

DE VLIEGENDE HOLLANDER IN DE MIST
DE „LERAARSOPLEIDING” AAN DE UNIVERSITEIT
(EN ELDERS)

J. KONING

Terwijl de C.O.L. (Commissie Opleiding Leraren) onder leiding van Dr. J. B. Drewes stadig voortwerkt aan de programmering van de leraarsopleiding voor de buiten- en binnenuniversitaire „m.o.-opleidingen” heerst er nog steeds grote onzekerheid over de leraarsopleiding aan de universiteiten en hogescholen.

Men moet anno 1969 nog constateren, dat universiteiten en hogescholen geen *rechtstreekse opleiding tot het beroep van leraar bij het voortgezet onderwijs* bieden. Men behelpt zich met de fictie, dat een studie voor een of ander doctoralexamen, waarvan het hoofdvak ergens in het voortgezet onderwijs wordt onderwezen, aangelengd met een paar colleges ter verkrijging van een zeker bewijs van pedagogisch-didactische voorbereiding, voldoende vorming veroorzaakt om de betreffende student in staat te stellen dit vak (of deze vakken) aan de middelbare schooljeugd met vrucht te kunnen onderwijzen.

Schijnbaar is deze fictie voor een groot deel nog werkelijkheid ook. Het aantal klachten van ouders, leerlingen en schoolleiders over schrikbarende toestanden bij het voortgezet onderwijs is uiterst gering. De scholieren roeren zich nu wat in de S.B.O. maar ja — dat komt door het „gestook” van „linkse” studenten. Er zijn sedert jaren klachten over het zitten-blijven, maar de wet van Posthumus is een Nederlandse natuurwet. De leraren klagen steeds meer, dat ze overbelast worden, en soms, dat hun salaris te gering is, maar dat is de schuld van de minister en de mammoetwettelijke regelingen van de staatssecretaris. De schoolleiders zijn al dankbaar als de vacatures maar worden vervuld; als dat hier of daar niet lukt, dan werkt men wel met kandidaten of m.o.-A-studerenden. Gelukkig loopt het aantal onbevoegden steeds verder terug . . .

En de ouders . . . Zij kunnen tevreden zijn, nu hun kinderen nu ook in scholengemeenschappen worden gedetermineerd en gedifferentieerd. Nu zal alles reg kom.

Daarom interesseert men zich aan universiteiten en hogescholen in het algemeen nauwelijks voor de verbetering van de opleiding van leraren. Zo blijft het schip der leraarsopleiding in de mist dobberen, met de vage figuren van peda-, psycho- en sociologen als kapteins, stuurlieden

en machinisten op deze Vliegende Hollander. Wee hem, die dit spookschip ziet!

Hoe krijgen we deze Vliegende Hollander uit de mist? Hoe maken we een eind aan de fictie, dat wetenschappelijk onderwijs in een bepaald vak een noodzakelijke en voldoende voorwaarde is voor een opleiding tot het beroep van leraar? Hoe vormen we ons een reëel beeld van deze opleiding in het brandpunt der universitaire problematiek? In welke richting moet de ontwikkeling gestuurd worden, opdat deze Vliegende Hollander als een „Eagle” zijn doel bereikt in het oog der wereld? Hoe wordt het spookschip een „Santa Maria”, die een nieuwe wereld ontdekt?

Om deze vragen te beantwoorden moeten we uitgaan van de status quo anno 1969. Er zijn nu nog drie wegen om leraar te worden aan een school voor a.v.o. (m.a.v.o., h.a.v.o. of v.w.o.).

In de eerste plaats via de studie aan universiteit of hogeschool. Vervolgens de weg via m.o.-A naar m.o.-B en tenslotte via kweekschool en l.o.-akte en verder.

Men zou kunnen vragen of studenten, die via universiteit of hogeschool bij het onderwijs terecht komen, niet dikwijls tot de „afvalproducten” van ons hogeschoolsysteem behoren.

Dat is misschien het duidelijkst waar te nemen bij de Faculteit der Wiskunde en Natuurwetenschappen.

