

De opleiding van „teachers” in Engeland en Wales

J. H. G. I. GIESBERS

Instituut voor Onderwijskunde, afdeling Lerarenopleiding, Katholieke Universiteit, Nijmegen.

Inleiding

Natuurlijk had Gilbert Highet gelijk toen hij in *The Art of Teaching* – een uitermate stimulerend boek dat voor iedere docent verplichte literatuur zou moeten zijn – schreef: ‘We are all teachers’ (London 1951, p. 5); het is evenzeer waar dat het grootste en belangrijkste deel van ’s mensen onderwijs- en leeractiviteiten buiten de school plaatsvindt; een en ander neemt echter niet weg dat het formele, geïnstitutionaliseerde onderwijs in de school onze aandacht alleszins waard is en dat de vak- en beroepsopleiding van professionele onderwijsgevers nationaal en internationaal terecht van buitengewoon belang wordt geacht. Helaas geldt voor de broodnodige beroepsopleiding de onsterfelijke opmerking van Dr. Johnson die in de achttiende eeuw het preken van een vrouw op de kansel vergeleek met het op de achterpoten lopen van een hond en daarvan zei: ‘Sir, it is not done well, but one is surprised to find it done at all.’

Dit artikel is een beschrijving van het tweesporig systeem volgens welk men in Engeland en Wales ‘teachers’ opleidt. Schotland is buiten beschouwing gelaten omdat het onderwijssysteem daar historisch en actueel op vele punten van de rest van Groot Brittannië verschilt; in de titel is het woord ‘teacher’ niet vertaald omdat de Engelse Colleges of Education en University Departments of Education leerkrachten afleveren die na een proeftijd van een jaar van het Ministerie van O. en W. de status Q.T., d.w.z. Qualified Teacher krijgen, waarbij geen verder onderscheid gemaakt wordt naargelang het niveau – kleuter, basis, of voortgezet – waarop men doceert. In het officieuze spraakgebruik

komen nog wel de termen schoolmaster en teacher voor, maar hoewel uit historisch oogpunt hier veel interessants over gezegd zou kunnen worden, is het onderscheid tegenwoordig nog maar nauwelijks relevant.

De volgende paragrafen geven een beschrijving van de genese van het vigerende opleidingsmodel en de momentele stand van zaken; het artikel wordt besloten met een blik in de kristallen bol van de toekomst.

1. De Opleiding tot 1944

Met een variatie op de uitspraak dat het denken over opvoeding oud, maar pedagogiek zeer jong is, zou men kunnen zeggen dat onderwijs geven al lang voor het begin van onze jaartelling aanving, maar dat een professionele opleiding betrekkelijk pril is. In de Middeleeuwse en na-Middeleeuwse Engelse Public Schools waren natuurlijk docenten, maar hun aanwezigheid in de school werd gerechtvaardigd door het feit dat ze geestelijke waren en/of de klassieke talen hadden bestudeerd; een specifieke beroepsopleiding was onbekend. De onderwijsgeschiedenis geeft er ons vele anecdotische maar tevens trieste voorbeelden van hoe met name het Lagere Schoolstelsel bemand was; een negentiende eeuwse Engels onderwijsrapport vermeldt als nevenbetrekkingen van onderwijzers o.a. koeheders, tolgaarders, kroegbazen, en wegwerkers. (Castle 1970, p. 188); uit ons eigen land is de combinatie kosten-doodgraver-onderwijzer bekend. Sprekend over de vorige eeuw kan men de term teacher-training zonder bezwaar als de opleiding van onderwijzers interpreteren; pas vlak voor de

eeuwwisseling krijgt men serieuze aanzetten tot een lerarenopleiding.

In een eerder artikel in *Pedagogische Studiën* (Giesbers 1970, pp. 433-444) hebben wij de groei van het Engelse Lagere Schoolsysteem geschetst. Ten aanzien van de onderwijzersopleiding kan men constateren dat deze ontstond en zich ontwikkelde parallel aan de grotere vraag naar primair onderwijs. Bij onze beschouwing betrekken wij niet het enorme aantal leerkrachten aan de Zondagsscholen – in 1851 waren er 318.000 – daar zij in het algemeen amateurs waren, zij het zeer verdienstelijke. Het meest efficiënte, hoewel onderwijskundig zeer aanvechtbare antwoord op de vraag naar meer onderwijs werd gegeven door het monitorenstelsel van Lancaster en Bell. Zij waren het ook die kweekscholen stichtten waar merendeels volwassenen die als monitoren of onderwijzers aan Zondagsscholen de smaak van het onderwijs te pakken hadden gekregen in zeer korte tijd werden klaargestoomd. Bell's National Society nam kwekelingen aan als ze 21 jaar waren en trainde ze gedurende 5 maanden. Dat het korter kon bewees Lancaster en zijn British and Foreign School Society; als men 19 was kon men op hun kweekscholen binnen 3 maanden onderwijzer worden. Het echtpaar Hammond citeert in *The Bleak Age*, hun klassiek werk over de eerste helft der negentiende eeuw, de secretaris van laatstgenoemde Society die stelt dat het doel van de opleiding is 'to keep them incessantly employed from five in the morning until nine or ten at night'. (p. 154). Dat men op deze manier veel drill en training, maar weinig echt educatief onderwijs kon geven zal duidelijk zijn; dat vele – vooral vrouwelijke – kwekelingen afknapt is ook niet verwonderlijk en het klinkt nogal kil te lezen dat de secretaris vond dat dit kwam 'on account of their having been previously quite unaccustomed to mental occupations'. (p. 154).

Het monitorenstelsel en de kweekscholen van Bell en Lancaster konden absoluut niet voldoen aan de vraag naar redelijk opgeleide onderwijzers. Ook het werk van de in 1837 opgerichte Home and Colonial Society for the Purpose of Training Teachers in the Principles of Pestalozzi,

en de invloedrijke Froebel Society uit de vijftiger jaren waren slechts druppels op de spreekwoordelijke gloeiende plaat. Een flinke stap in de goede richting van betere opleidingen werd echter gezet door de ook in andere verbanden centrale figuur van Dr. Kay-Shuttleworth. Deze medicus met grote belangstelling voor onderwijsvraagstukken die men bovendien als een der allereerste comparatisten uit de onderwijsgeschiedenis kan beschouwen had reeds normaalscholen bezocht in Schotland, Nederland en Zwitserland. Uit eigen middelen stichtte hij, geassisteerd door zijn vriend en reisgenoot Tufnell, een Training College te Battersea dat stimulans en model werd voor een reeks dergelijke instituten, met het gunstige gevolg dat er twintig jaar later 34 kweek- of normaalscholen waren die in Engeland en Wales ruim 2000 studenten opleidden. Het onderwijs op deze scholen liep nogal uiteen en het niveau was niet zeer hoog; men verdeelde de tijd tussen het instampen van kennis nodig om primair onderwijs te geven en het volgens quasi-Herbartiaanse principes mechanisch drillen van de a.s. leerkrachten in praktijkscholen die vaak aan de Training Colleges verbonden waren. Aanvankelijk duurde de opleiding drie jaar maar in 1856 werd dit gereduceerd tot twee, omdat de regering dusdoende hoopte het grote onderwijzerstekort sneller aan te vullen. De kandidaten moesten als ze aangenomen werden een 'pledge' ondertekenen waarin ze beloofden na hun opleiding het onderwijs te zullen dienen en niet naar lucratievere betrekkingen uit te wijken. Dit gebruik is tot 1956 blijven bestaan.

