

Ten geleide

J. W. VAN LIEROP,
Pedagogisch Instituut, Rijksuniversiteit Utrecht

1. De voorgeschiedenis van dit nummer

Gedurende de jaren '69 en '70 kwam de werkgroep 'Onderwijzersopleiding' drie à vier keer per jaar bijeen om van gedachten te wisselen over een of ander aspekt van de opleidingsproblematiek.

Dit bijeenkomen stond niet in het teken van het uitvoeren van een of andere studieopdracht en had geen enkel officieel karakter (zoals bijv. de Lochemse Werkgroep), doch kwam voort uit particulier initiatief. Het aantal deelnemers varieerde van vijftien tot vijfentwintig. Ze waren zelf werkzaam aan Pedagogische Akademies of hadden er, na daar werkzaam geweest te zijn, nog bemoeienis mee vanuit hun huidige werkkring (Pedag. Instituten - Pedag. Centra). De procedure was meestal als volgt: voor een bepaalde avond werd iemand uit de groep (Sixma, Kieviet, Mommers) of daarbuiten (Houx, Hermans, v.d. Linde) gevraagd een inleiding te houden over een bepaald aspekt van de opleiding, waarna er discussie volgde.

2. Het centrale thema

Het gemeenschappelijke element in de diverse bijdragen is de efficiëntere gerichtheid op de eigenlijke beroepsvorming van de toekomstige leerkrachten en daarbinnen met name de training in onderwijsgedrag. Al te lang hebben de handboeken voor pedagogiek, didaktiek en de 'hulpwetenschappen' in de opleiding te centraal gestaan met alle tekorten die daaraan eigen waren en bleef het proces van de praktische vorming een te weinig doordacht 'leren door (na)doen'. In het kader van dit Ten Geleide heeft het geen

zinnig nader op in te gaan. Dit gebeurt vanuit diverse standpunten in de bijdragen, waarover hier een enkel woord.

3. De bijdragen

De bijdrage van Sixma bestrijkt een breed terrein binnen de opleidingsproblematiek: hij schetst een onderwijskundig denkkader, tegen de achtergrond waarvan hij het functioneren van de Pedagogische Akademie plaatst. Op basis hiervan komt hij tot het formuleren van een aantal innovatiedoelen ten aanzien van de opleiding. Het onderwijs-leerpakket 'Didaktische Analyse' beoogt een bijdrage te leveren tot de realisering van bedoelde innovatiedoelen.

Binnen het onderwijs-leerpakket 'Didaktische Analyse' krijgt uiteraard de praktische vorming veel aandacht, waarbij sterk het aksent gelegd wordt op de noodzakelijke integratie van theoretische en praktische vorming en de integratie van vormingsactiviteiten van pedagogiekleraren, vakdocenten en mentoren in de oefenscholen. Bijzondere mogelijkheden tot deze praktische vorming zijn gelegen in wat wel aangeduid wordt met 'micro-teaching'.

Kieviet geeft in zijn bijdrage recente gegevens over de stand van zaken betreffende deze werkwijze in Amerika, rapporteert over een eerste onderzoeksproject (0 106) en stelt de lezers op de hoogte van een tweede project (0 143) waarvan de rapportage nog in bewerking is. Reeds dit artikel, en waarschijnlijk nog meer de rapportage van het tweede project, zullen voor die leraren, die beschikken over een gesloten televisiesysteem (maar niet voor deze 'bevoorrechte' alleen) ertoe kunnen leiden de training van hun

studenten nader te doordenken en efficiënter op te zetten.

Een ander instrument tot descriptie, analyse en beïnvloeding van het onderwijsgedrag – de interactie-analyse – wordt besproken in de bijdrage van Mommers. Na een uiteenzetting over over het begrip interactie-analyse schetst hij enige ervaringen ermee in opleiding en bijscholing. Binnen het streven om in de opleiding meer aandacht te schenken aan de eigenlijke onderwijsgedragstraining vormt de interactie-analyse één van de mogelijkheden.

De inleiding van Houx in bovenbedoelde werkgroep handelde over het A.T.I.-project (Aptitude-treatment-interaction) van het N.I.V.O.R. (Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch. Aangezien zijn bijdrage in dit nummer daar niét over gaat, gaan we er hier wat nader op in. Deze research is enkele jaren geleden gestart in de Verenigde Staten, met name aan de Stanford University.