Hier beschouwen nog een aantal hoogleraren (gelukkig lang niet alle!) de studenten, die een leraarsloopbaan kiezen, als „minderwaardig” tov. de researchwerkers. Herhaaldelijk werd mij bijvoorbeeld gevraagd een leraarsbetrekking te vinden voor een wetenschappelijke medewerker of research-assistent, die in het oog van mijn collega niet voldeed, „en er is toch een tekort aan leraren in de natuurwetenschappelijke vakken, dus hij kan beter leraar worden!”

Enkele malen wordt dit ook zo gevoeld door de studenten zelf. „Ik ben toch niet in staat om te promoveren” werd mij soms zuchtend medegedeeld bij informatie naar de mogelijkheid om snel — liefst zonder hospiteren — na het doctoraalexamen bij het v.w.o. te belanden.

Minder duidelijk ligt dit bij de Faculteit der Letteren. Ongetwijfeld lokt het wetenschappelijk-medewerkerschap velen meer dan het leraarsambt. Maar hier wordt door een aantal docenten — en veel studenten dit ambt nog wel als goede toekomstmogelijkheid aanvaard.

Bij alle andere faculteiten (uitgezonderd de Interfaculteit der Aardrijkskunde en Prehistorie) ligt het leraarsambt nauwelijks binnen de horizon, al hebben in de laatste tijd de sociologen voor het vak Maat-

schappijleer geopteerd en werden vele theologen als „herders en leraren” eigenlijk vanzelf tot het leraarschap gedreven (zonder daartoe overigens meestal te zijn voorbereid) of gingen ze door „twijfel aan het herderlijk ambt” tot de opvoeders der jeugd behoren.¹

De enkele jurist, die leraar staatsinrichting of staathuishoudkunde werd, beschouwde dit bijna steeds als „bijbaan” en ook een enkele medicus, die ergens hygiëne of misschien wel sexuele voorlichting geeft, weet dit en passant in zijn praktijk in te passen.

Bij de economen ligt de zaak niet veel beter: in het bedrijfsleven is waarschijnlijk meer te verdienen.

(Deze opmerkingen gelden natuurlijk niet voor individuele leraren. Gelukkig heeft men in alle vakken een aantal mensen, die zich van nature tot het leraarsambt aangetrokken voelden en dit niet als „laatste keuze” of „bijbaan” hebben gezien).

Het is dan ook geen wonder, dat toen in 1955 het doctoraal examen zelf geen bevoegdheid meer verleende, maar een bewijs van pedagogisch-didactische voorbereiding moest worden overgelegd om deze bevoegdheid te verkrijgen, dit door vele hoogleraren en studenten als een onnodige verzwarende van de toch reeds langdurige studie werd gezien.

Uit de redactie van art. 217 van het Academisch Statuut blijkt duidelijk welke bezwaren tegen dit bewijs waren aangevoerd. Vele uitwijkmogelijkheden werden voor de studenten opengelaten en voor slechts enkele faculteiten was dit bewijs vereist.

Nog tot ± 1963 werd aan sommige hogescholen het bewijs cadeau gegeven, evenals vroeger de acte Q bij sommige m.o. examens.

Ook nu nog behoeft dit bewijs door medici, juristen, economen en theologen, indien ze solliciteren naar het leraarschap, niet te worden overgelegd. Dit is voor economie, dat nota bene een hoofdvak is voor het Atheneum A wel een bijzonder merkwaardige uitzondering.

Dit bewijs van pedagogisch-didactische voorbereiding is in 1955 een eerste voorzichtige schrede geweest op de weg naar een opleiding tot het leraarsambt voor studenten van universiteiten en hogescholen. Maar de redactie van art. 217 houdt geen belofte in voor een *goede* opleiding. De faculteiten, die de bevoegdheid verlenen verzamelen alleen bewijzen van degenen, die met het onderwijs in pedagogiek, puberteitspsychologie, algemene en speciale didactiek zijn belast en van de hoofden van onderwijsinrichtingen, maar kunnen soms door een tentamen (waarbij degene, die het tentamen afneemt slechts adviserende stem heeft bij de

1. Ik doe met deze opmerking een vrij gering aantal theologen onrecht, die welbewust voor het leraarsambt kozen.

beslissing), maar ook op andere wijze, soms door gedeeltelijke, soms door algemene vrijstelling, de bevoegdheid verlenen.²

Blijkbaar wordt aan de faculteiten een bijzonder „divinatievermogen” inzake „singuliere gaven” voor het leraarsambt toegeschreven.