Een tweede belangrijk initiatief van Kay-Shuttleworth, waarbij hij vooral door Nederland werd geïnspireerd, was de invoering in 1846 van het zg. pupil-teachersystem. Dit stelsel werd zulk een succes dat een van de beste kenners der Britse onderwijsgeschiedenis kon schrijven: 'Throughout the public elementary school's first decade as a statutory institution it was very largely run by children between the ages of thirteen and eighteen.' (Dent 1970, p. 21). Deze opleidingsvorm was een onderwijskundige uitwerking van het aloude leerjongenstelsel. Door de inspectie competent bevonden leer-

krachten kregen het recht kinderen vanaf 13 jaar als hulpe aan te nemen en hen in 5 jaar voor onderwijzer op te leiden. Deze pupil-teachers assisteerden hun leermeester bij de dagelijkse schoolpraktijk en kregen per dag 1,5 uur instructie buiten schooltijd. Elk jaar moesten zij zich onderwerpen aan door de inspectie georganiseerde examens. Op het eind van de opleiding was een vergelijkend onderzoek; de beste kandidaten kregen beurzen – de zg. Queen's Scholarships – om aan een Training College verder te studeren. De meerderheid ging echter als 18-jarige met een Acting Teacher's Certificate de praktijk in. Tijdens hun leertijd ontvingen de kwekelingen toelagen die varieerden van £ 10 voor het eerste jaar tot £ 20 als zij aan hun laatste jaar bezig waren; de onderwijzers zelf kregen voor één pupil £ 5, voor twee £ 9, voor drie £ 12, voor elke volgende £ 3, een en ander op voorwaarde dat de inspectie gunstig oordeelde over het gegeven en ontvangen onderwijs.

Kwantitatief was dit opleidingsmodel een succes; in 1870 toen de eerste Engelse L.O.-wet werd ingevoerd was 50% (d.w.z. 14.500) van de onderwijzers aan gesubsidieerde scholen pupil-teacher, vijf jaar later was dit aantal gegroeid tot 29.000 en in 1880 bestond de helft van de 71.000 onderwijzers uit kwekelingen zonder akte. Kwalitatief lagen de kaarten totaal anders. Er waren veel klachten over slechte mentoren en overbelaste pupillen die zich eigenlijk alleen in naam van de vroegere monitoren onderscheidden; dit trainingsmodel was uitermate imitatief en leidde zeer gemakkelijk tot vermethodieking en het inzichtloos toepassen van vuistregels; het meest fnuikend voor het onderwijs was echter de cirkelgang leerling L.S. – pupil-teacher – onderwijzer aan L.S., m.a.w. de helft van de leerkrachten kwam nooit buiten de sfeer van het Lager Onderwijs waarbij bovendien moet worden aangetekend dat ook de abiturienten van de Training Colleges niet direct uit een onderwijskundig fris en academisch bruisend milieu kwamen. Het is daarom begrijpelijk dat in het rapport van de staatscommissie Cross die in de jaren tachtig het L.O. in Engeland en Wales moest doorlichten bovenbeschreven systeem beschouwd werd als

'the weakest part of our educational system, and as a positive injury to the work of teaching.' (Maclure 1969, p. 131).

Tegen het eind van de negentiende eeuw ziet men daarom wat de opleiding van onderwijzers en leraren betreft een ontwikkeling op gang komen die in de eerste vier decennien van onze eeuw volledig zijn beslag krijgt, een ontwikkeling die men kan karakteriseren als een geleidelijke afbraak van het pupil-teacher systeem en een daarmee parallel lopende uitbouw van het Training College model. In 1890 besloot het Ministerie van O. en W. tot de oprichting van Day Training Colleges geassocieerd met de universiteiten, waardoor het nu voor a.s. leerkrachten mogelijk werd aan de universiteit voor een graad te studeren maar tevens een beroepsopleiding te volgen aan wat de voorloper was van het huidige University Department of Education. Voor het eerst kwamen in de Engelse Lagere School onderwijzers die verder hadden gekeken dan het enge L.O.-kringetje; voor het eerst kreeg het secundair onderwijs leraren die ook een zekere professionele training hadden ontvangen; voor het eerst verliet de universiteit haar ivoren toren waardoor enerzijds het beroep van onderwijzer status kreeg, anderzijds vakken zoals pedagogiek, didactiek en methodiek uit de ambachtelijke naar de wetenschappelijke sfeer werden getrokken.

Een verdere academisering van de Training Colleges vindt plaats als zij vanaf het begin van deze eeuw enerzijds minder het accent gaan leggen op een opleiding voor alle Lagere School vakken, maar de studenten toestaan zich te specialiseren op enkele vakken die dan tot boven het M.O. niveau bestudeerd worden, anderzijds er meer en meer toe overgaan vier jaar secundair onderwijs als vooropleiding te vragen. Deze eis konden zij stellen omdat men in deze tijd mede dank zij de stimulerende activiteiten van Sir Robert Morant, een functionaris vergelijkbaar met onze staatssecretaris van onderwijs, een snelle groei kan waarnemen in het aantal middelbare scholen. Behalve de uitbouw van wat thans voortgezet onderwijs heet, had Morant echter nog een ander doel voor ogen: de afschaffing van het pupil-teacher systeem. Vanaf 1 augustus

1904 werd het – uitzonderingen daargelaten – aan de scholen verboden pupillen jonger dan 16 jaar op te leiden; een jaar later werd bepaald dat kwekelingen nog maar een halve week in de school mochten werken, de andere helft zouden zij onderwijs krijgen in de reeds enige tijd bestaande pupil-teacher centres, 'which were secondary schools in all but name.' (Wardle 1970, p. 104). De leertijd die sinds 1900 op drie jaar was gesteld, werd nu tot twee teruggebracht. Daarnaast werd het bovenvermelde systeem van Queen's Scholarships afgeschaft en vanaf 1907 vervangen door het zg. Free Place System, waarbij rijksgesubsidieerde middelbare scholen verplicht werden 25% van hun plaatsen ter beschikking te stellen aan niet draagkrachtige leerlingen die later in het onderwijs wilden gaan.

Dat deze maatregelen succes hadden blijkt uit het feit dat in 1910 ongeveer 60% van de a.s. leerkrachten uit het secundair onderwijs kwam; tien jaar later was dit percentage opgelopen tot 85 en behoorde het pupil-teacher systeem als opleidingsmodel praktisch geheel tot het verleden.

