

# Een structuurplan voor de lerarenopleiding van morgen\*

M. J. I. Bos

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

## Samenvatting

*In deze bijdrage wordt de visie van Knoers op de lerarenopleiding van morgen geanalyseerd.*

*Omdat de Nijmeegse hoogleraar uitgaat van een totale herstructurering van het primair, secundair en tertiair onderwijs, betekent dit tevens een totale herziening van de lerarenopleiding in de toekomst.*

*Achtereenvolgens worden structuur, principes, consequenties, opleidingschema's en innovatieplanning kritisch bezien.*

*Bedenkingen worden geopperd over de aansluiting bij de huidige ontwikkelingen. Met name lijkt het scherpe onderscheid tussen h.b.o. en w.o. dat Knoers maakt, achterhaald te worden door de komende wet op het Hoger Onderwijs nieuwe stijl.*

*Van de interpretatie van het samenwerkingsverband tussen h.b.o. en w.o. zal veel voor de realisatie van de opleidingen afhangen.*

Een van de meest controversiële zaken is momenteel de structurering van het tertiair onderwijs. Over de 'philosophy of education' en de plannen die daarmee direct samenhangen wordt in Nederland verschillend gedacht. De stroom artikelen en rapporten gewijd aan de herstructurering van het post-secundair onderwijs dreigt de argeloze lezer te overspoelen.

Hij zal zich daarom des te meer aangetrokken voelen tot een publikatie die vanuit één visie één algemeen plan voor de toekomst ontwerpt, en aan de consequenties ervan voor nu en straks aandacht besteedt. Dit streven naar een door-

zichtige opzet is een van de charmes van de publicatie van professor Knoers.

Ter gelegenheid van het zestigjarig bestaan der Katholieke Leergangen heeft de redactie van 'Tilliburgis' aan hun docent gevraagd een studie te schrijven over de lerarenopleiding. Zij wilden daarmee een bijdrage leveren aan de allerwege gevoerde discussies hierover. Het opmerkelijke van deze uitnodiging is geweest, dat de auteur alle vrijheid werd gelaten om zijn persoonlijke opvattingen over de gewenste ontwikkelingen uiteen te zetten. Het is dan ook niet verbazingwekkend dat de ideeën en plannen van de auteur al verder reiken dan wat tot op heden in de experimentele lerarenopleidingen en m.n. in het Moller-Instituut wordt gerealiseerd, ja, dat zijn denken soms geheel andere wegen inslaat. Knoers stelt namelijk een totale herstructurering van het onderwijs voor, wat een totale herstructurering van de opleiding-tot-leraar tot noodzakelijk gevolg heeft.

'Opleiden van leraren voor de school van morgen' is een publicatie die allereerst bestemd is voor studenten, maar die tevens aan de vakgenoten zoveel prikkelende lectuur biedt, dat reacties niet kunnen en mogen uitblijven.

Wij hebben ons bij lezing de volgende vragen gesteld:

1. Welke nieuwe structuur van het onderwijs staat Knoers voor ogen?
2. Van welke principes getuigt deze opzet?
3. Welke consequenties brengt dit mee voor de lerarenopleiding?
4. Welke werkschema's worden daarbij gehanteerd?

\* n.a.v. A. M. P. Knoers, Opleiding van Leraren voor de school van morgen, Tilburg 1972, 192 pag., f 7,50 Reeks Tilliburgis 33/34.<sup>12</sup>

5. Hoe is de fasering van de voorgestelde innovatie?
6. Welke vragen roept dit plan op?

1.0. De structuur van het Nederlandse onderwijs tussen nu en het even magische als reële jaar 2000 zal afgestemd moeten zijn op de behoeften van de komende samenleving. In die post-industriële en door de wetenschappen bepaalde maatschappij zal het opvoedingsdoel zijn de mondige, creatieve mens die de moed opbrengt zich van zijn verstand te bedienen.<sup>1</sup>

Om daartoe te geraken zijn verlenging van de leerplicht tot 18 jaar en een grondige herziening van de doelstellingen van algemeen vormend en beroepsgericht onderwijs dwingende voorwaarden.

Daartoe wordt de voorbereiding op het beroep zo ver mogelijk naar het eind van de opleidingen geschoven. Lager, middelbaar en hoger onderwijs zullen plaats gaan maken voor primair, secundair en tertiair onderwijs. Daarmee wordt aangeduid dat elke volgende vorm van onderwijs geen hogere maar wel een latere fase in de ontwikkeling betreft. Dit onderwijsstelsel biedt aan iedereen, ongeacht zijn sociale herkomst, de kans zich zover mogelijk daarbinnen persoonlijk te bekwalen.

1.1. In aansluiting op de plannen van Velema plaatst Knoers de middenschool -nieuwe stijl als een differentiatie binnen het primair onderwijs. Dit *primair onderwijs* heeft duidelijk een emancipatorische functie. Het moet voorkomen dat het mechanisme van de parallelle tussen sociale klasse en schooltype voortijdig en ongehinderd kan optreden.

Het primair onderwijs vertoont, in overeenstemming met het 5 × 4-plan van Velema<sup>2</sup> drie niveaus, t.w. voor leerlingen van 5 t/m 8 jaar, 9 t/m 12 jaar en 13 t/m 16 jaar. Elke afdeling binnen het p.o. kan dan als een soort leefgemeenschap worden opgezet, met

een breed uitwaaiend basisprogramma.

In vergelijking met het huidige basisonderwijs is de uitbreiding naar leeftijden opvallend. De symbiosevorm van 'speelleerklas' voor de 5-jarigen is een aanzet die voor bepaalde kinderen de overgang naar het eigenlijke onderwijs vergemakkelijkt; de uitbreiding tot 16 jaar ligt in de lijn der verwachtingen. Deze verwachtingen treft men aan in het bedrijfsleven, en vinden eveneens weerklank in kringen van het vormingswerk. Het voor allen geldend p.o. met toenemende interne vakkendifferentiatie t.a.v. vakkenpakket-samenstelling en niveaus biedt elke leerling de kans te ervaren voor welke volgende vorm van onderwijs hij geschikt is.

