een specifieke opleiding tot counselor. Dit fundament zou de volgende elementen moeten bevatten:

- a. Een eerste groep onderwerpen, betrekking hebbend op psychologie, zou moeten behandelen: ontwikkelings- en kinderpsychologie, persoonlijkheidsleer, groepsdynamica, onderwijspsychologie en de studie van leerprocessen.
- b. In een tweede centrale thematiek zou men zich moeten bezighouden met studie van sociale krachten en kulturele veranderingen in de vorm van cursussen sociologie, antropologie en economie.  
Ik ben van mening, dat alle leraren een dergelijke achtergrond moeten hebben en dat hieraan een *geëvalueerde* praktijktraining gekoppeld moet worden onder goede supervisie
- c. Vervolgens moeten alle leraren cursussen volgen in onderwijsmethoden, onderwijsvernieuwingen en evaluatie-methoden.

Wanneer alle toekomstige leraren van het voortgezet onderwijs een dergelijke basis hebben, kan een counselorsopleiding ingesteld worden voor die leraren, die zich verder willen specialiseren.

Voor die leraren, die thans graag een inservice-training willen volgen, kan het bovenstaande curriculum ingebouwd worden in het programma van de huidige counselorstraining.

### 12.2 Counselorsopleiding

Na een periode van inservice-training voor mavo-, havo-, en vwo-leraren kunnen we beginnen met de ontwikkeling van een counselorsopleiding.

De volgende specialistische counselingsopleiding zou gegeven kunnen worden aan een geselecteerde groep van mavo-, havo- en vwo-leraren die de inservice-training, zoals hierboven in 12.1 is beschreven, hebben gevolgd.

- a. Een leergang grondslagen onderwijsfilosofie en schoolleerplanontwikkeling. Het is nodig, dat leraren een fundamenteel begrip krijgen van de school als een maatschappelijke instelling. Deze cursus zou gedurende 10 weken 2 uur wekelijks gegeven kunnen worden.
- b. Uitsgesproken praktische cursussen in counseling, beoordeling, praktische onderwijskundige informatie, inclusief de researchresultaten van testmethodieken, en aandacht voor analyse van de levensloop. Wat betreft het thema beroepenvoorlichting, zal veel nadruk gelegd moeten worden op de psychologische factoren, die bij de keuze van een beroep een rol spelen en daarnaast op een grondige kennis van de huidige en de toekomstige beroepsmogelijkheden in de maatschappij; een en ander gekoppeld aan een grondige informatie betreffende de verschillende daarop afgestemde scholingsmogelijkheden voor de studenten. Deze leergang zou een tijdsduur kunnen hebben van één jaar met 2 lessen per week.
- c. Drie tot vier uur per week praktijkervaring onder supervisie in persoonlijke- zowel als in groeps counseling. Hiermee kan een begin worden gemaakt halverwege het eerste jaar van de opleiding met een vervolg in het tweede jaar. Voorlopig zal het nodig zijn, dat Nederlandse en Amerikaanse counselortrainers hierbij samenwerken; op den duur kan hieruit een program resulteren, dat geheel kan worden uitgevoerd onder leiding van Nederlandse counselortrainers.
- d. Gedurende één jaar 2 uur per week een cursus met als onderwerpen: de basis-beginselen

van researchmethodiek en een inleiding in geprogrammeerde instructie en computeronderwijs. Daarbij zal gewezen moeten worden op het nut en op de beperkingen, zowel van reserchmethodiek als van computergebruik en geprogrammeerd leren; hetzelfde ten aanzien van audiovisuele middelen.

- e. Een college gedurende een periode van 2 jaar 2 uur per week, waarin case-studies gezamenlijk behandeld worden. Hier moet nader worden ingegaan op de ethische relatie tussen counselor en leerling; de verhouding tussen counselor en leraar moet ter sprake komen en tevens het rol-verschil en de rol-overeenkomst tussen beiden. Wil een student vertrouwen gaan krijgen in de eigen rol van de counselor op school, dan moeten zowel hij als de counselor weten, bijvoorbeeld dat de counselor onafhankelijk funktioneert van de leraar met zijn bevoegdheden ten aanzien van de leerling. De student moet ervan overtuigd zijn, dat de counselor er primair in geïnteresseerd is hem te helpen, niet om beslissingen over hem te nemen. Op zijn beurt moet de counselor weten hoe hij kan samenwerken met leraren te *bevordering* van een juiste studietoestand op school.