De zojuist genoemde groei van het secundair onderwijs maakte uiteraard een groter aanbod van leraren noodzakelijk. De meerderheid kwam nog steeds van de universiteiten en ging na het behalen van een graad zonder verdere beroepsopleiding de school in. The Royal College of Preceptors – een vereniging van leraren aan privé middelbare scholen – had al sinds 1846 tevergeefs pogingen gedaan a.s. leraren beter op hun beroep voor te bereiden; in de tachtiger jaren werden in Londen, Oxford en Cambridge initiatieven genomen, maar het duurde tot 1895 voordat men van een lerarenopleiding kan gaan spreken; de aan de universiteiten verbonden Day Training Colleges begonnen zich toen voor het eerst met de professionele beroepsvoorbereiding van a.s. leraren bezig te houden. Vooral wanneer de bij de onderwijswet van 1902 gevormde Local Education Authorities het recht krijgen Colleges op te richten, zien we een snelle groei van de opleidingsmogelijkheden voor onderwijzers en leraren. Het aantal leerkrachten dat naast de specifieke vakstudie zich ook op het docent-zijn

voorbereide liep van 1909 tot 1934 op van 97.422 tot 130.654; de leerlingenpopulatie nam in die periode slechts met 100.000 toe. (Wardle 1970, p. 78).

Sinds hun oprichting waren de examens op de Training Colleges afgenomen door de rijksinspecteurs. Een belangrijke reorganisatie vond in de twintiger jaren van onze eeuw plaats toen de verantwoordelijkheid voor de examens in het vervolg werd toegewezen aan tien Joint Examining Boards, waarin vertegenwoordigers zaten van de universiteiten, de Training Colleges en de Local Education Authorities. De bedoeling was dat deze Boards universiteit en College dichter bij elkaar zouden brengen, een grotere samenwerking tussen de Colleges onderling zouden verzekeren en het ijzeren gordijn tussen de universitaire docentenopleiding en de training aan de Colleges zou optrekken. Zij zijn daarin niet geslaagd en naarmate de dertiger jaren verstreken werd het steeds duidelijker dat ingrijpende maatregelen genomen moesten worden om een dreigende chaos op het gebied van een Teacher Training die nog steeds te weinig Teacher Education was te voorkomen. Het getuigt van de visie en veerkracht van de Britse natie dat zij in haar moeilijkste oorlogsjaar – 1942 – een nieuwe onderwijswet op stapel zette in welks kader de nieuwe, thans nog vigerende opleiding van leerkrachten geplaatst kan worden.

2. 1944-heden

In maart 1942 werd een commissie ingesteld onder voorzitterschap van Arnold McNair, rector-magnificus van de universiteit van Liverpool, die tien jaar later President van het Haagse Internationale Hof van Justitie zou worden. Deze commissie kreeg tot opdracht een studie te maken van 'the supply, recruitment and training of teachers and youth leaders'. Zij rapporteerde in hetzelfde jaar dat Minister Butler zijn grootste legislatieve prestatie, The Education Act 1944, door het Parlement kreeg goedgekeurd.

De commissie was van mening dat ter kwantitatieve en kwalitatieve verbetering van het onderwijscorps nodig was dat de recrutering van leer-

krachten geïntensiveerd en uitgebreid en het beroep van onderwijzer en leraar aantrekkelijker gemaakt werd. Concreet betekende dit o.a. dat in het primair en secundair onderwijs voortaan slechts één soort docent zou zijn, de 'Qualified Teacher'; dat de salarissen sterk verhoogd zouden worden en alle leerkrachten hetzelfde basis-salaris zouden ontvangen, waarop toeslagen gegeven werden voor extra kwalificaties en verantwoordelijkheden; dat het verbod om gehuwde onderwijzeressen en leraressen aan te stellen zou worden opgeheven. Voor wat betreft de opleiding bood de commissie twee alternatieven aan waaruit de regering een model koos dat in verschillende opzichten doet denken aan de in ons land groeiende samenwerkingsverbanden tussen universiteiten en COL-instituten. Engeland en Wales worden verdeeld in een twintigtal districten, de zg. ATO, Area Training Organisations, voortzettingen en uitbreidingen van de vroegere Joint Examining Boards. (zie boven). De opleiding van docenten wordt in elke regio in handen gelegd van een University Institute (later: School) of Education, d.w.z. een combinatie van het University Department of Education – te vergelijken met ons Pedagogisch Instituut – en al de Colleges of Education die in een samenwerkingsverband geassocieerd zijn met hun lokale universiteit. Dit instituut wordt bestuurd door een raad bestaande uit vertegenwoordigers van universiteit, College, ministerie, Local Education Authority en docentenorganisaties. De universiteit in elke ATO is verantwoordelijk voor opleiding van leerkrachten, examens, bij-, her- en nascholing, coördinatie tussen de Colleges, onderwijsresearch, de bevordering van de studie der pedagogiek en onderwijskunde, en de oprichting en instandhouding van Teachers' Centres, d.w.z. lokale vernieuwings- en scholingscentra. De opleiding als zodanig blijft tweesporig. Men kent het universitaire sequentiële model – te vergelijken met ons i-model – waarbij men drie jaar voor een graad aan de universiteit studeert en daarna een eenjarige specifieke beroepsvoorbereiding volgt aan universiteit of College. Dit extra jaar is sinds 1969 verplicht voor a.s. onderwijzers en zal vanaf 1973 gevolgd moeten

worden door a.s. leraren. Het tweede spoor loopt via het aan de Colleges gevolgde parallel-model, een driejarige opleiding waarbij theorie en praktijk, vakopleiding en beroepsvoorbereiding geïntegreerd zijn. Bij gunstige afsluiting van hun studie krijgen beide groepen studenten het Teacher's Certificate; na een proeftijd van minimaal een jaar draagt het University Department of Education van hun ATO hen bij het Ministerie voor om als Qualified Teacher aangesteld te worden bij kleuter, lager, algemeen voortgezet of beroepsonderwijs.

Het zal na bovenstaande beschrijving duidelijk zijn dat de universiteit in de Engelse onderwijzers- en lerarenopleiding een absoluut centrale plaats inneemt, een verantwoordelijkheid die zij zich geleidelijk aan wel bewust is gaan worden. Achtentwintig jaar geleden beschreef het rapport McNair de situatie in Engeland als volgt: 'The nation as a whole has woken up to the deficiencies of its public educational system, and at the moment we are witnessing one of the most widespread and insistent of popular demands for its reform. The universities are amongst the bodies to which this demand is addressed, and they have an important contribution to make towards its satisfaction. We appeal to them, in the first place, to ensure that their training departments shall be as efficient as care and money can make them, and shall be regarded as important in every way as a department engaged in preparing students for their degrees.' (Maclure 1969, p. 220). Sinds 1944 heeft Engeland belangrijke vorderingen gemaakt t.a.v. de opleiding van onderwijzers en leraren omdat haar universiteiten gevolg hebben gegeven aan bovengeciteerde oproep; degenen die in Nederland belast zijn met de opleiding van docenten wachten nog steeds met groeiend ongeduld, zo niet verbittering, op het antwoord van de Nederlandse universiteiten op de vraag naar een adequate opleiding van ons onderwijscorps.