1.2. Pas het *secundaire onderwijs* vertoont externe differentiatie. De vierjarige opleidingsduur wordt besteed aan v.w.o. of m.b.o., al naargelang de vakken waarmee de leerling het p.o. verlaat.

De leerling uit het p.o. kan ook het bedrijfsleven ingaan om daar verder geschoold te worden (p. 167). Andere keuzemogelijkheden zijn tweejarig m.b.o., vierjarig verzuwaard m.b.o. of 4-jarige v.w.o.-top. Het tweejarig m.b.o. is een overwegend praktische beroepsopleiding, het verzuwaard m.b.o. een ten dele theoretische, ten dele praktische opleiding. De huidige v.w.o.-top wordt met één jaar uitgebreid, waarmee de propedeutische functie van het v.w.o. t.o.v. het w.o. wordt hersteld.

1.3. Het *tertiair onderwijs* kent twee toeleveringskanalen, t.w. het m.b.o. en het v.w.o. Het eerste jaar dient ter oriëntatie. De lerarenopleiding, die geheel binnen het tertiair onderwijs valt, biedt de student in dit oriëntatiejaar de mogelijkheid te kiezen voor meer beroepsgericht of meer wetenschapsgericht onderwijs. Na een 4-jarige opleiding (Posthumus) staat voor de wetenschapsgericht opgeleide de mogelijkheid tot een tweejarige postdoctorale opleiding tot wetenschappelijk onderzoeker open.

2. *De principes* die uit deze conceptie blijken zijn de volgende:

- Verwetenschappelijking van de samenleving vraagt om herstructurering van het totale onderwijs.
- De doelstellingen van het onderwijs zijn primair van emancipatorische, in een later stadium van toenemend allocatieve aard.
- Opheffing van de scheiding tussen beroepsgericht en algemeen vormend onderwijs tot aan het eind van de leerplichtige leeftijd, d.i. op den duur tot 18 jaar.
- Verdeling van het onderwijs in drie tijdsfasen, t.w. primair, secundair en tertiair onderwijs.
- Interne differentiatie binnen het p.o., externe differentiatie binnen het secundair en tertiair onderwijs.
- Beroepsgerichte zelfselectie binnen het secundair onderwijs.
- Zelfselectie binnen het beroepsgericht tertiair onderwijs.
- Longitudinale leerstofplanning voor alle drie fasen van onderwijs.

2.1. Voor de lerarenopleiding brengt dit mee:

- Plaatsing van de huidige onderwijzersopleiding als lerarenopleiding binnen het tertiair onderwijs.
- Professionalisering van het beroep van leraar.

3. *De consequenties voor de lerarenopleidingen.*

Uitgaande van een anders opgezet onderwijs zal de lerarenopleiding in nieuwe behoeften moeten voorzien. De veranderende functie van de leraar brengt mee, dat hij meer discussiebegeleider dan bron van informatie, meer organisator en evaluator van een leerproces dan vakwetenschappelijk allesweter is. De leraar als praktisch onderwijskundige dient in zijn opleiding afgestemd te worden op die leeftijdsgroep van leerlingen waar zijn voorkeur naar uitgaat.

Duidelijk is dat daarbij van twee opleidingen sprake is. Er worden in de conceptie van Knoers leraren opgeleid voor het p.o., en

daarnaast leraren voor het secundair en tertiair onderwijs. Dit zal geschieden in gescheiden instituten, een opzet die de doorstrooming binnen het tertiair onderwijs met zijn beperkte studieduur tot een illusie zal maken.

De beide opleidingen hebben gemeen, dat hun doel is een leraar op te leiden, d.w.z. een professioneel deskundige die zijn vakwetenschappelijke kennis in dienst weet te stellen van zijn onderwijskundige functioneren (p. 79). Uitvoerig schetst Knoers in het voetspoor van het concept van de COLOV de vakken die zullen gaan functioneren in de onderwijskundige voorbereiding op het beroep.