### 12.3 Enige suggesties betreffende het benodigde aantal counselingsuren op een school.

In de V.S. gelden geen eensluidende formules voor de aanstelling van counselors op de scholen. Er zijn scholen van ongeveer 1.000 leerlingen die het equivalent van 2 à 3 counselors hebben (80 – 120 counselingsuren per week), terwijl andere scholen van eenzelfde omvang genoeg moeten nemen met het equivalent van 40 counselingsuren per week.

In Nederland zou om te beginnen aan te bevelen zijn de formule van één counselingsuur per week per 50 studenten. Dit zou neerkomen op 20 counselingsuren per week per 1.000 studenten of 2 counselors op een schoolpopulatie van 1.000 leerlingen voor 10 uur per week. Na evaluatie van de resultaten van schoolcounseling in Nederland kan zo nodig een ruimer toewijzingsbeleid

gevolgd worden.

Deze 20 uur per 1.000 studenten zijn uitsluitend bestemd voor individuele- en groeps-counseling. De tijd die besteed wordt aan overleg met directeuren, leraren, ouders, medewerkers van het arbeidsbureau (aspecten van counselings-promotie) is niet inbegrepen in deze 20 uur.

### 12.4 De hoeveelheid tijd, nodig voor training van leraren en counselor-training op inservice-basis.

Zolang de counselor-opleiding nog niet als aparte opleiding aan de universiteit en evenmin binnen de Lerarenopleiding of de M.O.-opleidingen plaatsvindt, moeten leraren die een inservice-training volgen, enige verlichting kunnen krijgen van hun lerarenverplichtingen. Weliswaar kan de training gedeeltelijk tijdens de vakantie plaatsvinden, voor een gedeelte ook in de avonden, maar de 'vb' van docenten, die een additionele lerarenopleiding en/of een counselor-training krijgen, zal op een lagere basis gesteld moeten worden, om hen in staat te stellen ook tijdens de middaguren enkele cursussen te volgen.

### 12.5 Functie-analyse van counselorsactiviteiten mede gerelateerd aan de bestaande staf-situatie in de school.

- a. Na een adequate opleiding gaat de counselor dus part-time (12–15 uur) als leraar en part-time (12–15 uur) als counselor funktioneer. Hij zal de leerlingen zowel individueel als in groepsverband counsellen in zake beroep, opleiding en persoonlijke omstandigheden. Daarnaast zal hij de verantwoordelijkheid dragen voor het coördineren van alle oriëntatie, voorlichting- en testactiviteiten en de contacten verzorgen met instanties buiten de school (schoolpsychologen, arbeidsbureaus, enz.); tevens zal hij deze contacten effectief moeten begeleiden. Speciale communicatie-faciliteiten moeten hem ter beschikking staan voor zijn individuele contacten met de studenten. Wanneer een leerling zich om advies tot hem wendt, mag hij de bij die gelegenheid verkregen informatie niet

zonder toestemming van de leerling verder doorspelen. Ten aanzien van zijn verdere activiteiten, zoals het oriënteren, voorlichten en testen, is hij verantwoordelijk tegenover de directeur of rektor en de andere leraren, die van hem in deze volledige openheid mogen verwachten.

- b. Het zal duidelijk zijn, dat het werk van de mentor voor een aanzienlijk deel wegvalt. Dit geldt met name voor mentoren die als voornaamste taak hebben de student bij te staan in de verwerking van de leerstof, m.a.w. de studiebegeleiding. Het behoort tot de taak van de counselor studenten die te weinig presteren of bekwame studenten met speciale leermoeilijkheden groepsbegeleiding te geven. In voorkomende gevallen moet hij het verschil tussen gebrek aan begaafdheid en onderachievment kunnen onderkennen.
- c. Waarschijnlijk zal de behoefte aan 'remedial' leerspecialisten voor die leerlingen, die ver beneden het prestatiegemiddelde op een bepaalde school liggen, altijd blijven bestaan. Maar voor de prestaties van de doornsee leerling zijn in de eerste plaats diens leraar en hijzelf verantwoordelijk.
- d. Sommige schooldekanen zullen graag een counselorsopleiding willen volgen, andere

zullen liever volledig als docent werkzaam zijn. Te zijner tijd zal de gekwalificeerde counselor de tegenwoordige schooldekaan gaan vervangen.