De academische beroepsopleiding die in het algemeen na de driejarige vakopleiding plaatsvindt draagt aan de meeste van de ruim dertig universiteiten wel dezelfde naam – postgraduate certificate course – maar is qua inhoud zeer

divers. De meeste universiteiten, bv. Cambridge, specialiseren zich exclusief op het secundair onderwijs, andere, bv. Birmingham, laten ook gegradueerden toe die in bepaalde leeftijdsgroepen binnen het basisonderwijs geïnteresseerd zijn, weer andere, bv. Durham, nemen elke aanstaande docent aan. Eén trimester van het jaar, aaneengesloten of gespreid, wordt besteed aan wat wij hospiteren zouden noemen. De studenten werken dan – in tegenstelling tot ons model – in verschillende schooltypen, wat tot zeer gunstig gevolg heeft dat ook de a.s. leraar uit, zij het beperkte, ervaring weet wat er in het basisonderwijs omgaat. De rest van het jaar wordt in beslag genomen door studie aan het universitaire instituut. Wat daar geboden wordt valt meestal uiteen in: main courses, – te vergelijken met onze algemene didaktiek, pedagogiek en psychologie – subject c.q. method courses waarin de diverse vakdidactieken en methodieken aan de orde komen, en special courses in keuzevakken zoals educational administration, clinical psychology, play production, statistics enz. Naast deze basisopleiding voor a.s. leerkrachten geven vele universiteiten nog extra cursussen voor de graden B.Ed., M.Ed., (Bachelor, c.q. Master of Education), onderwijs aan gehandicapten e.d. en participeren zij aan in-service programma's. Gegradueerden kunnen hun beroepsopleiding echter ook volgen aan de met hun universiteit geassocieerde Colleges, wat vooral aantrekkelijk is voor a.s. onderwijzers, daar de meeste universiteiten zich speciaal op het voortgezet onderwijs richten. In 1970 waren van de gegradueerde leraren er ongeveer 5000 in training aan de universiteit, ruim 2700 echter verkozen hun beroepsopleiding aan een College te volgen.

In de Colleges of Education, combinaties van onze Pedagogische Academies en COL-instituten, treft men meer dan bij de universiteiten interesse voor kleuter- en primair onderwijs aan en overweegt waarschijnlijk als gevolg daarvan het vrouwelijk element. De geïntegreerde vak- en beroepsopleiding duurt sinds 1960 drie jaar. De aanstaande docent studeert minstens een academisch vak tot het universitaire B.A. of B.Sc. niveau; daarnaast kiest hij enige schoolvakken en

bestudeert die zo diepgaand mogelijk met de bedoeling daar later als vakleerkracht les in te geven; tenslotte loopt hij colleges in pedagogiek, algemene en vakdidaktiek, psychologie, sociologie e.d. en hospiteert gedurende ongeveer 15 weken in diverse schooltypen. Evenals de universiteiten verzorgen de Colleges opleidingen voor de graad B.Ed., voor diverse specialisaties en nemen zij ook deel aan her-, bij-, nascholing. Er zijn bovendien een aantal Colleges die uitsluitend opleiden voor sterk gespecialiseerde functies zoals bijvoorbeeld docenten lichamelijke opvoeding, handvaardigheid, beroepsopleiding, buitengewoon onderwijs e.d.

Het beeld dat uit bovenstaande beschrijving naar voren komt is dat van onderscheiden en gescheiden opleidingen. Het gevolg hiervan is een verdeeld onderwijscorps; gegradueerden gaan vooral naar de grammarschools, de abiturienten van de Colleges hoofdzakelijk naar kleuter- en basisonderwijs en secondary modern schools. De beide groepen, zo verschillend in opleiding, sociale herkomst, maatschappelijke status en daarom ook in mentaliteit, ontmoeten elkaar in de comprehensive schools, een ontmoeting die op grond van wederzijdse onbekendheid vaak met frictie gepaard gaat. Het is duidelijk dat de Colleges onder een minderwaardigheidsgevoel gebukt gaan. Een publikatie van de vereniging van docenten aan leraren- en onderwijzersopleidingen, de A.T.C.D.E., stelt dat 'the colleges have hitherto been deliberately maintained as second class institutions able to offer only limited qualifications.' (*The Professional Education of Teachers*, London 1971, p. 22). Deze lagere status van de Colleges kan historisch als volgt verklaard worden. Zij hebben zich ontwikkeld uit normaalscholen en trainingsinstituten die inderdaad uitsluitend voor lager onderwijs opleidden. Bij de wet van 1944 werd wel het onderscheid lager-middelbaar onderwijs afgeschaft en vervangen door in elkaar overvloeiende fasen van primaire en secundaire educatie maar de Colleges die zo graag het aureool Pedagogische Academie wilden verwerven bleven het stigma van kweekschool dragen. Het is een problematiek die wij in Nederland met onze onderwijzersopleiding ken-

nen en met de COL-opleidingen voor leraren misschien gaan krijgen, vandaar dat een meer gedetailleerde bespreking van het Engelse College-model voor lezers van Pedagogische Studiën op zijn plaats is.

Op het ogenblik studeren aan 164 Colleges of Education ruim 110.000 studenten. Dit is ongeveer een kwart van alle studenten binnen het post-secundair onderwijs en bijna 80% van alle a.s. onderwijzers en leraren. Zij zijn tot de opleiding toegelaten na aanmelding bij de Central Register and Clearing House te Londen, waarbij als minimale toelatingsvoorwaarde geldt dat de kandidaat bij zijn examen voor G.C.E. (General Certificate of Education) vijf zogenaamde O passes heeft gehaald, d.w.z. voor vijf vakken geslaagd is op 'ordinary' niveau. Met dit examenresultaat blijven de poorten van de universiteit gesloten, daar die minstens twee A passes eisen in vakken die veel diepgaander, tot op 'advanced' niveau, zijn bestudeerd. Dit wil helemaal niet zeggen dat de Colleges bevolkt worden door wat men onvriendelijk kneusjes zou kunnen noemen; gedurende de zestiger jaren lag het aantal studenten met twee of meer A passes constant op 40%. Dit percentage krijgt een voor de Colleges minder gunstig relief als we erbij betrekken het feit dat in dezelfde periode het aantal middelbare school abiturienten met twee of meer A passes van 8 tot 12% opliep; de Colleges schijnen van deze stijging onvoldoende geprofitteerd te hebben. Een extra complicatie, ook in ons land bij bv. de COL-instituten niet onbekend, is dat bij de aanmeldingen het aantal kandidaten met O passes in wiskunde relatief laag is; voor mannen een percentage van 70, voor vrouwen – in de Colleges driemaal zo sterk vertegenwoordigd als mannen – slechts 55. Voegt men hierbij het feit dat het aantal universiteiten en T.H. in Groot Brittannië nog stijgt en dat deze instituten tot nu toe ten aanzien van de Colleges een sterk 'afromende' functie blijken te hebben, dan is het gevaar groot dat de Colleges of Education bevolkt worden met studenten van het tweede garnituur. Men kan tegenwerpen dat ook middelmatig begaafde studenten goede leerkrachten kunnen worden en dit is inderdaad een ervaringsgegeven waar men

niet omheen kan. Waar echter docenten en merkwaardig genoeg ook studenten van de Colleges tegen waarschuwen is dat lage toelatingseisen het begin zijn van het fatale hellende vlak tweede rangs studenten → lage verwachtingen en eisen van docenten (ter illustratie: de uitval als gevolg van examens is 2,2%) → laag niveau van het onderwijs → te geringe inzet van studenten.