Stel U eens voor, dat zoiets in de medische of juridische faculteit zou gebeuren!

Echter, men wist wat men deed! Men wilde contrôle houden op mogelijke machtswellustelingen uit het pedagogische en didactische kamp. Het systeem van de Engelse *Departments of Education*, die na een half praktisch — half theoretisch jaar een „Diploma of „Certificate” in Education afgegeven aan iedereen, die een „Bachelor’s degree” heeft behaald, durfde men hier niet aan.

Daar waren in 1955 nog enkele redenen voor. Allereerst waren de opvoedkunde en de speciale didactiek aan de Universiteit nog slechts mager vertegenwoordigd. Alleen *Langeveld* in Utrecht en *Stellweg* in Amsterdam waren sinds 1946 ordinarius in opvoedkunde aan de openbare universiteiten en hogescholen. Zij hebben beiden — komende uit het v.h.m.o. — de wetenschappelijke beoefening der opvoedkunde sterk gestimuleerd en het besluit van 1955 mogelijk gemaakt. Maar nòch in Leiden, nòch in Groningen was er toen een hoogleraar in de opvoedkunde en slechts een enkele speciale didacticus had als privaat-docent toen al zijn entree gemaakt aan de universiteiten. Aan de hogescholen was de opvoedkunde voorlopig nog taboe.

Maar er was een tweede reden: de doctoraal- en ingenieursstudie, waarin de „vak”opleiding wordt gegeven, duurt normaal al veel langer dan de meestal vier-jarige studie voor de B.A. of de B.Sc. in Engeland en de extra-belasting, die het bewijs van pedagogisch-didactische voorbereiding veroorzaakte moest dus zo gering mogelijk zijn.

De lerarenorganisaties van het v.h.m.o. voelden er, uit hoofde van status- en salarisoverwegingen ook niets voor om het bewijs van pedagogisch-didactische voorbereiding en een bevoegdheid aan ons *candidaats*-examen te verbinden. En terecht. Dan zou een devaluatie van het leraarsambt onherroepelijk volgen en de leraar van het voortgezet onderwijs tot een „middelbaar mannetje” zijn gedaald, niet meer gelijkwaardig met hoofdingenieurs en dergelijke lieden.

Bovendien was het oordeel van veel leraren en schoolleiders verre van gunstig over de pretenties van de vakpedagogen. Vooral *Langeveld*, die in een aantal artikelen de gebreken van de middelbare school duidelijk had aangetoond was een steen des aanstoets. Want het woord „ver-

2. Dit laatste weliswaar alleen onder goedkeuring van de minister.

nieuwing" was in die tijd taboe: het Nederlandse onderwijs was beter dan waar ook. Waarom dan een verbetering van pedagogisch-didactische voorbereiding van de leraren?

Het getij is nu gekeerd, maar de bakens zijn niet verzet. De Mammoetwet heeft het onderwijssysteem opengebroken en de stormvloed komt op, terwijl er ook springvloed is bij het wetenschappelijk onderwijs.

Het is wel duidelijk, dat het schip der leraarsopleiding tegen deze vloed niet bestand is. Het conglomeraat van vakken, dat de student moet verwerken is in het geheel niet bedoeld voor „overdracht" aan anderen. Een toevoeging van enkele opvoedkundige colleges kan de zaak ook niet redden, al doen de pedagogen nog zo hun best.

In de Mammoetwet, die het voortgezet onderwijs regelt, kan men over de leraarsopleiding geen woord vinden. Wel werden de leraren nu genummerd en we krijgen, behalve onderwijzers voor het basisonderwijs nu in de toekomst drie bevoegdheidsgraden. Daarmee heeft dan de zo noodzakelijke hiërarchie ook in de leraarswereld zijn intrede gedaan.

Nu komen er reeds lang meer soorten leraren voor: behalve de doctorandi zijn er de m.o.-B- en de m.o.-A'ers. Vroeger en ook nu nog waren en zijn dat waarschijnlijk de opgeklommen intelligente onderwijzers, die soms door financiële, soms door andere oorzaken niet in staat waren geweest een universitaire studie te beginnen.