#### Noten

1. Dit artikel werd oorspronkelijk geschreven in het Engels. Eventuele fouten of onduidelijkheden in de vertaling mogen niet aan de auteur worden toegeschreven.

#### Curriculum Vitae

N. Abeles, geb. 1928 in Wenen, is sedert 1968 hoogleraar in de psychologie aan de Michigan State University, U.S.A. Was in 1969 als Fulbright hoogleraar verbonden aan het Instituut voor Inpassing van Voortgezette Opleidingen van de Rijksuniversiteit van Utrecht.

#### Literatuur

1. Abeles, N. Counseling in the Context of Education for Young Adults. *Pedagogische Studiën* 1970, 47, 61-66.
2. Stewart, L. H. and Warnath, C. F. *The Counselor and Society*. Houghton-Mifflin Company, Boston, 1965.

# Boekbesprekingen

Derek Birley, *The education officer and his world*, Routledge and Kegan Paul Limited, Broadway House, 68-74 Carter Lane, London E.C.4, 1970, 210 p.

Wie zich op de hoogte wil stellen van de structuur en de werking van de Engelse onderwijsadministratie vindt hier een betrouwbare gids. De relatie tussen het *Department of Education and Science* en de *Local Education Authorities* wordt hier nauwkeurig uit de doeken gedaan. De wijze, waarop de scholen van verschillende typen worden bestuurd en beheerd vindt hier een adequate beschrijving. Men ziet hier de *education officer* aan 't werk en verneemt van zijn mogelijkheden en de beperkingen daarvan. Al deze

gegevens worden op een, naar mijn smaak soms wat te wijdlopipe, wijze voorgedragen. Het is een man, die midden in het werk staat, die vertelt. Het is geen auteur, die kritisch distantie weet te nemen, die hier aan 't woord is. De leer van de onderwijsadministratie wordt hier niet verder gebracht. Maar wie de Engelse onderwijsorganisatie, zoals deze reilt en zeilt, wil bestuderen, moet dit werk niet overslaan.

Ph. J. Idenburg.

John Blackie, *Inspecting and the Inspectorate*, Routledge & Kegan Paul Ltd., Broadway House, 68-74 Carter Lane, London, E.C.4, 1970, 101 p.

Een boekje over de Engelse onderwijsinspectie, door iemand, die er jaren deel van heeft uitgemaakt. Het schetst ons *H. M. Inspectors* als leden van een 'broederschap' van hoge kwaliteit en onberispelijke moraal. De auteur had veel voordeel van het rapport van een *Committee of the House of Commons* (Her Majesty's Stationery Office, juli 1968), dat een uitputtend beeld geeft van de activiteiten van de inspectie en de wijze, waarop deze door de scholen en leerkrachten worden gewaardeerd. Alle schriftelijke gegevens, waarover de commissie de beschikking had, en het grootste deel van de mondelinge getuigenissen, die zij verzamelde, zijn nl. bij dit rapport afgedrukt. Een en ander is hier samenvattend weergegeven. Een appendix bevat de bevindingen en aanbevelingen, waartoe de commissie is gekomen. Er wordt een duidelijke waardering voor het apparaat signaleerd: "Throughout our inquiry we have found that the work of H.M. Inspectorate is widely appreciated". (p. 95) maar er klinkt op details meer kritiek in door dan de auteur in zijn betoog heeft kunnen aanvaarden en verwerken. Zo wordt de aandacht gevestigd op de noodzaak dat sommige inspecteurs een speciale kennis zullen hebben van de

maatschappelijke veranderingen, die het schoolwezen raken, terwijl voor een nauwere relatie met het onderwijskundig onderzoek wordt gepleit. Het verdient intussen de aandacht dat het niveau, waarop het inspectoraat in Engeland en Wales functioneert, uitgaat boven het Nederlandse. De verklaring ligt o.m. in het feit, dat de organisatie geen plaats heeft voor specialisatie op bepaalde schoolsoorten zodat de status-verschillen, die met de lagere of hogere plaatsing der schoolsoorten in de educatieve structuur samengaan, zich in de opbouw van de inspectie niet weerspiegelen. Indien alle inspecteurs voor alle niveau's van het onderwijs bevoegd moeten zijn, zal het hoogste, geïnspecteerde, niveau het peil aangeven. Het is een tekort van dit boekje, dat het ons niet aangaande de opleiding der thans werkzame inspecteurs inlicht en geen gegevens verstrekt omtrent de plaats van de Engelse functionarissen in de ambtelijke salarisschalen. Een van de aanbevelingen van de commissie is dat zij groter mogelijkheden moeten verkrijgen tot het bereiken van 'the highest posts in the Civil Service', hetgeen niet gering is.