De grondgedachte waar men van uit ging, is dat er voor elke leerling min of meer een optimale aanpak bestaat. Naarmate het onderwijsstelsel (c.q. de leerkracht) beter hierbij aansluit zal het lesrendement voor deze leerling groter worden.

Door nu het lesgedrag van leerkrachten en het leerlingengedrag te objectiveren en in kaart te brengen, ontstaat de mogelijkheid leerkrachten en leerlingen in te delen naar resp. instructie- en verwervingsstijlen.

Door verder onderzoek kunnen dan eventueel de meest effectieve koppelingen tussen de verschillende instructie- en verwervingsstijlen achterhaald worden. Als zou blijken dat bepaalde, volgens objectieveerbare karakteristieken te groeperen leerlingen, voor één of meer vakken, significant effectiever reageren op instructiestijl A dan op instructiestijl B, dan is daarmee een nieuwe mogelijkheid gegeven het onderwijs per leerling een meer gewenst resultaat te doen opleveren.

Het is duidelijk, dat nader onderzoek naar instructie- en verwervingsstijlen en de vraag naar de optimale koppeling van beide, een belangrijke bijdrage kan leveren voor een meer professioneel gerichte praktische vorming in oplei-

ding en bijscholing. Een belangrijke vraag in dit verband is ook, in hoeverre bepaalde instructiestijlen aan te leren en veranderbaar zijn.

In het N.I.V.O.R. is met deze A.T.I.-research een begin gemaakt. De rapportage van de eerste fase is in bewerking. (Zie ook noot 9 bij het artikel van Houx.) Op grond daarvan leek het minder opportuun daarop vooruit te lopen in de vorm van een artikel.

In plaats daarvan bespreekt Houx in dit nummer een nieuw onderzoeksproject, dat onder zijn leiding zal worden uitgevoerd. Ook hierin staat de onderwijsgedragstraining centraal. Het gaat in dit project weliswaar om in-service training, doch dat bedoeld onderzoek ook grote waarde kan hebben voor de pre-service training is evident.

Het boven beknopt besproken A.T.I.-researchproject van het N.I.V.O.R. betreft een essentieel aspect van de differentiatieproblematiek, nl. het verdiskonteren van de verwervingsstijl der leerling binnen het streven ieder het onderwijs te geven dat bij hem past. In de bijdrage van Hermans wordt hier nog een ander (hoewel ook verwant) aspect aan toegevoegd, nl. dat van de motivatie. De motieven bij het kind ontwikkelen zich geheel of gedeeltelijk vanuit de specifieke aard van het interactieproces tussen ouders en kind en in mindere mate vanuit het interactieproces tussen onderwijzer en kind. De consequenties hieruit voor de opleiding vragen nog veel nader onderzoek. In hoeverre dient men het tot het vakmanschap van de onderwijzer te rekenen om bepaalde motieven en combinaties van motieven bij kinderen te onderkennen? In hoeverre moet hij inzicht verworven hebben in het effect dat zijn eigen onderwijsgedrag kan hebben op de ontwikkeling van motieven bij het kind? In hoeverre en in welke vorm dient een daadwerkelijke training op dit gebied te worden geïntegreerd in de opleiding?

Tot dit soort vragen betreffende de opleiding leidt de doordinking van bedoeld artikel. In de aangekondigde publicatie (zie voetnoot) zal er nader op worden ingegaan.

Tenslotte volgt een bijdrage van v. d. Linde. Hij bestrijkt, evenals Sixma en in afwijking van de overige artikelen, het gehele probleemveld

van de opleiding op een eigen wijze. De juridisch-structurele mijlpalen 1952, 1968 en 1972 (?) worden gememoreerd, bepaalde actuele moeilijkheden en aspecten van het onderwijsbeleid t.a.v. de Pedagogische Akademies worden aan de orde gesteld, gevolgd door een inventarisatie van de problemen waarmee de opleiding op dit moment geconfronteerd wordt.

4. *Naar een professionalisering van het bouwen aan een Pedagogische Akademie*

De publikatie van deze artikelen vormt een gereede aanleiding om

- in breder kring nog eens de aandacht te richten op het probleem van de opleiding,
- informatie te bieden, zij het onvolledig, betreffende hetgeen in ons land wordt gedaan aan ontwikkelingswerk en onderzoek dat in principe vruchtbaar kan worden uitgebouwd ten gunste van de opleiding,
- de noodzaak te doen uitkomen van een professioneler aanpak van de opleidingsproblematiek.