Het was en is nu nog noodzakelijk, dat deze variëteit leraren wordt „gekweekt". Zij hebben, hoewel zeker niet allen, meestal een duidelijker begrip voor het leraarsambt dan de academici.³

Maar door de groei van de m.m.s.'en en de intrede van de h.a.v.o. is de toestand geheel veranderd. De studenten voor m.o.-A en m.o.-B bestaan nu voor een groot deel (een statistisch onderzoek zou de moeite waard zijn) *niet* uit intelligente onderwijzers, maar uit een „negatieve selectie" uit h.b.s.'ers en gymnasiasten en verder uit een aantal practici.

Nu kan men deze „restgroep" ook wel positief waarderen. Het kunnen ook dienstweigeraars zijn uit de Gideonsbende van het v.h.m.o. die weigerden als een hond te lekken aan een voorgeschreven kennispakket. Als dat zo was dan zouden deze „negatieven" een goede kritische instelling bezitten om leraar te worden. Hoe dit ook zij, deze groep ondergaat te dezer tijd dikwijls een discriminatoire behandeling.

Enerzijds in niet-universitaire avondcursussen opgeleid, moeten ze een

3. Dit is een bewering, die niet statistisch te bewijzen is, maar wel op persoonlijke ervaring berust.

examen ondergaan, dat meestal veel zwaarder is dan een kandidaats-examen — alleen al omdat het niet door eigen docenten wordt afgenomen. Anderzijds worden ze gekoesterd in bepaalde universitaire sub-faculteiten en worden aparte docenten belast met hun vorming.

Er bestaat echter een zeer verward patroon van deze opleidingen en hun diverse exameneisen. Zo kan men aan de Universiteit van Amsterdam wel Nederlands, Duits en Spaans, maar geen Frans, Geschiedenis of Engels m.o. studeren. En de verhouding van m.o.-A - B, kandidaats en doctoraal is voor ieder studievak vrijwel anders. Soms kan men na het m.o.-A examen en een examentje Latijn snel kandidaats doen en daarna doctoraal (indien men pienter geacht wordt!). In andere gevallen is het slechts mogelijk vanaf m.o.-A via m.o.-B en een colloquium doctum kandidaats examen af te leggen.

In nog andere gevallen, in de Faculteit der Wiskunde en Natuurwetenschappen bijvoorbeeld, voert men na het kandidaats de in de ogen van enkele docenten niet zo bruikbare kandidaten soms via een m.o.-B af, al ziet men ook m.o.-B'ers daar na één jaar soms doctoraal examen afleggen, via een vrijwel formeel kandidaatsexamen. Natuurlijk hangen deze variaties gedeeltelijk samen met de capaciteiten van de studenten, maar van een *duidelijke, meer uniforme* regeling is geen sprake.

Dan bestaat er voor enkele vakken geen universitaire opleiding. Tekenen en lichamelijke opvoeding behoren aan onze universiteiten immers niet thuis. Bij de laatste poging om de lichamelijke opvoeding een plaats aan de Universiteit van Amsterdam te geven werd deze zaak nog afgestemd, begeleid door de uitroep van een jurist, dat de universiteit toch ook geen kruideniers (!) opleidt. Sedert kort zijn er echter aan de V.U. en te Utrecht hoogleraren in de lichamelijke opvoeding benoemd!

Nu is het merkwaardig, dat bij deze laatste vakken de pedagogisch-didactische opleiding, vooral aan de Academie voor Lichamelijke Opvoeding, veel nadruk krijgt en voortdurende wisselwerking met de praktijk aanwezig is.

Dat is echter niet het geval bij de andere m.o. akten.

Aan de m.o.-A akte is soms een Q akte toegevoegd, die men in het verleden en ook nu nog door het bestuderen van dunne, soms zeer oppervlakkige boekjes over de „methodiek” van het onderwijs, kan verkrijgen. Andere m.o. commissies zitten in feite met de handen in het haar, indien een kandidaat deze Q akte wil behalen.