Ph. J. Idenburg.

Klaus Hüfner und Jens Naumann, *Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme*, Ernst Klett Verlag, Rotenbühlstrasse 77, 7000 Stuttgart 1, 1971, 366 S.

De studie van de onderwijseconomie is in de Verenigde Staten begonnen, daarna in Engeland opgenomen en onder het aspect van de planning in de O.E.S.O. aangevat. Intussen zijn, dank zij Fr. Edding en zijn navolgers, ook in West-Duitsland onderzoeken op dit terrein ter hand genomen en het blijkt dat de jongere wetenschapsbeoefenaren aldaar een eigen kritische bijdrage tot de begrippen en methoden van deze discipline vermogen te geven.

Nadat M. Blaug vanuit Londen zich verdienstelijk heeft gemaakt door het samenstellen van een bloemlezing in twee delen, *Economics of Education*, die in 1968 in de Penguin Books verscheen, en een *selected annotated bibliography*, waarvan de tweede, bijgewerkte druk in 1970 uitkwam, is thans de bovenvermelde uitgave verschenen met opstellen van diverse herkomst en andermaal een bibliografie, zij het van meer bescheiden omvang dan Blaug's standaardwerk. In deze bundel wordt nu ook aan de Duitse bijdrage tot de onderwijseconomie recht gedaan. Het boek bestaat uit vier delen. Het eerste bevat een paar opstellen, waarin vooruitberekeningen van de onderwijsontwikkeling worden geboden, o.a. met inachtneming van de betekenis, die de internationale vergelijking in dit verband kan hebben. Het tweede deel houdt zich bezig met de zg. *manpower-approach*, de berekening van de behoefte aan geschoolde arbeid. Het derde deel bevat artikelen betreffende de *cost-benefit-analysis*, de berekening van de netto-opbrengst van het genot van onderwijs als maatstaf bij de planning. Het laatste deel heeft betrekking op de realisatie van de planningsopzet in de praktijk.

Twee elementen in deze verzameling hebben mijn bijzondere aandacht getrokken.

Vooreerst acht ik de bijdrage van M. Blaug betreffende de economische interpretatie van de particuliere vraag naar onderwijs van belang vooral ook in het licht van Klaus Hüfners studie omtrent de mogelijke betekenis, die dit soort van onderzoeken voor de planning kan hebben, een werkstuk, dat eveneens is opgenomen.

Ter introductie van dit punt ontleen ik een passage aan Blaug's bijdrage. Hij vertelt ons het volgende. Laat ons aannemen dat een scholier van 16 jaar overweegt of hij de middelbare school aan het einde van de vijfde klasse met een middelmatig getuigschrift zal verlaten dan wel, in de hoop op verbetering van zijn resultaten, tot het normale einde van de school

zal blijven. De kosten van een extra jaar bedragen met inbegrip van het gederfde inkomen (dat hij met werk zou kunnen verdienen I.) voor een 16 jarige ongeveer £ 350. De scholier maakt zich nu door raadpleging van zijn ouders, leraren, beroepsadviseurs of eenvoudig door om zich heen te zien een voorstelling omtrent de bijdrage, die het extra-schooljaar tot zijn levensinkomen zou kunnen leveren. Slechts wanneer de zo berekende waarde van voortgezette studie hoger is dan £ 350 zal hij besluiten om de school te blijven bezoeken.

Dit is een eenvoudige voorstelling van Blaug's economische denkmodel. De lezer, die enigszins in de geschiedenis der economie thuis is, herkent in deze presentatie de door de klassieke economie gepostuleerde *homo economicus*, de man, die volgens rationele economische wetten handelt. Laat ons zeggen dat de Britse auteur ons de *juvenalis economicus* voorstelt.