Behalve in intellectueel opzicht onderscheiden de College studenten zich ook qua sociale herkomst van hun universitaire collega's. Ian Lewis, lector in 'Education' aan de universiteit van York heeft berekend dat ongeveer 50% van de mannelijke College studenten zonen zijn van ongeschoolde, halfgeschoolde en geschoolde arbeiders; voor de vrouwelijke studenten ligt dit percentage op ruim 40%. Wat de universiteiten betreft zijn de cijfers resp. 30% en 25%. (The Times Educational Supplement, 18 Juni 1971). Een drietal medewerkers van de universiteit van Sheffield – Kelsall, Poole en Kuhn – komen in hun studie *Six Years After* tot de conclusie dat het onderwijs als beroep vooral aantrekkelijk schijnt te zijn voor studenten met beperkte mogelijkheden, waaronder zij verstaan: jongens en meisjes uit de arbeidersklasse die zodoende aan hun streven naar verticale sociale mobiliteit kunnen voldoen, studerende voor graden waar men buiten het onderwijs weinig mee kan beginnen en vrouwelijke studenten die een 'in-out-in job' ambieren, m.a.w. enige jaren werken, dan trouwen en kinderen groot brengen, om daarna weer buitenshuis te gaan werken. Daar de Colleges of Education uiteraard veel sterker op onderwijs als beroep gericht zijn dan de universiteiten ligt het voor de hand dat zij bovenbeschreven studenten in grotere hoeveelheden aantrekken.

De staatscommissie Robbins die in 1963 rapporteerde over hervormingen van het Britse Hoger Onderwijs heeft zich ook bezig gehouden met de docentenopleiding. Zij stelde o.a. voor de Training Colleges om te dopen in Colleges of Education, een suggestie die zo ongevaarlijk was dat de regering haar overnam; ten tweede, om Colleges en Universiteiten financieel, bestuurlijk en qua onderwijs nauwer te integreren,

een voorstel waar het Ministerie niet aan durfde; ten derde, om het voor studenten aan de Colleges mogelijk te maken ook een graad B.Ed. Bachelor of Education, te behalen. Dit novum in de Britse en als het bij ons ooit zover zou komen ook in de Nederlandse onderwijsgeschiedenis, verdient verdere bespreking. De basisopzet is dat studenten die daartoe door hun College in staat geacht worden, hun driejarige studie met nog een jaar aan het College mogen verlengen op grond waarvan hen door de universiteit de graad in 'Education' plus een of twee andere vakken verleend zal worden; sinds oktober 1971 kan men in Bristol zelfs een B.Ed. in part-time studie behalen. De commissie Robbins hoopte met haar voorstellen het niveau en de status van de Colleges te verhogen en tegemoet te komen aan het verlangen van het ministerie naar meer gegradueerde docenten; vandaar dat wij deze nieuwe graad, waardoor niet academisch gevormde docenten toch gegradueerd worden – een typisch Brits compromis – tegen deze achtergrond willen bekijken. Men moet dan constateren dat het B.Ed. waar in 1971 3.048, d.w.z. 9,2% van de Collegestudenten voor opging aan de reeks onzekerheden en problemen een nieuwe complicatie heeft toegevoegd. Als academische graad heeft ze, althans op het moment, maar zeer betrekkelijke waarde daar de kloof tussen de driejarige studie voor de onderwijsbevoegdheid en de eenjarige studie voor het B.Ed. te groot blijkt te zijn. Het wetenschappelijk niveau in de eerste drie jaar is niet hoog genoeg, zodat het extra jaar te kort is om enerzijds het vele in te halen dat al behandeld had moeten worden, anderzijds zich vakwetenschappelijk en onderwijskundig verder te bekwamen. Als specifieke teaching degree schiet het B.Ed. echter ook tekort omdat de studie in dit vierde jaar puur theoretisch is, wat onder druk van de universiteiten gebeurd schijnt te zijn. Waar de intrinsieke waarde van deze graad dus zeer twijfelachtig is, kan men alleen tot een extrinsieke marktwaarde constateren, iets waar de nogal statusbewuste Colleges overigens zeer gevoelig voor zijn.

Het in de vorige alinea vermelde twijfelachtige niveau van de driejarige opleiding voor de onder-

wijsbevoegdheid, ligt niet aan de incompetentie der docenten. De staven der Colleges bestaan over het algemeen uit hoog gequalificeerden die echter als bezwaar hebben dat ze te theoretisch en te zeer op hun specifieke discipline gericht zijn. 'The crux of the matter is the divorce of the main subject from the education studies... Just how does my study of Piaget's or Gagné's theories and observations of child development and learning tie up with my academic study of Geography when it comes to the teaching situation', aldus een student van een Londens College. (*Education for Teaching* 1971, p. 25). Waar bovendien de meerderheid der Collegestudenten in kleuter-, basis- en de lagere regionen van het secundair onderwijs (bv. secondary modern) terecht komt, is het verwonderlijk dat volgens de cijfers van 1970 9,16% van hun docenten ervaring heeft met kleuteronderwijs, 25,12% met L.O., en 54,07% voortkomt uit het voortgezet onderwijs. Voor de universiteiten zijn de percentages: 18, 74, 46. (Willey and Maddison 1971, p. 49). De conclusie moet zijn dat veel studenten worden opgeleid door docenten die het betreffende schooltype alleen uit de boeken kennen. Hier komt bij dat ook het hospiteren niet aan de hoogste eisen voldoet. Er zijn veel klachten over te weinig mentoren en stageplaatsen, onvoldoende en bovendien onbevredigende contacten docent-hospiterende student, te subjectieve supervisie door vele docenten en te weinig inbreng van de oefenscholen bij het stage programma. Wat het proefjaar na het behalen van de akte betreft is men algemeen van oordeel dat de prille leerkracht te zeer aan zijn lot wordt overgelaten wat o.a. het gevolg is van de te grote psychologische en vaak ook geografische afstand tussen College en school.