Bovendien wordt hier om financiële redenen van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen geen hospitiüm vereist. Een mentor van een m.o.-A kandidaat wordt niet gehonoreerd. Het gevolg hiervan is,

dat studerenden voor m.o.-A geen praktische ervaring kunnen opdoen, omdat er slechts weinig mentoren te vinden zijn, die dit werk uit liefde alleen willen doen. Dit was enige jaren geleden ook nog het geval met m.o.-B kandidaten, maar hier is nu de zaak geregeld.

Voor het vak maatschappijleer — een verplicht vak volgens de Mammoetwet — bestaat een „experimenteel stadium”, d.w.z. enkele der meest in aanmerking komende kandidaten: de doctorandi in de politologie en sociologie kunnen nooit bevoegd les geven in dit vak. Dat kunnen alleen zij, die voor een ander vak, wat daarvan dan ook de inhoud moge zijn, reeds bevoegd zijn. Dit is weer een voorbeeld van een z.g. „experiment”, zoals er op onderwijsgebied zo vele zijn geweest in de laatste jaren (het woord experiment doet het hier goed, het klinkt wetenschappelijk. Beter zou men over „losse flodders” kunnen spreken maar dat is politiek niet haalbaar). Een m.o.-akte voor dit verplichte vak wordt zelfs niet overwogen.

Tenslotte nog een pikante bijzonderheid. Bijna was het geschied, dat het candidaatsexamen een tweede graads bevoegdheid had gegeven. Het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen heeft dit ernstig overwogen. Nu is het er bij gebleven, dat een candidaat, ook zonder bewijs van pedagogisch-didactische voorbereiding betaald wordt, als ware hij bevoegd, voor de tweede graad! Zo kan hij dan „ervaring” krijgen en wordt hij dikwijls van een hospitiüm vrijgesteld. Dit zou dan zoiets zijn als het omgekeerde „leerlingenstelsel”.

Uit het voorgaande mag men concluderen, dat er voor de opleiding tot leraar bij het algemeen voortgezet onderwijs geen formule bestaat, zoals voor de leraarlessen.

Deze opleiding verkeert dus sinds 1955 in een „experimenteel stadium”. Het is de verdienste van *Langeveld* en *Stellweg*, met dit experiment te zijn begonnen.

Langeveld heeft in Utrecht in het bijzonder ook de positie der speciaal didactiek zo geconstitueerd, dat er daar een instituut voor de pedagogisch-didactische vorming van de leraar kan worden opgebouwd. *Stellweg* heeft met *Van de Griend* ingezien, dat hoorcolleges niet voldoende waren om niet geïnteresseerde studenten te motiveren voor een schijnbaar niet zo aantrekkelijk ambt.

Zij heeft bijvoorbeeld de instelling van werkgroepen mogelijk gemaakt. Van enkele van deze werkgroepen, zoals ze zich in 1967/68 hebben ontwikkeld, is door *Moleman* en *mevrouw Buter* in dit nummer verslag uitgebracht. *Van Gelder* heeft het eerst een gesloten televi-

siecircuit bij de leraarsopleiding in Nederland gebruikt. *Turksma* is bezig het hulpmiddel bij het kweekschoolonderwijs in Dordrecht te beproeven.

Langeveld en *Stellwag* schoten niet met „losse flodders”. Zij zagen wel degelijk de problematiek, speciaal van de pedagogisch-didactische vorming van de leraar, maar zij moesten in de eerste plaats de studie van de opvoedkunde aan de universiteiten organiseren.

Zo is dus sedert 1955 aan enkele universiteiten een exploratie gaande met de pedagogisch-didactische voorbereiding voor de opleiding tot leraar. Na 15 jaar is het aantal studenten, dat om een bewijs van pedagogisch-didactische voorbereiding vraagt verviervoudigd.

Uit het voorgaande blijkt wel, dat deze exploratie aan veel beperkingen is onderworpen.

Sinds enkele jaren is een voorlopige evaluatie ondernomen van het pedagogisch-didactische gedeelte van de opleiding, die veel feilen heeft getoond, maar ook nieuwe mogelijkheden heeft geopend.

Een ding blijft echter nog ongewijzigd: nl. de z.g. vakopleiding voor de a.s. leraar. De faculteiten gaan er nog steeds van uit, dat een „wetenschappelijke vorming”, hoe dan ook geprogrammeerd, vermeerderd met enige colleges pedagogiek en didactiek en een aantal uren hospiti-um een voldoende voorbereiding zou zijn voor het leraarsambt. Wij hebben dit elders het vakcycloopen-axioma genoemd.