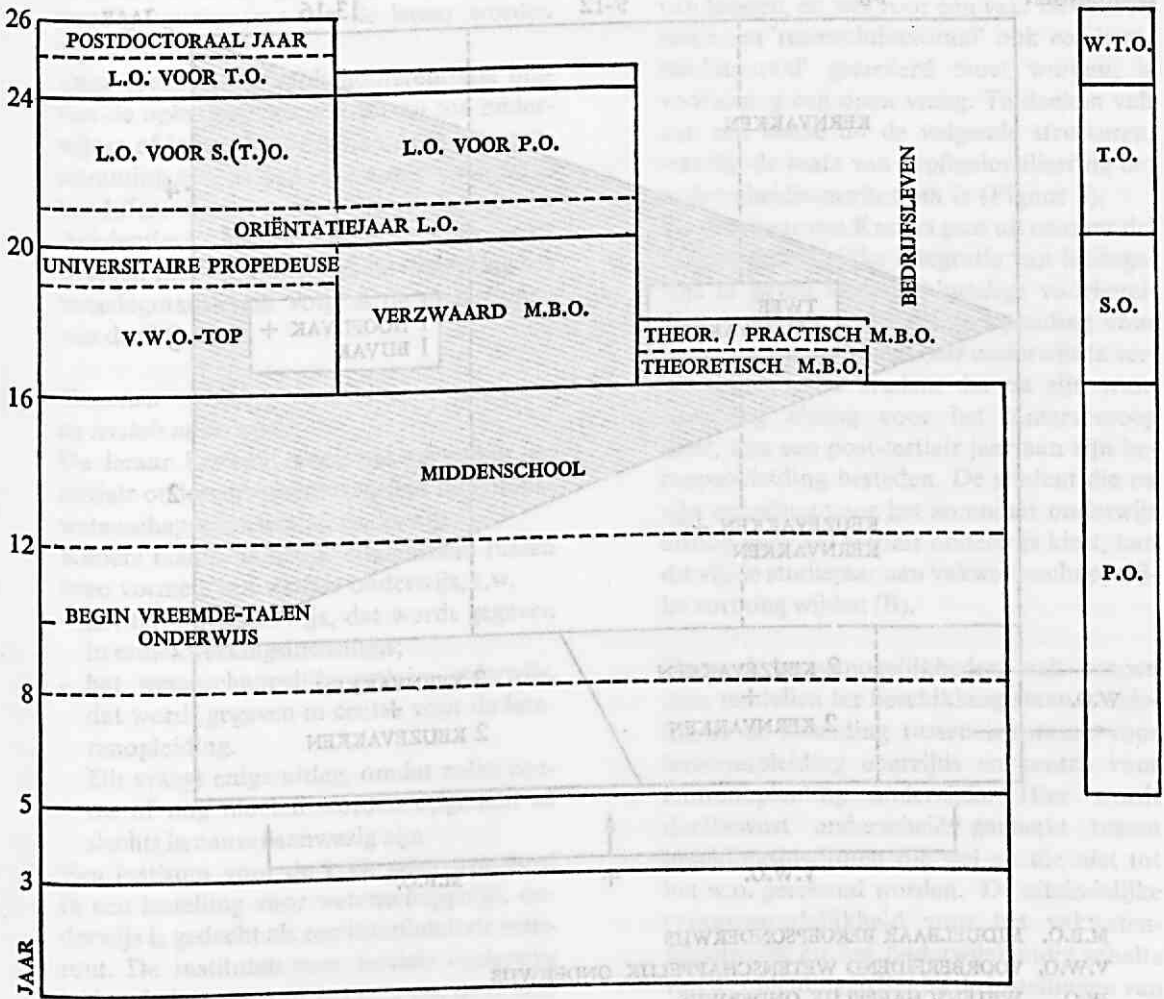
Voor beide opleidingen wordt een periode van een half jaar na de eigenlijke vakopleiding uitgetrokken voor de algemeen onderwijskundige voorbereiding in engere zin. Daarnaast kunnen bepaalde onderdelen uit het onderwijskundig programma met uitbreiding gekozen worden als bijvak in de L.O., teneinde zich voor te bereiden op nevenfuncties in het onderwijs (p. 85, 94).

De beide opleidingen komen tevens overeen op het stuk van de toelating. Knoers acht op goede gronden een voltooid v.w.o. of m.b.o. (4-jarig) noodzakelijk, wil de student verantwoord het beroep van leraar kiezen (p. 141). In zijn conceptie verdwijnt daarmee het HAVO, deze 'vergaarbak', waar noch het v.o. gelukkig mee is, noch het h.o. belangstelling voor heeft (p. 153).

De beide opleidingen verschillen echter op één belangrijk punt. In de gedachten van Knoers zijn de samenwerkingsinstituten uitermate geschikt voor de opleiding van leraren voor het primair onderwijs, terwijl de op te richten centra voor lerarenopleiding aan universiteiten zich gaan belasten met de leraren voor het secundair en tertiair onderwijs. Uit de schema's die wij onder 4) zullen geven, zal zijn af te lezen waarom hij deze taakverdeling zich zó voorstelt.

In het oriëntatiejaar bepaalt de student zijn voorkeur voor meer groepsgericht of meer