Nu is deze auteur een voldoende ontwikkeld man om te weten dat hij ons een sprookje vertelt. Het is hem bekend dat de door hem ten tonele gevoerde jongeman niet bestaat. Sociologen hebben aan 't licht gebracht dat op beslissingen als de onderhavige andere factoren dan rationeel economische inwerken. Het is Blaug bekend dat er een tendentie is om van generatie op generatie de studie later af te sluiten. Maar hij hecht eraan om als econoom te denken en dat betekent dat hij het aan andere wetenschapsbeoefenaren overlaat om de correcties in zijn voorstellingswijze te brengen, die vanwege buiten de economie gelegen feitelijkheden nodig zijn. Zo denken veel economen.

Wat is nu, vraagt Hüfner, de betekenis van deze economische bijdrage tot de planning? Zij is nihil. Wij weten immers dat de sociaalwetenschappelijke factoren, die Blaug buitensluit, van verstrekkende betekenis zijn. Men kan de storende elementen, die de Britse auteur aan anderen overlaat, eenvoudig niet buiten het denkmodel laten. De aanspraak, die de economie maakt op de zuiverheid van haar redeneringen, is onaanvaardbaar. De autonome economie levert ons onverifieerbare thesen. Het proces van schoolkeuze is immers principieel ondeelbaar.

Ik voeg hier een eigen overweging in. Economen plegen met hun isolerende denkwijze de onderwijspolitiek te beïnvloeden. Zij ontkennen het goed recht van niet-economische overwegingen voor het beleid allerminst. Maar zij dragen met veel overtuiging hun abstracties aan daarbij aan anderen de verantwoor-

delijkheid latende om in afwijking van de zuivere leer te handelen. Hun maatstaf is in casu de *cost-benefit*-berekening. In de *Economische-Statistische Berichten* heeft Blaug eens betoogd dat wij elke gulden (hij schreef dollar), die wij méér aan het onderwijs ten koste leggen, aan deze maatstaf moeten toetsen. Dit betekent dat de prioriteiten op het stuk van het onderwijs die van de inkomensschaal moeten volgen. Indien een handelsreiziger in drop een hoger levensinkomen bereikt dan een onderwijzer en een prostitué een hoger levensinkomen dan een kleuterleidster handelt de overheid tegen de economische rationaliteit door in de opleiding van de laatstgenoemden te investeren. Alsof een concreet beleid zich ooit kan laten leiden door een denkmodel, dat simpelweg uitgeschakelt wat onderwijs naar niet-economische maatstaf gemeten, dus cultureel, sociaal, politiek, voor mens en maatschappij betekenen kan en moet! Het is goed dat de Duitse jongeren hun kritisch geluid laten horen.

Ik kom thans tot de andere bijdrage tot deze bundel, die naar voren springt: het artikel van Hans-G. Rolff betreffende onderwijsplanning als innovatieproces. De auteur neemt zijn uitgangspunt in twee feitelijke omstandigheden: 1. dat planning alleen succesvol kan zijn als haar opzet de instemming heeft van degenen, die erin betrokken worden, de schoolleiders en ouders, docenten en leerlingen, en 2. dat deze instemming dikwijls moeilijk te verwerven zal zijn. Het eerste punt leidt hem ertoe grote nadruk te leggen op het betrekken van de openbare mening en in 't bijzonder de naastbetrokkenen in het plannings-proces. 'Die Planadressaten (sind) nicht bloss Objekt der Planung, sondern gleichzeitig auch ihr Subjekt.' (S. 321). Het tweede punt doet hem de noodzaak zien van een proces van 'rationalisatie van de meningsvorming'. Maar de auteur erkent, dat deze aan Habermas ontleende eis, moeilijk aanstonds te realiseren is. Er zijn tegenstellingen van inzicht en belang, die niet zonder meer terzijde zijn te schuiven. Rolff raakt hier aan het punt, dat in bijna alle landen ter wereld de doorvoering van onderwijsvernieuwingen bemoeilijkt. Zij kunnen alleen worden gerealiseerd in samenwerking met de betrokkenen maar onder hen, wie de innovatie aangaat, is geen consensus te vinden. De auteur bepleit in dit verband de ontwikkeling en verbreiding van vernieuwingen door een programma van wetenschappelijk te evalueren experimenten. Hij gaat uitvoerig in op de keuze van de objecten, die in zulk een programma moeten worden opgenomen en de crite-