Een opleiding volgens dit axioma maakt twee zaken onmogelijk:

- a. een houding van de leraar, die met de evaluatie van eigen onderwijs op wetenschappelijke wijze een begin maakt
- b. het inschakelen van de leraar als medewerker bij de veranderingen van het onderwijs.

Nog steeds lijkt het leraarsambt een instelling te zijn tot behoud van de status quo, waarin niets meer te beleven valt dan wat leuke (misschien ook minder leuke) contacten met de jeugd, in plaats van een hefboom tot verantwoorde wetenschappelijke veranderingen van het voortgezet onderwijs van binnen uit te zijn.

De weerstand tegen verandering is daarom in het onderwijs tot nu toe zeer groot geweest en een echte empirische opvoedkunde heeft weinig kans tot uitbouw gehad. De eenzijdige concentratie van de a.s. leraar op zijn vak maakte hem zeer dikwijls blind voor de mogelijkheden van een empirische pedagogiek en didactiek, waarvan hij zelf de katalysator kon zijn. Teveel hunkerde hij soms nog naar een functie in de eigen faculteit om te begrijpen dat hij met wetenschappelijk onderzoek van eigen „overdrachts” activiteiten een even „hoge” status kon bereiken,

of liever, dat hij zowel het voortgezet- als het wetenschappelijk onderwijs met katalysator- en onderzoeksactiviteiten beter kon dienen.

Om een z.g. „begeleid experiment” met de leraarsopleiding te ondernemen is er evenwel een programma nodig. Een urgentieprogramma zou men het moeten noemen, want de tijd dringt. De Mammoetwet brengt een stroom van nieuwe problemen, waartegen de leraren van nu niet opgewassen zijn. Men is niet in staat echt te „experimenteren”, men is er niet op voorbereid, men weet nauwelijks van doelstelling, methode en evaluatie. Dat mag de leraren niet kwalijk worden genomen.

Maar daarom is — wil men niet in de chaos belanden — voor de leraren in functie in de eerste plaats nodig: *verplichte voortdurende bijscholing*, die gesubsidieerd wordt en niet alleen in het „vak” dat men heeft gestudeerd, maar — laten we het modewoord maar eens gebruiken — in (opvoed- en) onderwijskunde.

Op deze wijze kan dan ook noodzakelijke wisselwerking worden verkregen, waaruit een empirische opvoedkunde kan opbloeien.

Degenen, die deze „bijscholing” vruchtbaar verwerken en daarmee succes hebben in hun werk, zouden vervolgens moeten worden ingeschakeld — mogelijk via een „Sabbatical year” (zoals bij een aantal leraren door de L.E.A.’s in Engeland geschiedt) bij het onderwijskundig onderzoek.

Er zijn wel enkele „bijscholingscursussen”, maar deze zijn meestal niet gericht op een voortgaande ontwikkeling van het leraarsambt. Het is „slechts” verdere scholing in het „vak” van de „docent”.

Over een „ideale leraarsopleiding” hebben *mej. Hessing* en *Brandenburg* in dit nummer een artikel geschreven, dat bijzonder het overdenken waard is. Dit gaat echter nog niet over een urgentieprogramma.

Bij een nieuwe organisatie van de opleiding tot het leraarsambt doen zich een aantal knelpunten voor, waarvoor in dit urgentieprogramma een oplossing moet worden gevonden.

Wij besluiten dit artikel met een opsomming van deze knelpunten voor de leraarsopleiding aan de universiteit.

- a. Allereerst zullen de hoogleraren en wetenschappelijke medewerkers, belast met „pedagogiek, algemene didactiek en puberteitspsychologie” hun eigen methodiek en didactiek grondig moeten herzien om de studenten beter te kunnen motiveren voor het zo belangrijke leraarsambt. Een van de knelpunten hierbij is nu nog de wel zeer korte tijd, die hiervoor ter beschikking staat. Een ander knelpunt is nu het tijdstip, waarop de colleges worden gevolgd en

de verlenging van de studieduur, die de verkrijging van het bewijs van pedagogisch-didactische voorbereiding noodzakelijk met zich meebrengt.