Bovenstaande alinea's zullen duidelijk gemaakt hebben dat er aan de opleiding van onderwijzers en leraren in Engeland en Wales wel het een en ander te verbeteren valt. Wanneer daar dan nog klachten bijkomen over een te dispaaraat niveau, over kille onverschilligheid van het Ministerie, over te weinig coördinatie en leiderschap van de kant van de universiteit, over gebrek aan vernieuwingszin van de kant van de Colleges, over

chaotische toestanden op het gebied van her-, na- en bijscholing, en over het feit dat de Colleges de boot van het Hoger Onderwijs dreigen te gaan missen, kan men zich ieders tevredenheid voorstellen toen mevrouw Thatcher, minister van O. en W., op 8 december 1970 bekend maakte dat zij een uit 8 personen bestaande staatscommissie had ingesteld die een grondige studie zou maken van de problematiek der docentenopleidingen, speciaal voorzover het de Colleges betrof.

3. *De Toekomst*

Deze Engelse Commissie Drewes werd onder voorzitterschap gesteld van Lord James of Rusholme, rector magnificus van de universiteit van York, en kreeg de opdracht een onderzoek in te stellen naar 'the education, training and probation of teachers in England and Wales' waarbij zij speciale aandacht zou besteden aan:

1. de inhoud en organisatie van de opleiding;
2. de wenselijkheid om a.s. leraren en onderwijzers op te leiden tegelijk met studenten die niet het onderwijs in zullen gaan; 3. de rol van de Colleges, de universiteiten en andere instellingen van Hoger Onderwijs in het licht van 1 en 2.

De commissie zou op 1 januari 1971 haar werkzaamheden aanvangen en werd verzocht binnen twaalf maanden haar studie af te ronden. Zij schijnt met een spoed die zelfs Anglofielen niet van Engelsen verwachten aan het werk te zijn gegaan want haar rapport is j.l. januari gepubliceerd en kan voor 85 pennies besteld worden bij de Britse Staatsuitgeverij.

Voor Lord James en zijn collega's waren de volgende twee principes leidinggevend: zij wilden een plan indienen dat snel uitgevoerd kon worden en dat flexibel genoeg was om de in Engeland hoog gewaardeerde regionale of lokale variaties toe te laten; voorts waren zij van mening dat hun voorstellen de status en onafhankelijkheid van het docentenberoep en de opleiding daartoe moesten verhogen. Gekozen werd voor een model van drie fasen: 1. Personal Education; 2. Preservice training and induction; 3. Inservice education and training. De eerste periode duurt twee jaar en wordt afgesloten met het uitreiken

van een nieuw te creëren Diploma of Higher Education. Doelstellingen van deze algemeen vormende, niet beroepsgerichte cursus zijn: alle a.s. docenten hoger onderwijs te laten genieten – hen te bevrijden uit de 'teachers only'-sfeer en de benauwende cirkelgang basisonderwijs, voortgezet onderwijs, docentenopleiding, terug naar de klas – hen gedurende twee jaar intensief in contact te brengen met leeftijdsgenoten die (nog) niet voor het beroep van leraar of onderwijzer hebben gekozen. Als zeer prettige bijkomstigheid zal het Ministerie ook wel zien dat door deze constructie de druk op de universiteiten wordt afgenomen, daar deze fase volwaardig hoger onderwijs beoogt dat aansluiting geeft op beroepsopleidingen, op verdere universitaire studies of maatschappelijke functies. De toelatingseisen worden bovendien gelijk getrokken met die welke aan de universiteiten gelden, n.l. twee A passes. (zie par. 2). Gedurende deze eerste fase zal de student 1/3 van zijn tijd besteden aan algemeen vormende studies, de rest aan de bestudering van twee speciaal gekozen vakken, een poging dus om 'broad scope' te combineren met 'study in depth'. Oogmerk van het studium generale is de blik van de student te verwijden, hem in staat te stellen lacunes in zijn wetenschappelijke en persoonlijke vorming op te vullen en bovenal 'to tempt him to further efforts of self-education in directions which he had not previously considered'. Aan een inhoudelijke vulling heeft de commissie zich uiteraard niet gewaagd. De keuzevakken kunnen van College tot College verschillen maar wel moet elk instituut voorzien in de mogelijke vraag naar disciplines op het gebied van opvoeding en onderwijs.

De tweede periode is een beroepsopleiding en wordt ingeleid met een niet verplichte, wel sterk aanbevolen drieweekse kennismakingsperiode met basis- of voortgezet onderwijs. Deze fase valt uiteen in een overwegend theoretisch jaar aan College of universitair Pedagogisch Instituut en een hoofdzakelijk praktisch jaar in de school. De commissie is terecht van mening dat de theorie in het eerste jaar functiegericht moet zijn; de praktijk bestaat in vier weken stage en praktische oefeningen zoals micro-teaching e.d. Toelating

tot deze fase van preservice training heeft de bezitter van een DipHE, B.A. of B.Sc. Na dit eerste jaar gaat de student als 'licensed teacher' het basis- of voortgezet onderwijs in. Hij zal als volwaardig onderwijzer of leraar gaan werken, daarbij gecoached door wat het rapport noemt een 'professional tutor'. Gedurende dit praktijkjaar zal hij of zij gedurende minstens een vijfde van de tijd in een 'professional centre' van universiteit of College de gelegenheid krijgen om met collega's over hun praktijkervaringen te reflecteren, discussiëren etc. We zien dus dat de scholen een stuk docentenopleiding van de instituten gaan overnemen. Het rapport-James stelt dan ook dat iedere school 'should regard the continued training of its teachers as an essential part of its task', een geluid dat we ook in ons vaderlands Colov-rapport vernemen. Doorstaat de student-docent dit jaar met succes dan ontvangt hij de graad B.A. (Ed) en wordt hij als 'registred teacher' officieel in het beroep opgenomen. Het thans bestaande B.Ed. wordt met een andere inhoud naar de derde fase overgeheveld.

De in de vorige alinea beschreven tweede fase heeft natuurlijk tot doel de a.s. leerkracht zo goed mogelijk op zijn nieuwe functie voor te bereiden. Lord James en zijn collega's zijn echter nuchter genoeg om de betrekkelijke waarde van elke initiële opleiding tot een beroep te onderkennen, vandaar dat zij als nevensdoelstelling van de tweede periode zien het verschaffen van een basis waarop de methodische inservice training van de derde fase kan voortbouwen. Zij stellen uitdrukkelijk dat 'inservice education and training' voor hen absolute prioriteit heeft en eisen dat elke docent één trimester per 7 jaar (en zo spoedig mogelijk eenmaal per 5 jaar) van onderwijsgeven zal worden vrijgesteld om wetenschappelijk en beroepsmatig te worden bijgeschoold. Als eerste zullen de 'professional tutors', in zekere zin te vergelijken met de schoolpracticumleiders van ons Colov-rapport, in aanmerking komen voor deze inservice opleiding, waarvoor een netwerk van 'professional centres' in het leven geroepen moet worden, waarbij men in eerste instantie zal uitgaan van de bestaande

instituten voor H.O. te weten universiteiten, Polytechnics (merkwaardige kruisingen tussen H.O. en H.B.O.) en Colleges of Education. Het tweede uitgangspunt van de Commissie James – statusverhoging van de docent – kan in deze derde fase gerealiseerd worden doordat men hier de graad van M.A. (Ed) kan behalen, ofwel direct na het afsluiten van de tweede fase, ofwel na enige jaren in de praktijk gewerkt te hebben.