Figuur 1. Structuur van het toekomstig onderwijs

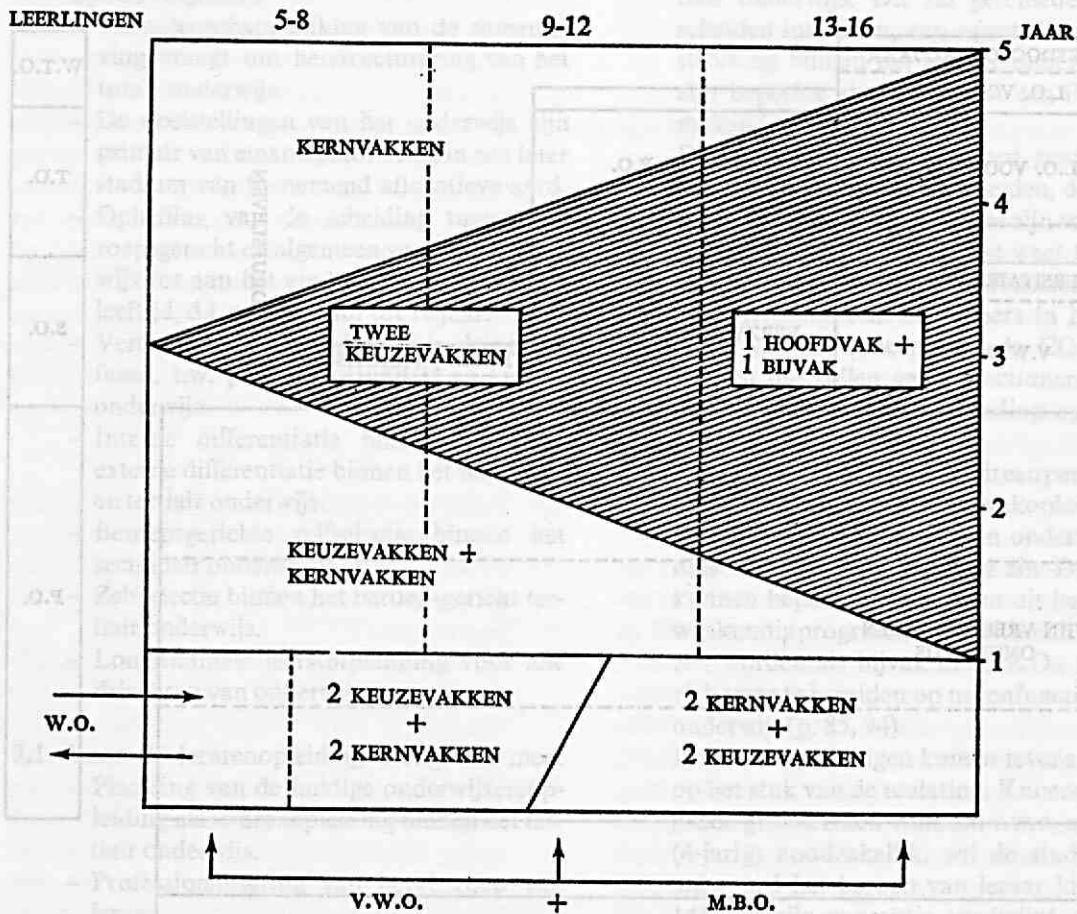


- L.O. LERARENOPLEIDING
- M.B.O. MIDDELBAAR BEROEPSONDERWIJS
- P.O. PRIMAIR ONDERWIJS
- S.O. SECUNDAIR ONDERWIJS
- T.O. TERTIAIR ONDERWIJS
- V.W.O. VOORBEREIDEND WETENSCHAPPELIJK ONDERWIJS
- W.T.O. WETENSCHAPPELIJK TERTIAIR ONDERWIJS

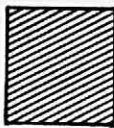
vakgericht onderwijs. Voor de 5-8-jarige leerlingen wordt gedacht aan een groeps- of klasleraar, wiens werk eventueel aangevuld

kan worden met enkele uren van een vakleeraar. Vanaf 9 jaar functioneert het vaklerarsysteem. De student kiest dan ook voor 2

Figuur 2. Structuur opleiding leraren voor primair onderwijs



M.B.O. MIDDELBAAR BEROEPSONDERWIJS  
 V.W.O. VOORBEREIDEND WETENSCHAPPELIJK ONDERWIJS  
 W.O. WETENSCHAPPELIJK ONDERWIJS

 VAKKENDIFFERENTIATIE EN INTEGRATIE VAN ONDERWIJSKUNDE EN VAKDIDAKTIK

of meer vakken, afgestemd op het tweede of derde niveau van het p.o. De kernvakken Nederlands, Wiskunde en politieke en maatschappelijke vorming blijven in alle studiepakketten tot het eind van de opleiding gehandhaafd.

Voor het tweede niveau is gedacht aan de keuze van 1 hoofdvak en 1 bijvak binnen de keuzevakken, voor het derde niveau aan 1 hoofdvak dat 2/3 van de beschikbare studietijd zal vergen, en 1 bijvak dat 1/3 van de aandacht vraagt. Deze vakken zullen d.m.v.

coöperatie van vakdocenten, vakdidactici en A.O.-medewerkers geheel op het onderwijskundig functioneren van de leraar worden afgestemd (p. 113).

Deze toenemende vakkendifferentiatie binnen de opleiding van wat tot nu toe onderwijzer of leraar M.O.-A heet is in overeenstemming met de behoefte aan verdere vakkendifferentiatie binnen de Pedagogische Academies<sup>3</sup>. Het komt bovendien sterk overeen met de opzet van de opleiding tot tweedegraadsleraar volgens de opvattingen van de C.O.L.

#### 4.1. *Structuur opleiding leraren voor secundair en tertiair onderwijs.*

De leraar bestemd voor het secundair en tertiair onderwijs wordt opgeleid binnen het wetenschappelijk tertiair onderwijs.

Knoers maakt namelijk onderscheid tussen twee vormen van tertiair onderwijs, t.w.

- het tertiair onderwijs, dat wordt gegeven in samenwerkingsinstituten;
- het wetenschappelijk tertiair onderwijs, dat wordt gegeven in centra voor de lerarenopleiding.

Dit vraagt enige uitleg, omdat zulke centra of nog moeten worden opgericht of slechts in aanzet aanwezig zijn.

Een instituut voor de L.O. geïncorporeerd in een instelling voor wetenschappelijk onderwijs is gedacht als een interfacultair instituut. De instituten voor tertiair onderwijs leiden de leraren voor het p.o. op, de centra voor de lerarenopleiding - soms nog instituten genaamd - leiden de leraren voor het secundair en tertiair onderwijs op (p. 122). Aan dergelijke centra valt ook het onderzoek toe naar het functioneren van leraren bij het secundair en tertiair onderwijs en het evaluatieonderzoek van de eigen opleiding, in samenwerking met instituten voor onderzoek voor w.o. Uitvoerig gaat Knoers in op de structuur, zowel bestuurlijk als in het uitvoerend vlak, van een dergelijk centrum.