Het min of meer vrijblijvende karakter van vele colleges, dat het gevolg is van het ontbreken van bepaalde eisen, die tot studie en onderzoek noodzaken en de vreemdheid van de studenten t.o.v. een vakgebied dat het hunne niet is, is een van de urgentste problemen van dit ogenblik.

- b. Er zullen voldoende bekwame mentoren moeten worden gevonden om de a.s. leraar te coachen. Hier liggen verschillende knelpunten.
 1. Deze mentoren zullen voor een gedeelte van hun tijd vrijgesteld moeten worden voor contacten met algemene- en vakdidactiek en voor bijscholing.
 2. Ze zullen niet alleen hun eigen methodiek moeten overdragen, maar minstens een welwillende houding moeten hebben t.o.v. nieuwe methoden en middelen om de status quo te kunnen doorbreken.
 3. Een van de mentoren van een school zal een binding met de universiteit moeten hebben om een goede coördinatie van praktijk en „theorie” mogelijk te maken.
- c. De „algemene” didactici, belast met de leraarsopleiding, zullen ook psychologen en sociologen moeten aantrekken. Het knelpunt ligt hier bij de onbekendheid van psychologen en sociologen met de praktijk van het lesgeven.
- d. De vakdidactici zullen een vrijwel volledige vaste positie aan de universiteit moeten verkrijgen, naast een gering aantal lesuren aan een school voor voortgezet onderwijs. Het knelpunt ligt hier bij de vooropleiding en de benoeming van deze vakdidactici. Een grondige kennis van empirisch didactisch onderzoek zal naast „vakken-nis” en een juiste dosis opvoedkunde, schoolpsychologie en sociologie van het onderwijs voorwaarde moeten zijn voor een benoeming. Zolang dit nog niet het geval kan zijn, zal men deze vakdidactici gelegenheid moeten geven zich grondig te scholen. Schoolleiders zouden niet meer in aanmerking moeten komen voor vakdidacticus, evenmin als wetenschappelijke medewerkers die nooit in het voortgezet onderwijs hebben gewerkt. Op den duur zullen er uit deze vakdidactici enkelen moeten worden gerecruteerd, die de didactieken van het *wetenschappelijk* onderwijs onder hun hoede nemen. Dit kan onmogelijk door de centra voor het onderzoek van het wetenschappelijk onderwijs worden ondernomen.

- e. Alle zaken, de leraarsopleiding betreffend, moeten in een interfacultair instituut worden gebundeld. Het knelpunt ligt hier bij de angst van sommige faculteiten voor een overheersing van de Faculteit der Sociale Wetenschappen.
- f. Er zal tenminste één experiment aan elke universiteit met een aantal studenten dienen te worden ondernomen met een „pedagogisch-didactisch jaar”. De evaluatie van een dergelijk „experiment” en de aanwerving van vrijwilligers zijn hier knelpunten.
- g. In dit pedagogisch-didactisch jaar zal de a.s. leraar zowel moeten lesgeven, lessen moeten bijwonen (voor de helft van zijn werktijd) als aan speciaal-didactische en algemene onderwijskundige colloquia moeten deelnemen. Hij behoort hiervoor gehonoreerd te worden. De inrichting van dit pedagogisch-didactisch jaar is een tweede knelpunt.
- b. Tenslotte is de *integratie van „wetenschappelijke vorming” en pedagogisch-didactische voorbereiding noodzakelijk.*

Bij een organisatie als bij f. en g. (en ook in Duitsland en Engeland b.v.) bestaat er een scheiding in x jaren „wetenschappelijke vorming” en een jaar van pedagogisch-didactische voorbereiding.

De structuur en de hoeveelheid van de kennis en inzichten, die nodig zijn voor leraren van eerste en tweede graad bij het algemeen voortgezet onderwijs zal door de faculteiten op een nieuwe wijze moeten worden bepaald. Hierbij moet speciaal aandacht worden besteed aan het probleem: hoe kan de a.s. leraar, ook die in de tweede graad, voldoende ervaring verkrijgen met onderzoek in het betreffende vak, zodat zijn kennis en ervaring ook middelbare scholieren tot „jonge onderzoekers” kan maken?