ria, die bij hun evaluatie moeten gelden. De bekendmaking van de activiteiten en hun uitkomsten zal, naar zijn verwachting, het middel zijn om de beoogde vernieuwingen ingang te doen vinden. Daarna komt Rolff tot de organisatorische voorwaarden, die de door hem bepleite politiek van het experiment mogelijk moeten maken. In dit verband vraagt hij de aandacht voor de bureaucratische bestuursvorm, welke thans voor het schoolwezen geldt. Voor het brengen van vernieuwingen is deze ongeschikt. Het gaat bij deze laatste immers niet om de toepassing van vaste regelen maar om een hoge mate van inventiviteit, die vereist is om het hoofd te bieden aan de frequente veranderingen in het verloop van zaken en de telkens wisselende probleemstellingen. De auteur meent dat tegenover het bureaucratische organisatie-model het human-relations-model moet worden geplaatst, dat gekenmerkt wordt door een horizontale – in plaats van een verticale – gezagsverdeling, een minimale specialisering van functies, een vermenging van onderwijspolitieke en administratieve beslissingen, een geringe begrenzing van de plichten en regels, die voor een bepaald ambt gelden, meer persoonlijke dan onpersoonlijke betrekkingen en een minimum aan algemene verordeningen. Zoals men ziet gaat het verlangen uit naar meer elastische bestuursvormen, waarbij het eerder zal gaan om samenwerking tussen wie tot nu toe hoger en lager in de gezagslijn waren geplaatst en groter vrijheid voor de individuele school dan om de toepassing van vaste regels. De auteur volgt op dit punt E. Litwak en neemt van hem de gedachte over dat de administratieve structuur van het schoolwezen waarschijnlijk het meest gebaat zal zijn met een menging van het bureaucratische en het human-relations-model, 'Für die Durchführung von Experimentalprogrammen folgt daraus die Notwendigkeit, einen gegenüber der traditionellen Kultusverwaltung elastischeren Rahmen der Organisation zu schaffen'. (S. 337) Er zou – begrijp ik de schr. goed – in Nederland dus behalve een Experimentenwet, die *Rahmen-Richtlinien* voor de experimenteer-scholen geeft, ook een experimentenafdeling aan het ministerie moeten zijn, die de vernieuwingspogingen in een klimaat van vrijheid begeleidt.

Het *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung*, dat na enkele jaren bestaan reeds een indrukwekkende lijst van publicaties heeft uitgegeven, heeft goed gedaan daaraan deze waardevolle bundel toe te voegen.

Ph. J. Idenburg.

J. L. Jarrett, *The Educational Theories of the Sophists*, New York, 1969.

Dit deeltje uit de bekende serie *Classics in Education* gaat uit van de opvattingen van Jaeger en Marrou, die zoals bekend, voor de Sofisten meer waardering tonen dan doorgaans het geval is. Vroeger sprak men meest over hen vanuit een filosofisch standpunt, waarbij dan het accent viel op hun relativistisch standpunt. Pedagogisch beschouwd echter kan hun betekenis voor de ontwikkeling van het leerplan en de politieke vorming moeilijk worden overschat. Overigens waren ze geen filosofen maar in de eerste plaats volksopvoeders. Jarrett geeft zonder veel nieuws te beweren een goede inleiding in hun denkbeelden, gezien vooral vanuit het standpunt van de classicus. De sociaal-historische achtergrond van hun werk

blijft dan ook te veel in de schaduw.

Alleen als men hen ziet tegen het decor van het bewegelijke Athene van de 5e eeuw dat op het punt stond een imperium te vestigen, wordt hun optreden duidelijk. Er kwam behoefte aan leiders, die goed geïnformeerd waren en over politiek inzicht beschikten. In deze behoefte trachtten de Sofisten te voorzien. Het tweede deel van het werk van Jarrett geeft een aantal teksten met betrekking tot de Sofisten, helaas alleen van de kant van de 'concurrentie': Plato en Isocrates o.a. Zo tonen juist deze teksten de moderne student weer een zeer eenzijdig beeld.

N. F. Noordam.

G. Howie, *Educational Theory and Practice in St. Augustine*, New York, 1969.

Het boek geeft een grondige uiteenzetting van de denkbeelden van Augustinus, met een uitvoerige bibliografie (uit Migne's *Patrologia uiterwaard*) aangevuld met vele vertalingen van en talrijke werken over hem.

Het is een werk waarop maar weinig aanmerkingen zijn te maken, het is goed geschreven en de tekst wordt verlevendigd door talrijke citaten uit het werk van Augustinus zelf.