Het rapport stelt voor om de huidige organisatie van de docentenopleiding in sterk op de universiteit gerichte Area Training Organisations (zie par. 2) te vervangen door een verdeling van Engeland en Wales in 15 veel autonomere en onafhankelijke Regional Councils for Colleges and Departments of Education (RCCDE) waarin genoemde instellingen als gelijkwaardige partners zullen samenwerken. Hoewel de Engelse universiteit nooit de hooghartige en kortzichtige desinteresse voor de opleiding van docenten gekend heeft die in Nederland veelal nog regel is, wordt zij door dit voorstel gevoelig op de vingers getikt en wordt haar monopolie op H.O. gebied – toch al ernstig bedreigd door de naar universitaire status strevende Polytechnics – nog meer in gevaar gebracht door hoger onderwijs verschaffende onafhankelijke Colleges of Education. Als typische RCCDE ziet de commissie 2 à 3 universiteiten, 1 à 2 Polytechnics, een tiental Colleges of Education, 6 à 7 Local Education Authorities (het locale bevoegd gezag) en ruime vertegenwoordiging van docentenorganisaties. De studentenpopulatie in zulk een regio zal rond de 8000 komen te liggen. De RCCDE zijn niet alleen verantwoordelijk voor de organisatie en planning van de docentenopleiding in hun regio's maar dragen bovendien 20 leden voor aan de National Council for Teacher Education and Training (NCTET), een toporgaan voor beleidsvoorbereiding en uitvoering t.a.v. de wetenschappelijke en professionele leerkrachtenopleiding. Bovendien benoemt deze raad de 'licensed' en 'registred' docent en kan zij de graad DipHE, B.A. (Ed) en M.A. (Ed) verlenen.

Een eerste bestudering van dit goed geschreven, wel doordacht rapport levert een serie positieve en negatieve indrukken op waarmee wij dit

artikel besluiten. Men zal een aantal essentiële maar niet te overziene kwesties open moeten laten zoals financiële realiseringmogelijkheden, het feit of de Colleges de hun gegeven kans zullen grijpen en of het basis- en voortgezet onderwijs inderdaad in de opleiding van haar docenten wil gaan participeren. Dan blijven er echter nog genoeg vragen over, waarvan wij er enkele aan u voorleggen. Wij maken ons weinig illusies over de kans die het DipHE, het nieuwe diploma van H.O., heeft om als volwaardige graad geaccepteerd te worden. Zal de maatschappij deze afronding van een tweejarige opleiding aan instituten die tot nu toe vergeleken met universiteiten als inferieur beschouwd werden, gelijk stellen met de universitaire graad van B.A. of B.Sc. die na drie jaar studie verkregen wordt? Zal de universiteit bezitters van het DipHE tot haar eigen opleidingen toelaten en de tijd doorgebracht op het College als volwaardig H.O. honoreren, m.a.w. zal bovenbeschreven eerste fase voor vol worden aangezien? Tot elke prijs moet voorkomen worden dat het H.O. in drie onderling verschillende stukken wordt geknipt – de universiteiten voor degenen met wetenschappelijke interesse, de Polytechnics voor de praktisch ingestelden, de Colleges of Education als derde keus voor de intellectueel en motivationeel zwakkeren. Dat dit gevaar levensgroot is zal iedere Nederlander moeten toegeven, die bekend is met het ongelukkige fenomeen dat wanneer B-studenten aan onze universiteiten te licht bevonden worden voor research of industrie, ze nog altijd goed genoeg schijnen te zijn voor het onderwijs.

Een volgende vraag: wat zal het onderwijsniveau van het eerste jaar van de specifieke beroepsopleiding zijn, een jaar waarin DipHE studenten en B.A. (B.Sc.) bezitters naast elkaar in de collegebanken – of moderner, aan de ronde tafel van het project – zullen zitten? Zal de heterogeniteit niet belemmerend werken op goed onderwijs? Deze vraag klemt des te meer daar deze studenten in ongeveer 9 maanden op hun beroep moeten worden voorbereid. Is dit haalbaar? Zal de toekomstige 'licensed teacher' niet als een gevaarlijke amateur beschouwd worden die onderwijskundig hoegenaamd geen

been heeft om op te staan? Het argument van de commissie James dat dit tekort door een goed inservice programma gecompenseerd kan worden verliest voor ons nogal wat van zijn kracht als het rapport t.a.p. stelt dat deze inservice (nog?) niet verplicht gesteld moet worden. Vervolgens: waar de beroepsopleiding van twee jaar uitgesplitst wordt over een jaar opleidingsinstituut en een jaar schoolpraktijk kan men zich afvragen wie de uiteindelijke verantwoordelijkheid draagt voor deze tweede fase. Formeel natuurlijk de RCCDE, maar hoe zal het in de dagelijkse praktijk gaan? De in het rapport geviseerde 'professional tutor' zal de prille 'licensed teacher' begeleiden, maar hoe zijn de contacten tussen deze mentor en het opleidingsinstituut? Spreekt de tutor het eindoordeel uit over het al dan niet geslaagd zijn van het praktijkjaar? Doet hij dit alles alleen of kan hij zijn toch wel grote verantwoordelijkheid met anderen delen? Als de 'licensed teacher' gepromoveerd wordt tot 'registered' ontvangt hij tevens de graad van B.A. (Ed.), maar is een theoretische opleiding van 9 maanden gevolgd door een praktijkjaar een dergelijke titel waard? Is de commissie James hier door de knieën gegaan voor de steeds luider wordende vraag uit onderwijskringen naar een 'all graduate profession'? Heft zij door deze wat geforceerde constructie het thans bestaande onderscheid gegradueerde-niet gegradueerde docent op, of zal in de toekomst de bezitter van B.A. of B.Sc. + B.A. (Ed) toch geprefereerd worden boven de DipHE + B.A. (Ed) docent. De beantwoording van deze en andere vragen die de lezing van het rapport oproepen zijn niet alleen van belang voor Engeland en Wales maar ook voor ons land waar de experimentele lerarenopleiding voor derde en tweede graden met een gelijksoortige problematiek geconfronteerd wordt.