Het is mijn vaste overtuiging, dat een inzicht in de methodologie en filosofie van het eigen vak nodig is in een ideaal „pakket” voor de a.s. leraar. Ik ben er ook van overtuigd, dat een a.s. leraar, ook als hij kritisch wordt geschoold, veel minder „leerstof” zal moeten consumeren en van den beginne af tot creatief werk aangespoord moet worden. Tentamens zullen dan ook anders moeten worden ingericht.

Maar de belangrijkste verandering in de opleiding tot het leraarsambt zal moeten bestaan in het geven van een nieuw inzicht in de taak van de leraar bij het voortgezet onderwijs en het ontwikkelen van een nieuwe attitude t.o.v. dit ambt.

Niet langer zal de leraar bij het voortgezet onderwijs in de eerste plaats een specialist mogen zijn, die ook nog iets van opvoeding en onderwijs moet weten en zich enige „contactkwaliteiten” moet aanme-

ten. De onderscheiding van leraren eerste, tweede en derde graad of naar de hoeveelheid kennis en inzicht in één bepaald vak is een „survival” uit een tijd toen het voortgezet onderwijs nog niet algemeen was. In een vorige eeuw ontstond bijvoorbeeld in Duitsland een leraarsstand, die zich naast juristen en theologen academisch gelijkwaardig moest weten. Zij had tot taak een „elite” te vormen; de rest van de jeugd moest het met „verdunde wetenschap” doen. Nu kan dat niet meer. Niet alleen zal de gehele Nederlandse jeugd voortgezet onderwijs moeten hebben van gelijkwaardig opgeleide leraren, maar ook zal het karakter van dit onderwijs, nu het geheel duidelijk is geworden, dat er een eigen jeugddomein met unieke betekenis voor het leven van de mens is, geheel moeten veranderen.

De voornaamste verandering zal voor de a.s. leraar hierin moeten bestaan, dat hij in de eerste plaats „opvoeder” zal moeten zijn en pas in de tweede plaats specialist. (Misschien geeft het woord opvoeder hier nog aanleiding tot misverstand, omdat het mogelijk te veel een notie van formele autoriteit bevat. Misschien zou projectleider, inleider, inspirator, wegwijzer, raadsman, beter kunnen zijn, met iets van het Engelse „tutor” en de Amerikaanse „counsellor”).

Dan zou de tegenstander tegen heterogene brugklassen, tegen een „comprehensive school”, de moeilijkheid met de integratie van „leerstof”, de soort en de mate van differentiatie, de eenzijdige nadruk op intellectuele „vorming” en het gebrek aan visie op een goede politieke, religieuze, zedelijke ontwikkeling in het jeugddomein ook zijn opgeheven.

De Vliegende Hollander is nog niet uit de mist, maar waarom zou zelfs dit spookschip zijn doel niet bereiken, als er een goede programmering mogelijk wordt? Dan belanden we misschien wel niet op de maan, maar wel in een grootse onderneming, waarbij het voortgezet onderwijs, dat het meest gevoelige deel van de jeugd omvat, de juiste sleutelpositie kan innemen tussen kindsheid en volwassenheid, zodat de homo ludens en de homo faber op unieke wijze kunnen worden geïntegreerd.

Er blijven nog vele prikkelende vragen over, bijvoorbeeld:

1. Hoe komt het, dat de „hoeveelheid” psychologie, opvoedkunde en didactiek afneemt, naarmate men van het kleuter- naar het wetenschappelijk onderwijs marcheert. Behoeft men minder inzicht in psychologische, andragogische en didactische problemen als men hoogleraar is in bijvoorbeeld „cumulatieve reactiekunde” dan

- als kleuterleidster? Staat de studentenrevolte hiermee soms ook in verband?
2. Zal de universiteit zich het lot van de derde graads leraar aantrekken?
 3. Nu de kweekscholen pedagogische academiën worden, hoe zullen ze dan de m.u.l.o.-A mensen op academisch niveau kunnen brengen?
(zie Proefschrift Renes).⁴
 4. P. B. Renes, *Recruterings en selectie van leerkrachten voor het lager onderwijs in Nederland*, Wolters-Noordhoff N.V. Groningen, juni 1969.