Een dergelijk centrum voor Lerarenopleiding voor secundair en tertiair onderwijs

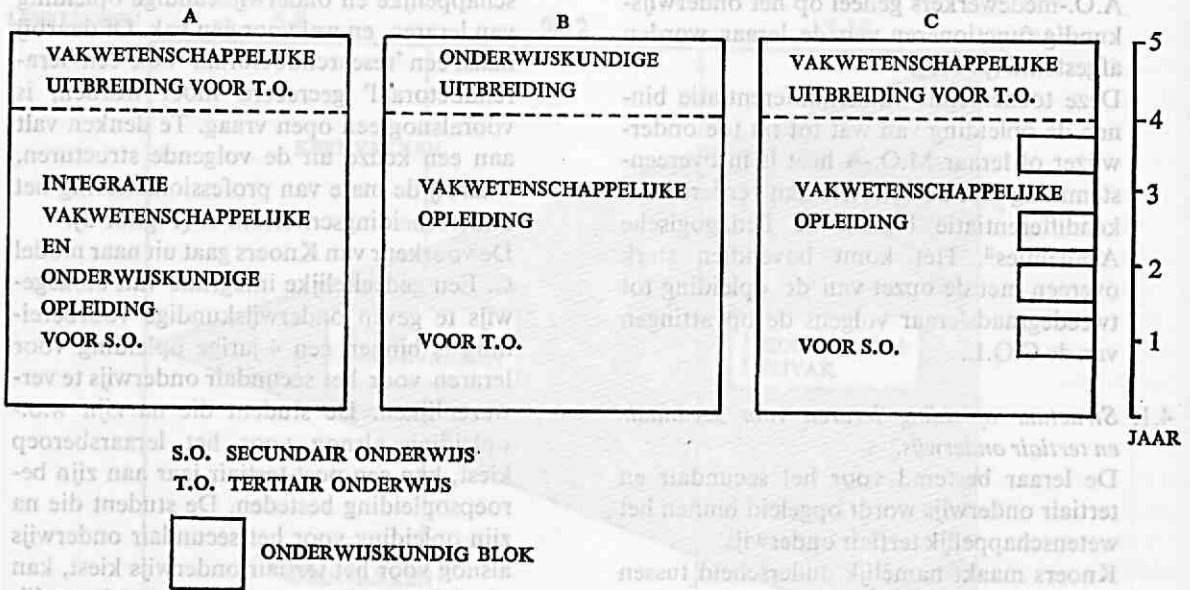
verzorgt het samengaan van de vakwetenschappelijke en onderwijskundige opleiding van leraren, en wel voor één vak. Of daarbij naast een 'researchdoctoraal' ook een 'lerarendoctoraal' gecreëerd moet worden, is vooralsnog een open vraag. Te denken valt aan een keuze uit de volgende structuren, waarbij de mate van professionalisering het onderscheidingscriterium is (Figuur 3).

De voorkeur van Knoers gaat uit naar model C. Een gedeeltelijke integratie van bloksgevoel te geven onderwijskundige voorbereiding is binnen een 4-jarige opleiding voor leraren voor het secundair onderwijs te verwezenlijken. De student die na zijn w.o.-opleiding alsnog voor het leraarsberoep kiest, kan een post-tertiair jaar aan zijn beroepsopleiding besteden. De student die na zijn opleiding voor het secundair onderwijs alsnog voor het tertiair onderwijs kiest, kan dit vijfde studiejaar aan vakwetenschappelijke vorming wijden (B).

Hoeveel keuzemogelijkheden ook binnen deze modellen ter beschikking staan, duidelijk is de scheiding tussen instituten voor lerarenopleiding enerzijds en centra voor lerarenopleiding anderzijds. Hier wordt doelbewust onderscheid gemaakt tussen opleidingsinstituten die wel en die niet tot het w.o. gerekend worden. De uiteindelijke verantwoordelijkheid voor het vakwetenschappelijk én het onderwijskundig gehalte van de opleidingen ligt bij de instellingen van opleidingen voor secundair en tertiair onderwijs, die als interfacultaire instituten gedacht zijn binnen instellingen van w.o. Het zijn dan ook deze centra die de docenten leveren voor het t.o. aan de opleidingsinstituten.

De directeur van een centrum voor de L.O. wordt benoemd op voordracht van de faculteit der sociale wetenschappen door het bestuur van het centrum (p. 123). In het bestuur hebben vertegenwoordigers van faculteiten zitting naast vertegenwoordigers van samenwerkingsinstituten. De staf wordt gevormd door full-time medewerkers voor alge-

Figuur 3. Structuur opleiding leraren voor secundair en tertiair onderwijs.



me onderwijkskunde en part-time tijdelijke medewerkers voor vakdidactieken. Deze laatste zijn ten dele aan het Centrum, ten dele aan het vakinstituut verbonden. Op het uitvoerend vlak lijkt daarmee de algemeen onderwijkskundige opzet verzekerd. Op het bestuurlijk vlak voorzien wij echter bezwaren. We komen daarop onder 6. terug.

4.2. *De bij- en nascholing van leraren* is gedacht in het verlengde van de beschreven twee vormen van tertiair onderwijs. Bij- en nascholing, d.w.z. herscholing betreft zowel de vakwetenschappelijke als de onderwijkskundige aspecten van het leraarschap. Ze is broodnodig om adequaat op maatschappelijke en onderwijkskundige veranderingen in te kunnen spelen. Gedacht wordt aan een vijfjaarlijkse zomercursus van 20 à 40 dagen, of anderszins.

Met enige spijt rekent Knoers ons voor, dat het dan nog maar mogelijk is een vierde tot de helft van de vernieuwingen die zich in de loopbaan van een leraar voordoen, ook aan hem ten goede te laten komen. Vanuit deze

bezorgdheid voor de niveauhandhaving van de leraar en docent moet dan ook zijn voorstel gezien worden om deze herscholing een verplichtend karakter te geven, en als voorwaarde te stellen voor vijfjaarlijkse salarisverhogingen.

In de opzet van de herscholing komt de afhankelijke positie van wat bijna eufemistisch heet: samenwerkingsinstituten, duidelijk aan het licht. Omdat de herscholing voor leraren in het secundair en tertiair onderwijs immers gebeurt binnen het centrum voor de L.O., vallen hier tevens onder zij die als docent werkzaam zijn aan de instituten voor het p.o. Het zelfde geldt voor leraren die opleiden voor het secundair onderwijs binnen die centra. Leraren voor het tertiair onderwijs vallen hierbuiten. Van hen mag een voortdurend alerte wetenschappelijke instelling worden verwacht.