Wat dit laatste punt betreft, voegen we hier nog twee overwegingen aan toe, met geen andere pretentie dan een bescheiden bijdrage te leveren tot discussie.

4.1. *De betrekkelijke onmacht binnen de wereld van de kweekschool.*

We gebruiken hier met opzet nog een keer het oude woord. Het kweekschoolonderwijs heeft lange tijd in een te geïsoleerde positie verkeerd. Wetenschappelijke distantie t.a.v. het eigenlijke vormingsproces kwam moeilijk tot stand. De leraren werden zo goed als geheel gepreoccupeerd door hun alledaagse onderwijstaak en bovendien ging er van de wetenschappelijke onderwijskundebeoefening, voorzover daar sprake van was, tot voor kort geen noemenswaardige stimulans uit.

Misschien mag ook gesteld worden, hoe contradictorisch het ook klinkt, dat er in zeker opzicht een 'teveel' aan idealisme en inzet leefde, gecombineerd met een ongezone bescheidenheid waar het ging om eisen te stellen

aan het beleid van boven af.

We wijzen slechts op één voorbeeld.

In '52 begon de 'nieuwe kweekschool' en rond die tijd verschenen er enkele pakketten leerboeken voor pedagogiek, algemene didaktiek, bijzondere didaktieken, algemene psychologie, ontwikkelingspsychologie e.d. Met alle waardering welke men daarvoor kon en kan opbrengen: duidelijk werd al gauw dat dergelijke pakketten allesbehalve ideaal waren. Het gevolg was, dat er dan ook naarstig in het kader van landelijke studiedagen en regionale werkgroepen van pedagogieklerearen gesleuteld werd aan de programmering van de opleiding. Essentieel is daarmee echter weinig veranderd. Wel zijn we ongeveer twintig jaar verder . . .

Het verschijnen van het onderwijs-leerpakket 'Didaktische Analyse' kan in dit opzicht het begin gaan betekenen van een nieuwe fase. (Zie eerste artikel.)

Wanneer men zich realiseert, al lezend in dit nummer, welke mogelijkheden in zicht komen wanneer een aantal onderzoekers en begeleiders (Sixma, Kieviet, Mommers, Houx en v.d. Linde) zich met meer wetenschappelijke distantie opstellen t.a.v. de opleiding (hun eigen oude werkterrein), dan moet het toch duidelijk worden, dat de periode van de 'gesloten huishouding' voor de kweekschool voorbij dient te zijn.

4.2. *Gebrek aan onderwijskundig denken in het beleid t.a.v. de opleiding.*

Uit het voorgaande en uit het bestuderen van de artikelen in dit nummer wordt zonder meer duidelijk, dat wil men werkelijk tot een verdergaande professionalisering van de opleiding geraken, daartoe een weldoordachte innovatiestrategie dient te worden ontworpen en gerealiseerd. Hiertoe is het noodzakelijk, dat men op het hoogste niveau tot het inzicht komt, dat dit onmogelijk kan zonder het creëren van een daartoe geëigend professioneel apparaat.

Het geldt dat tot nu toe ter beschikking werd gesteld voor een grondige descriptie en analyse van de opleidingsproblemen, het plannen en realiseren van experimenteel onderzoek en ontwikkelingswerk ten gunste van de opleiding en

het op basis daarvan ontwerpen en realiseren van een efficiënte innovatiestrategie is te verwaarlozen. (Aan bijscholingsactiviteiten in de vorm van studiedagen e.d. wordt waarschijnlijk wel wat meer geïnvesteerd, doch de rendabiliteit ervan wordt bedreigd door het feit dat de aandacht daarbij al te zeer opgeëist wordt voor allerlei 'ad hoc' problemen.)

Distantie en continuïteit, nodig voor professionele onderzoeks-, ontwikkelings-, en innovatieactiviteiten zijn alleen maar te waarborgen binnen een daartoe ruim en deskundig bemand 'instituut' of 'centrum' of hoe men men dat ook zou willen gaan noemen. (De enkele mensen binnen de Landelijke Centra welke zijn vrijgesteld ten behoeve van de opleiding en zich daar geheel voor inzetten, staan voor een onmogelijk veel omvattende taak.)