Bovenbeschreven bedenkingen nemen echter niet weg dat ons persoonlijk totaaloordeel over het werkstuk van de Commissie James uitermate gunstig is. Het merkwaardige bij deze oordeelsvorming is dat argumenten contra – in een ander licht geplaatst – argumenten pro worden. Een onderwijscorps dat als totaliteit academisch ge-

vormd is kan een groot goed zijn, het gelijk op studeren van DipHE-bezitters en B.A. (B.Sc.) gegradueerden in de tweede opleidingsfase kan voor de vorming van beide categorieën en voor de toekomstige eenheid van 'the profession' hoogst belangrijk zijn, een goed opgeleide 'professional tutor' kan voor de a.s. student veel meer betekenis hebben dan welk theoretisch-wetenschappelijk programma dan ook. Voorts: realisering van de 133 aanbevelingen van het rapport betekent een ingrijpende hervorming van het Engelse post-secundair onderwijs o.a. omdat de universiteit op o.i. goede gronden beroofd wordt van haar aureool het alleenzaligmakende instituut voor H.O. te zijn en omdat aan drie sectoren, te weten universiteiten, Polytechnics en Colleges of Education, de kans geboden wordt zich waar te maken op tertiair onderwijs gebied. Een volgend aantrekkelijk punt van de voorgestelde nieuwe structuur is dat het zg. 'monotechnic' karakter van de Colleges doorbroken wordt. Tot nu toe waren deze instituten bevolkt door studenten die allen voor hetzelfde toekomstig beroep voorbestemd waren; de klachten waren talrijk over de heersende sfeer van 'onderwijsmensen onder elkaar', van wereldvreemdheid en zelfgenoegzame middelmatigheid als gevolg van contactarmoede met andersgeaarde en georiënteerde studenten. In de voorgestelde eerste fase zal de a.s. docent in het vervolg ook in aanraking komen met leeftijdgenoten die nog niet voor het onderwijs gekozen hebben of zelfs heel andere toekomstplannen hebben, wat impliceert dat het studieprogramma in deze fase daarmee rekening zal hebben te houden. Ons dunkt dat deze periode van twee jaar het best vergeleken kan worden met bijvoorbeeld het Amerikaanse Liberal Arts College. Er zij in dit verband op gewezen dat de Nederlandse derde en tweede graads opleidingen ook uitsluitend bevolkt worden door a.s. leraren; de leiding van deze instituten zullen er goed aan doen degelijk nota te nemen van de negatieve Engelse ervaringen!

Zoals in paragraaf 2 werd beschreven wordt de huidige onderwijzers- en lerarenopleiding met een zg. proefjaar afgesloten, dat in de praktijk slecht functioneert. Het rapport spreekt van de

'gross inadequacy of the present arrangements for the probationary year'. De door Lord James voorgestelde structuur van een praktijkjaar onder voortdurende begeleiding van een 'professional tutor', waarbij een gedeeltelijk lesrooster voldoende ruimte overlaat om zich op het 'professional centre' te bezinnen op eigen en andermans ervaringen, lijkt ons een stap in de goede richting. Ditzelfde kan gezegd worden van het voorstel om het basis- en voortgezet onderwijs heel concreet te betrekken bij de opleiding van haar eigen toekomstige bemanning. Bovenvermelde tutor die altijd een stafid of leerkracht is aan de school waar de 'licensed teacher' werkt, is namelijk niet alleen belast met de praktische coaching van zijn jonge collega, maar stelt bovendien in overleg met hem en het locale of regionale 'professional centre' een persoonlijk studieprogramma voor dit laatste jaar op. Als laatste voorbeelden van het feit dat de Commissie James zich niet verliest in sleutelen aan marginale korte-termijn problemen, maar tot onderwijsvernieuwing vanuit een echte visie tracht te komen, willen wij wijzen op de topprioriteit die zij toekent aan her-, na- en bijscholing, en de grote nadruk die zij legt op het opleiden van leerkrachten voor multi-rationale scholen, een schooltype dat ook in Nederland met zijn groeiende stroom buitenlandse gastarbeiders een realiteit en een probleem kan worden.

Het rapport James is in Engeland uiteraard nog volop in discussie en op dit moment heeft zich nog geen vaststaande meningsvorming voltrokken. Wel is het mogelijk dit artikel niet te laten eindigen met de eerste indrukken van een buitenlander maar een voorlopige reactie van de direct betrokkenen te geven. De NOP Market Research Ltd. heeft in opdracht van The Times Educational Supplement en The Times Higher Education Supplement een enquête gehouden onder meer dan 400 docenten en 100 studenten van 20 universiteiten, 20 Colleges of Education en 20 scholen voor basis- en voortgezet onderwijs. (Deze survey is voor £ 1 te verkrijgen bij de kantoren van genoemde weekbladen, Printing House Square, Londen). Het blijkt dat alle ondervraagde categorieën positief staan t.a.v. het idee en de

structuur van de tweede en derde fase. Bovendien vindt elke categorie dat de voorstellen van de Commissie James tot een grotere vakbekwaamheid van docenten zullen leiden. Alleen de universiteiten hebben bedenkingen t.a.v. de eerste cyclus. Een kleine meerderheid van 32% van hun docenten verwerpt het idee helemaal, 41% is van mening dat een tweejarige cursus een inadequate voorbereiding is op een beroepsopleiding. De universiteiten voelen over het algemeen (52%) ook weinig voor de nieuwe graad B.A. (Ed) en zijn voor 50% van mening dat de voorstellen van Lord James de status van het docentencorps niet zullen verhogen. Alle geënquêteerde categorieën zijn het eens in hun afwijzing van het idee dat een nationale of regionale raad graden kan verlenen. Algemeen is men van mening dat de universiteiten het DipHE en B.A. (Ed) moeten uitreiken, waaruit men kan concluderen dat de voorkeur nog steeds uitgaat naar een zekere binding tussen de universiteiten en Colleges. Gezien deze eerste peiling kan men stellen dat het rapport James een zeer goede kans maakt om met enige wijzigingen door de Minister te worden overgenomen.

Het zal de lezer niet verwonderen dat wij op grond van wat wij boven vermelden het onderwijs in Engeland en Wales geluk menen te mogen wensen met de publicatie van *Teacher Education*

and Training, a Report by a Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science, under the Chairmanship of Lord James of Rusholme. Moge het denken over de Nederlandse opleiding voor onderwijzers en leraren er baat bij hebben.

Literatuur (voorzover niet volledig in de tekst vermeld)

- Castle, E.: *The Teacher*, London 1970.
Dent, H.: *1870-1970, Century of Growth in English Education*, London 1971.
Education for Teaching, kwartaalblad van de A.T.C.D.E., Spring 1971.
Giesbers, J.: Het Engelse Onderwijs en de Wet van 1870, in: *Pedagogische Studiën*, Dec. 1970.
Hammond, J. en B.: *The Bleak Age*, London 1934.
Highet, G.: *The Art of Teaching*, London 1951.
Kelsall, R., Poole, A., Kuhn, A.: *Six Years After*, Sheffield 1971.
Maclure, J.: *Educational Documents*, London 1969.
The Professional Education of Teachers, memorandum van de A.T.C.D.E., London 1971.
The Times Educational Supplement 1971.
The Times Higher Education Supplement 1971.
Wardle, D.: *English Popular Education 1870-1970*, London 1970.
Wiley, F., Maddison, R.: *An Enquiry into Teacher Training*, London 1971.