5. *De planning van deze ingrijpende herstructurering van onderwijs én de lerarenopleiding* schetst Knoers volgens goed gebruik in een planning op korte, middellange en lange ter-

mijn. Voorlopig zet hij tien mijlpalen uit, t.w.:

- Het tot stand komen van een hecht samenwerkingsverband ter bevordering van wederzijdse instromen tussen universitaire en experimentele lerarenopleidingen. Daartoe is de oprichting van interfacultaire centra voor de L.O. een eerste vereiste.
- Creatie van de middenschool. Dit kan verdeeld over meerdere kabinetsperiodes geschieden, door geleidelijke uitbreiding van de brugperiode van het v.o. van 1 tot 4 jaar.
- Een beperkt experiment met het t.o. t.a.v. verregaande integratie van verwante vormen van h.b.o. en w.o., ook op bestuurlijk niveau (p. 164).
- Verlaging van de leerplichtige leeftijd tot aan 5 jaar, een symbiose van kleuteronderwijs en aanvangsonderwijs.
- Bijscholing van onderwijzers en leraren met oude opleidingen, en fusering van pedagogische academies met instituten voor L.O.
- Inpassing van het 4-jarig m.b.o. aan de instroom uit de nieuwe middenschool, en aan oriëntatie op het t.o.
- Verdwijnen van het Havo bij wetswijziging.
- Verlenging van de driejarige v.w.o.-top tot vier jaar, eveneens bij wetswijziging.
- Bijscholing van huidige eerste-graadsleraren.
- Volledige herstructurering van het tertiair onderwijs.

#### 6. Welke vragen roept deze studie op?

Knoers sluit met dit ontwerp duidelijk aan bij de onderwijsdoelen zoals Adorno die elders heeft geschetst. De voorkeur voor de emancipatorische functie van het primaire onderwijs en de verlenging daarvan met twee jaar ligt geheel in deze lijn, alsmede in die van de opvattingen van Velema en Idenburg.

Ook in internationaal opzicht kan de lijn

worden doorgetrokken. Op het congres van Pax Romana dat in de zomer van 1971 te Fribourg werd gehouden, wees de Zwitserse hoogleraar Pierre Furter op het dilemma waarvoor opvoeding en onderwijs ons stellen: l'alphabétisation et éducation de masse: factures de libération et d'oppression<sup>4</sup>.

De scolaire explosie die op gang is gekomen stelt ons voor het probleem van voortgezet onderwijs voor iedereen. 'En effet, cette clientèle a déjà fait l'expérience de l'école et l'a fait de façon négative.

Ce sont tout d'abord des individus qui ont subi un échec et qui seront probablement peu motivés à le répéter; d'autre part, cet échec peut aussi signifier l'échec d'un système d'éducation. Il semble donc difficile d'agir pédagogiquement sur cette clientèle de plus en plus nombreuse sans s'interroger sur les causes de ces échecs et par voie de conséquence sans analyser de façon critique les méthodes qui en sont peut-être l'origine.

A ce deuxième niveau, les éducateurs se sont avisés qu'il leur fallait tenir davantage compte des motivations de leurs élèves; qu'il était nécessaire de déterminer ce qu'il savaient mal; que l'enseignement devait prendre un autre style; être plus individualisé, moins autoritaire, faire davantage appel à la coopération etc.'

Dit vraagt om een ander programma en een andere functie van het onderwijs. Heeft het onderwijs eenmaal zijn emancipatorische resultaat opgeleverd, dan mag verwacht worden dat de keuze van een beroep ook meer bewust zal gebeuren. Dat geldt niet in de laatste plaats voor de keuze van het leraarschap, dat volgens deze opzet de professionele voorbereiding krijgt die het verdient.

6.1. Of deze opzet echter een goede aansluiting bij de huidige ontwikkelingen waarborgt, is een geheel andere vraag. Het rapport van de COL spreekt en laat sinds jaar en dag spreken van opleidingen tot leraar van de eerste, tweede en derde graad. Deze drie graden zijn enigszins gelieerd aan de oude verdeling in



onderwijstypen. Knoers gaat echter niet uit van de opleidingen, maar van nieuwe soorten onderwijs. Daarbij zijn leraren van de tweede en derde graad – zoals ze nu in opleiding zijn in de experimentele instituten – bestemd voor wat Knoers noemt het primair onderwijs. Het secundair en tertiair onderwijs zou dan geheel toevallen aan wat nu nog eerstegraadsleraren heten. Deze zullen straks geheel aan centra voor lerarenopleiding, geïncorporeerd in universiteiten en hogescholen, worden gevormd.

Zolang echter de beslissing niet gevallen is wie de taak op zich neemt eerstegraadsleraren op te leiden in de toekomst, lijkt me dit concept enigszins voorbarig. Deze voorbarigheid lijkt nog groter wanneer men bedenkt, dat betaande instituten voor L.O. sinds jaar en dag eerstegraadsleraren hebben opgeleid en dit nog steeds doen. Zij blijken over het daartoe noodzakelijke kader van opleiders te beschikken. Het is niet aanmerkelijk dat zij van dit opleidingsrecht dat tevens een opleidingsplicht inhoudt zonder meer afstand zullen kunnen doen.

6.2. Deze strenge scheiding tussen Centra voor L.O. en Instituten voor L.O. verklaart, waarom de aansluiting van de opleiding voor p.o. met die voor het secundaire onderwijs vrij vaag blijft, (p. 117). Ook wordt niet duidelijk *op welke leeftijd met de L.O. kan begonnen worden*. Op pag. 95 wordt gesproken over 18 jaar, op pag. 133 wordt aan het model vastgehouden; daar begint de L.O. met 20 jaar.