Wanneer men het politiek (en daarmee ook financieel) beleid t.a.v. het onderwijs beziet, móét men zich wel ergeren aan de versimpeling waaraan sommige van de meest vooraanstaande politici zich schuldig maken. Idenburg wijdde recentelijk aan de beleidsproblematiek reeds twee artikelen in dit blad¹.

Wij beperken ons hier slechts tot één concreet en recent voorbeeld.

Diegenen onder de lezers die de uitzendingen van 'Brandpunt Special' in de maanden voorafgaand aan de verkiezingen hebben gezien, zijn er getuige van geweest hoe aan lijsttrekkers van politieke partijen een zevental 'munten' ter hand werd gesteld ter waarde van f 400.000.000 elk. Dit extra beschikbare bedrag moest de betrokken lijsttrekker dan verdelen over alle mogelijke posten, in het licht van het programma van zijn partij.

Meerdereren van hen legden zowaar een of twee munten bij de post 'onderwijs' met de vermelding: 'Voor kleuter- en basisonderwijs! De leerlingenschaal moet omlaag, zodat de kinderen meer op het individu afgestemd onderwijs krijgen'.

De kosten van een leerlingenschaalverlaging van 10% à 15% bij kleuter- en basisonderwijs worden geraamd op f 650.000.000 per jaar. Nu

hebben wij uiteraard niets tegen een leerlingenschaalverlaging. Integendeel! Waar we wél wat tegen hebben is het (politiek misbruikt?) simplisme waarmee politieke lijstaanvoerders aan een miljoenenpubliek suggereren, dat wanneer Jufvrouw X 27 leerlingen krijgt i.p.v. 30 of 32 de verbetering van het onderwijs daarmee zo al niet werkstelligd, dan toch in ieder geval een geweldige stap vooruit geholpen is. Wat ontbreekt is een *onderwijskundig afwegen* van de diverse mogelijkheden om het onderwijs te verbeteren en een daarop afgestemde financiëring.

Wanneer men de verbetering van het basisonderwijs centraal stelt, dan kan men zich afvragen welke bijdragen daartoe onder meer geleverd worden door:

- een adequate instrumentering van de basisschool via zo wetenschappelijk mogelijk ontworpen leergangen (inclusief de daarin geïntegreerde, op hun hanteerbaarheid getoetste, schoolorganisatorische modellen),
 - een verbeterde opleiding van toekomstige leerkrachten,
 - begeleidings- en bijscholingsactiviteiten.
- een leerlingenschaalverlaging.

Uit de onderwijskundige research blijkt duidelijk, dat een grote prioriteit dient te worden toegekend aan de eerstgenoemde bijdrage. De uitkomsten van onderzoeken naar de effecten van klasseverkleining-op-zich zijn daarentegen veel minder overtuigend. Wanneer men zich dan realiseert dat bijv. de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs slechts ongeveer 1% ontvangt van bovenvermeld bedrag ter verlaging van de leerlingenschaal, dan kan men vanuit het standpunt van effectiviteit van het beleid achter deze verhouding de nodige vraagtekens plaatsen.

Wanneer men vervolgens de faktor *opleiding* op zijn relevantie doordenkt en nagaat wat er geïnvesteerd wordt (of beter: niet geïnvesteerd wordt) aan het ontwerpen en realiseren van een efficiënte innovatiestrategie t.a.v. de Pedagogische Akademies, dan worden de vraagtekens nog groter.

Deze overwegingen vragen uiteraard om verdere uitwerking. In dit bestek echter laten we het bij dit ene voorbeeld.

We volstaan met nogmaals de noodzaak te onderstrepen, dat beleidsbeslissingen en -uitgaven meer op hun onderwijskundige relevantie getoetst worden, zodat o.a. de weg naar een professioneler bouwen aan een Pedagogische Akademie open komt.

- 1) Pedagogische Studiën 1970 (47) 1-18 en 1971 (48) 57-66

Curriculum vitae

J. W. van Lierop, geb. 1928 te Bennebroek.

Onderwijzersopleiding en hoofdakte, akte m.o.-pedagogiek. Als leerkracht achtereenvolgens werkzaam bij het l.o., u.l.o. en vanaf 1956 aan een kweekschool voor onderwijzers. Behaalde zijn doctoraal diploma opvoedkunde aan de Rijksuniversiteit te Utrecht, alwaar hij tevens sedert 1966 verbonden is aan het Pedagogisch Instituut, afdeling Schoolpedagogiek.