De betekenis van zijn denkbeelden en werk voor de ontwikkeling van onze cultuur is niet weg te denken. Lezen we echter Augustinus als modern pedagoog, met de vraag voor ogen, wat hij ons nu als opvoeder (nog) heeft te zeggen, dan blijven de *Confessiones* van belang als voorbeeld van introspectieve analyse en schildering van de weg der zelfopvoeding. Maar

verder? Zijn werkje over de catechese van nieuwelingen, geschreven voor volwassenen, is historisch interessant, meer niet. Augustinus leefde in een tijd zonder pedagogische belangstelling in onze zin, anders dan in religieus opzicht. Hij wijst als leraar vooral op de eeuwigheid, niet als docent op ontwikkeling, vak-kennis en vorming. Daarom heeft zelfs zijn eigen kerkprovincie ook geen (christelijke) school in onze zin gekend. Het lijkt dan ook niet toevallig wanneer schrijvers als Marrou en Howie, als zij de betekenis van Augustinus voor de tegenwoordige tijd schilderen, nog slechts weinig te zeggen hebben, vergeleken met hun uitvoerige uiteenzettingen van zijn invloed op de Middeleeuwen of de 17e eeuw.

N. F. Noordam

Karl Adolf Schmid, *Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit*. Bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern.

Dit werk, voor het eerst uitgegeven in de jaren 1884-1902, wordt door Scientia Verlag in Aalen geheel in de oude vormgeving opnieuw uitgegeven. Tot heden verschenen drie van de tien banden. In Duitsland bedraagt de prijs van deze drie boeken DM 208—. De totale serie zal daar DM 750,— gaan kosten. De prijs wordt hier voorop vermeld, omdat bij lezing van de boeken de vraag blijft leven, welke markt de uitgever voor deze kostbare heruitgave meende te kunnen vinden. Ook in Nederland hebben uit-

gevers speculerend op een wellicht enigszins oppervlakkig gevoel voor curiositeiten, antiek en kwasi-antiek, gebruik makend van moderne technieken, merkwaardige boekjes uit vroeger tijd opnieuw in de handel gebracht. Wetenschappelijk gezien hebben dergelijke drukken nauwelijks enige betekenis. Daarnaast zijn er echter in de laatste jaren in binnen- en buitenland talloze heruitgaven verschenen van werken, meest uit de periode vlak voor de tweede wereldoorlog. Daarmee werd en wordt voorzien in

een snel toenemende vraag vanuit de wetenschappelijke wereld. Het lijkt voor Nederland niet geheel duidelijk tot welke categorie 'Schmid' gerekend moet worden. De gotische letters en ouderwetse opmaak zullen hier weinigen tot lezen, laat staan tot kopen noden, hoewel de boeken er niet onaantrekkelijk uitzien. De curiositeitswaarde moet gering geacht worden. Het werk is echter een typisch exemplaar van de opvattingen over geschiedschrijving en vooral de historische pedagogiek, zoals die bestonden in Duitsland aan het einde van de vorige eeuw o.a. in kringen van gymnasiumleraren, die schreven voor een ontwikkeld maar niet vooral wetenschappelijk onderzoekend publiek. Zo ademt de inleiding een degelijk-christelijke geest, waaraan ieder relativisme vreemd is.

Ook in de inhoud van vooral het tweede deel is de rechtgelovigheid van de schrijvers aanwijsbaar aanwezig. Het meeste belang hebben de boeken echter door de grote hoeveelheid gedetailleerde informatie die zij verstrekken over allerlei meest alledaagse zaken als voedsel, kleding, straffen en zedelijkheid. De hier verschaft gegevens passen geheel in de belangstellingssfeer, waarin het werk geschreven werd. Belangrijk is nu, dat deze gegevens sindsdien voor een deel uit het oog verloren zijn ge-