6.3. Voor Knoers is *grensverleggend onderzoek* onderdeel van de postdoctorale wetenschappelijke opleiding. Dit hoort tot de taak van de wetenschappelijke staf. De vraag is nu, of er nog plaats is voor deelname van de student aan onderzoek binnen zijn vierjarige w.o.-opleiding in één vak (Posthumus). Voorzover ik kan nagaan, is hier geen ruimte voor. Dit komt overeen met wat De Moor in zijn inleiding op het Congres van de Katho-

lieke Leergangen op 1 februari 1972 hierover zei<sup>5</sup>. De gedachte aan enkele grote regionale instellingen voor 2 tot 3000 studenten treffen we bij dezelfde auteur later ook aan<sup>6</sup>. Daarmee komt het tot nu toe gebruikte en ook wel misbruikte onderscheidingsmiddel tussen w.o. en h.b.o. te vervallen. Waarin moet het dan wel gezocht worden? Als het Knoers ernst is met de plaats van het tertiair onderwijs dat niet hoger maar wel later onderwijs zal zijn dan het secundaire, is het dan nog waar te maken dat binnen het t.o. alsnog niveauverschillen worden aangebracht die noodzakelijk resulteren in institutionele onderscheidingen? Vanuit het principe van 'later' onderwijs moet het evengoed mogelijk zijn binnen alle instituten niveauverschillen in vakwetenschappelijke en onderwijskundige vorming aan te brengen. Gebeurt dit, dan krijgt de idee van een samenwerkingsverband een duidelijk zakelijk doel.

De als natuurlijk ervaren verhoudingen binnen het onderwijs in Nederland brengen het onderscheid tussen h.b.o. en w.o. met zich mee. De inzichten echter gaan duidelijk verder, in de richting van een integratie, op basis van de professionalisering van gelijksoortige beroepen.

De Duitse keuze voor een Pädagogische Hochschule mag dan andere problemen doen rijzen<sup>7</sup>, het gevaar van bevoogding door één der partners is echter geweerd.

6.4. Dit alles overziende dringt zich de vraag op, of bij de realisering van dit ontwerp voor een lerarenopleiding het cruciale vraagstuk niet gelegen is in de *interpretatie van het samenwerkingsverband*.

Het samenwerkingsverband dat het ministerie van O. en W. aan instituten voor lerarenopleiding en instellingen voor w.o. heeft opgelegd, moet – om de woorden van Knoers te herhalen – serieus worden genomen<sup>8</sup>.

Dan mag daaronder worden verstaan dat dié interpretatie onjuist is, die samenwerking opvat als de plicht van de een naar de

ander een recht op kan laten gelden. Samenwerking kan alleen gerealiseerd worden, als ze van twee kanten komt.

Het doet daarom wat wrang aan de instituten opgesierd te zien met de term 'samenwerkingsinstituut', terwijl het eerste deel van deze samenstelling ontbreekt als het gaat over instellingen voor w.o. Wat houdt 'samenwerking' in als instellingen voor w.o. bij programmering en examinering van alle opleidingen betrokken zijn, terwijl de instituten niet als zodanig maar slechts via hun docenten d.m.v. overleg iets met de opleidingen te maken krijgen? Hoe moeten we 'samenwerking' zien, als in dit ontwerp het vakwetenschappelijk zowel als het onderwijskundig patronage van de lerarenopleidingen geheel komt te liggen bij de centra voor de L.O.? Hier neemt de Alma Mater de rol op zich van kunst- of stiefmoeder, erger nog: van voogdes.

Toch is haar de veel boeiender rol van partner toegedacht!

Het onderscheid tussen wetenschappelijk tertiair onderwijs en tertiair onderwijs-tout court stempelt de huidige en nieuwe instellingen voor HBO tot afgeleide opleidingen, en doet geen recht aan hun zelfstandigheid en hun geheel eigen ervaring en inbreng. Erg consequent wordt trouwens dit onderscheid ook niet doorgevoerd. De zelfstandigheid lijkt de instituten namelijk wél gegund als ze in een leemte voorzien, m.n. voor die opleidingen voor een eerstegraadsbevoegdheid die niet aan instellingen voor w.o. worden verzorgd, zoals voor tekenen en gymnastiek<sup>9</sup>. Wij voegen hieraan muziek toe.

In dit verband is de onder 4.3. aangestipte bestuurlijke opzet van het Centrum voor de L.O. een teken aan de wand. De benoeming van de directeur van een C.L.O. geschiedt uitsluitend op voordracht van de faculteit der sociale wetenschappen. Waarom wordt aan het bestuur van het Instituut voor de L.O. waarmee een samenwerkingsverband is aangegaan, niet eenzelfde recht toegekend?<sup>10</sup>

Er lijken ons op het punt van de interpretatie van de samenwerking tussen Instituten voor L.O. en Centra voor L.O. geen geringe moeilijkheden te verwachten. In feite spitst zich de zaak toe op de vraag waar de eindverantwoordelijkheid zal komen te liggen voor de L.O. Hierover spreekt Knoers zich nog niet uit.

Als we de lijn doortrekken van dit ontwerp en ernst maken met de professionalisering van het leraarschap, dunkt ons, dat voor de opleiding van leraren voor het s.o. en t.o. de eindverantwoordelijkheid moet gedragen worden door de faculteiten die aan die opleiding hun aandeel hebben gegeven. In dit geval betekent het dat de faculteiten die voor de vakwetenschappelijke vorming hebben gezorgd in deelgenootschap met de sociale faculteiten die voor de algemene onderwijskundige vorming garant zijn, de verantwoordelijkheid op zich nemen.

Dit participatiemodel zal tevens kunnen opgaan voor de Instituten voor L.O. aan wie het ius promovendi zou kunnen worden verleend, op grond van hun bestaande.

Onze bezorgdheid voor een blijvende eenzijdige interpretatie van het samenwerkingsverband tussen instituten voor L.O. en instellingen voor w.o. moet dan ook in dit perspectief gezien worden. Een tot nu toe eenzijdige interpretatie zou acceptabel te achten zijn, zolang daartegen een beginnende en groeiende belangstelling van het w.o. voor professionalisering van het beroep van leraar opweegt.

Maar nu eenmaal in kringen van het w.o. het inzicht in de noodzaak van een professionele L.O. groeiende is, mag verwacht worden dat ernst wordt gemaakt met een samenwerking die aan de vakwetenschappelijke én onderwijskundige aspecten van de opleiding beide recht doet wedervaren.

#### 6.5. Nog enkele opmerkingen tot slot.

Het ontgaat ons waarom op pag. 156 steeds van opleiding tot *kleuterleidsters* wordt gesproken. Vóór het jaar 2000 zullen we zeker

de mogelijkheid moeten creëren dat ook jongelui enige jaren als zodanig werkzaam zijn. Zij zullen waarschijnlijk het eerste kiezen voor een opleiding tot leraar voor 5-8-jarige kinderen.

6.6. Is de *hoge toelatingsdrempel* voor het beroep van leraar naast het Engelse voorbeeld (p. 102) mede ingegeven door de resultaten die uit het onderzoek van Renes naar voren zijn gekomen omtrent de motieven die leiden tot de keuze van het beroep van onderwijzer?<sup>11</sup>

6.7. Het blijft onduidelijk waarom Knoers op pag. 44 kiest voor de *driedeling* in 3 x 3 leerjaren van het Zweedse onderwijs, en waarom hij op pag. 45 kiest voor de opbouw in *vierjarige perioden*. Evenmin wordt de reden genoemd van de keuze voor groepsonderwijs op niveau 1 van het p.o., terwijl niveau 2 en 3 bevolkt worden met vakleraren. De parallel met de Zweedse grondskola is hier ver te zoeken. Deze kent immers in de onderbouw (klas 2-3) en de middenbouw (klas 4-5-6) de groepsleraar, en pas in de bovenbouw (klas 7-8-9) het vaklerarensysteem.

6.8. Aanvankelijk heeft Knoers voor het p.o. aan een opleiding in *2 of meer vakken* gedacht, voor het secundair aaneen opleiding in *één of meer vakken*, en voor het t.o. aan een opleiding in *één vak* (p. 78).

Later echter ziet hij in de opleiding voor leraren voor het s.o. en t.o. slechts ruimte voor één vak (p. 116). Moeten we de verklaring zoeken in de ontwikkeling van zijn gedachten in de richting van een duidelijke scheiding tussen t.o. en w.t.o., een onderscheid dat er aanvankelijk niet is geweest? Dit zou mede af te lezen zijn uit de terminologie die wat aarzelend op gang komt. De leraren voor het p.o. heten kortweg 'leraar', die van het s.o. en t.o. heten afwisselend 'leraar' of 'leraar-docent'. Is de natuur dan toch sterker dan de leer?

6.9. Wij concluderen tenslotte dat Knoers de hem royaal geboden kans met beide handen heeft aangegrepen. Hij heeft een visie op de opleiding tot leraar ontworpen die in menig opzicht uitzicht biedt op een toekomst. Die toekomst wat dichterbij te hebben gebracht is de niet geringe verdienste van een studie die naast utopische en controversiële ook zeer reële trekken vertoont.

Nijmegen, 21-6-1972.

*Noten:*

1. Th. Adorno; *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt am Main 1970.
2. E. Velema; Herstructurering van het Nederlands onderwijs, in: *Pedagogische Studiën* 48 (1971) p. 141-151.
3. zie ook; Eerste samenvatting van de overwegingen en conclusies van de werkgroep onderwijzersopleiding. 1971, 4.4.2.1. p. 21.
4. Pierre Furter; L'alphabétisation et Education de Masse: facteurs de libération et d'oppression, in: *Convergence* 6 (1971) p. 11-16.
5. J. H. G. I. Giesbers; Ontwikkelingen naar tertiair onderwijs, in: *Pedagogische Studiën* 49 (1972) 4, p. 182.
6. R. A. de Moor; De ontwikkeling van het tertiair onderwijs, in: *Universiteit en Hogeschool* 18 (1972) 5, p. 407.
7. *Strukturplan für das Bildungswesen, Deutscher Bildungsrat*. Empfehlungen der Bildungskommission, Stuttgart 1971<sup>3</sup>, p. 249.
8. o.c. p. 103.
9. o.c. p. 169.
10. o.c. p. 123.
11. P. B. Renes; *Recrutering en selectie van leerkrachten voor het lager onderwijs in Nederland*, Groningen 1969.
12. Mogen we aan de uitgever vragen bij een herdruk de zetfouten te vermijden op o.a. de volgende pagina's:  
18-19-29-33-50-76-103-104-112-121-143-145-151-173?

*Curriculum Vitae*

Mejuffrouw drs. M. J. I. Bos behaalde in 1952 de akte

M.O.-B Nederlandse Taal- en Letterkunde. Ze was een twintigtal jaren werkzaam als lerares aan verschillende lycea, waaronder het Serviamlyceum te Sittard. Zij studeerde pedagogiek aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen en legde het doctoraal examen af in 1965. Sinds 1968 is zij verbonden aan de doctoraalopleiding van de subfaculteit.

De laatste twee jaar functioneert zij in de afdeling lerarenopleiding. Haar aandacht gaat speciaal uit naar de theorie van de school.

Adres: Instituut Onderwijskunde,

Berg en Dalseweg 83, Nijmegen.