raakt of tenminste niet meer zo bij elkaar gezet zijn. Als compositie is het werk volstrekt verouderd en men zal het als informatiebron met de uiterste voorzichtigheid dienen te gebruiken, maar het bevat een onvoorstelbaar aantal vaak schilderachtige details. De tot nu toe verschenen delen zijn wat dit betreft waarschijnlijk niet eens de beste. De eerste band bevat de geschiedenis van de 'Naturvölker', de 'Culturvölker des Orients', de klassieke oudheid en de Joden. Het in twee banden uitgegeven tweede deel bespreekt de opvoeding in West-Europa en de wereld van de Islam en reikt daarbij tot ongeveer 1600. Ruime aandacht wordt vooral geschonken aan het ontstaan van christendom en reformatie. Het is zeer wel mogelijk, dat bij een verdere ontwikkeling van de historische pedagogiek in Nederland het werk van Schmid e.a. als informatiebron een zekere betekenis zal verwerven. Vooralsnog lijkt het niet waarschijnlijk dat het door pedagogen met vrucht gelezen kan worden. De heruitgave in Duitsland kan als een bewijs opgevat worden, dat de historische pedagogiek daar anders ontwikkeld is dan in Nederland.

H. C. de Wolf.

W. G. Walker, *Theory and Practice in Educational Administration*, International Scholarly Book Services Inc., 6A Mill Trading Estate, Acton Lane, London NW 10, 1970, 214 p.

Onderwijs-administratie is nog een jonge discipline. Het vak is ontstaan als vervolg op de studie van administratief gedrag in het algemeen, waarin Amerikaanse onderzoekers zijn voorgegaan. Ik noem als vrucht van hun activiteiten H. A. Simon, *Administrative Behaviour* (1947) en D. E. Griffiths, *Administrative Theory* (1959). In 1958 schreef A. W. Halpin zijn *Administrative Theory in Education* (1958)\*, in 1966 gevolgd door *Theory and Research in Administration*\*, dat eveneens op het onderwijs-terrein is gericht. Jacob W. Getzels, James M. Lipham and Roald F. Campbell, *Educational Administration as a Social Process*\* verscheen in 1968. In 1969 meldde zich Engeland met George Baron and William Taylor, *Educational Administration and the Social Sciences*\*. In hetzelfde jaar verscheen tenslotte George Baron, Dan H. Cooper en William G. Walker, *Educational Administration: International Perspectives*\*, voortgekomen uit een initiatief van de *University Council for Educational Administration*,

waarin 53 universiteiten uit de Verenigde Staten en Canada samenwerken. (De met een \* aangegeven werken leen ik gaarne ter bestudering uit). Het hier besproken werk van W. G. Walker is een verzameling van *papers*, die de auteur in de laatste jaren heeft gepresenteerd. Ze brengen, voorzover ik kan zien, het vak niet verder maar ze leveren een goede inleiding ertoe. Dit brengt met zich mee dat degenen, die dit boek met het oog op de praktijk ter hand zouden willen nemen, hier niet aan hun trekken komen. 'Research has merely scratched the surface' zegt de schrijver (p. 71). Wie zich aangaande begrippen en methoden van onderzoek wenst te oriënteren kan hier terecht. Het geheel overdenkende komt het mij voor dat het vak gediend zou zijn met een striktere onderscheiding in de niveaus der administratie. Organisaties - zegt Talcott Parsons - vertonen drie lagen van systemen: de technische - in casu de laag van de onderwijzers -, de 'managerial' - in casu de laag van de bestuurders der onderwijsinstellingen -, en de

institutionele – in casu de laag van de staats-onderwijsdepartementen en de maatschappij, die daarachter staat. De auteur vermeldt deze onderscheiding (p. 113) maar hij voert haar in zijn diverse bijdragen niet strikt door. Wanneer een aantal veelbelovende theorieën worden gepresenteerd, die de begrippen van de psychologie, de sociologie, de economie, de politicologie e.a. hanteren, wordt onvoldoende duidelijk op welk van de niveaus ze van toepassing zouden kunnen zijn. Uit de studieprogramma's, die tot het diploma in onderwijsadministratie opleiden, krijgt men de indruk, dat in het bijzonder het managerial niveau wordt behartigd. De enige *case*, die in

het boek voorkomt, *Peter Bryant lacks common sense* (p. 99 f.f.) het geval van een onderwijzer, die problemen geeft, heeft op een verantwoord schoolleiderschap betrekking. Daarentegen vindt men hier weliswaar de ook van elders bekende klacht over de bureaucratische gestalte der departementen en het gebrek aan souplesse, dat voortkomt uit het stellen en toepassen van algemeen geldende regels, maar enige suggesties hoe dit zou kunnen veranderen zoekt men hier vergeefs. Een goed leesbaar boek met beperkingen dus, die samenhangen met de stand van het vak op dit ogenblik.

Ph. J. Idenburg.