

# ONDERWIJSVERNIEUWING EN DE NIEUWE LERARENOPLEIDING

Hans Westra

## ONDERWIJSVERNIEUWING

*Als je de vraag voorgelegd krijgt: 'Welke bijdrage kunnen we verwachten van de nieuwe lerarenopleiding voor de vernieuwing van het voortgezet onderwijs?', doe je er goed aan een wedervraag te lanceren: 'Wat bedoel je precies?'. De vraag werd mij gesteld en in m'n onschuld antwoordde ik eerlijk: 'Bar weinig'.*

De wedervraag kan het best vrij agressief (of nog beter: 'maatschappelijk weerbaar') gesteld worden. Maar zelfs dat hielp in mijn geval in tweede instantie niet meer. De in VON-kongressen geharde koördinator van dit themanummer herhaalde zonder een blos van verlegenheid z'n verzoek om het 'bar weinig' binnen 4 weken uitgebreid, ter publikatie in dit Moer-nummer toe te lichten. Ik kon m'n matte, door pils gestimuleerde toezegging nog twee weken verstoppen in een slecht funktionerende hersenkwab, maar werd toen onverbiddelijk tot de orde geroepen door een briefje waarin stond dat één Moer-pagina ca. 600 woorden telt, dat de datum voor inlevering ras naderde en dat het verhaal ook leuk mocht zijn: ook dat nog.

*In plaats van leukigheid, of een scherpe analyse van wat onderwijsvernieuwing is, of wat niet, geuwoehoer over hoe het kwam en hoe onaangenaam . . .*

Gelukkig heeft de koördinerende Frans van de Pieterman in Moer 1976 nr. 2 een poging gedaan om enige helderheid te scheppen over effecten van pogingen tot onderwijsvernieuwing vanuit de didaktiese hoek. Hij bood daardoor gelegenheid voor een kleine wraakaktie, die zich toespitst op z'n monsterachtige konstruktie van de modale leraar moedertaal (m.l.m.), die slechts aan de modaliteit kan ontsnappen door studie en bijscholing en daarvoor een specifieke leraar moedertaal (s.l.m.) wordt.

Op het vlak van onderwijsvernieuwing is de enige realiteitswaarde van de konstruktie de open deur dat bijna geen enkele leraar tijd heeft voor het bestuderen van dikke boeken. De modaliteit van leraren - ook die van de s.l.m. - speelt zich af op het vlak van inkomen, pensioenvoorzieningen, gebruik van krijtjes en het verwerven van maagzweren.

Ter verdere toelichting, en nu kom ik enigszins ter zake: neem nu eens de vernieuwingsgezinde leraren. Zij houden zich, als je de definitie ruim houdt, bezig met de volgende activiteiten met vernieuwingswaarde:

- het meer centraal stellen van de beleavingswereld, de behoeften en belangen van de leerlingen in het onderwijsleerproces.
- vergroting van de betrokkenheid en de participatie van de mensen die belang hebben bij het onderwijs: ouders, de buurt, vakbonden, e.d.
- het werken aan het schoolwerkplan (raam)leerplannen, thema's e.d.
- het experimenteren met nieuwe werkvormen en leermiddelen.
- verbetering van de schoolorganisatie, vakoverleg en beleid.
- het leveren van bijdragen vanuit de school ten behoeve van het totale vernieuwingsbeleid in Nederland (verspreiding van (deel-)experimenten).
- deelname aan werkzaamheden ter verbetering van de arbeidsvoorwaarden (in ruime zin) voor het onderwijzend personeel.

– het werken aan de afbraak van selectie- en doorstromingsdrempels in het onderwijs. Bovenstaande activiteiten overlappen elkaar gedeeltelijk. Ze kunnen veel verder worden uitgesplitst, maar ook nog uitgebreid worden met allerlei activiteiten waarbij de vernieuwers elkaar in de haren zitten over de vernieuwingswaarde van hun werk. Het probleem is, dat zelfs als je wel een scherpe definitie van onderwijsvernieuwing hebt, de activiteiten kwalitatief dermate uiteenlopen dat het begrip modaliteit nauwelijks toepasbaar is. Ook het begrip ‘specifieke vernieuwingsgezinde leraar’ (s.v.l.) geeft geen soelaas. Je zou de Haagse Post nog op pad kunnen sturen, net als bij de modale werknemer maar hun konklusie zou toch zijn dat leraren veel te lange vakanties hebben en dat ze best wat van hun inkomen zouden kunnen inleveren.

*Enz. enz. Via de ‘vernieuwingsgezinde leraar’ komen we niet verder en zeker niet bij de nieuwe lerarenopleiding. We nemen een andere benadering:*

We vervangen het begrip onderwijsvernieuwing door het begrip ‘kwaliteitsverbetering van het onderwijs’. Op het eerste gezicht lijkt dit alleen maar een truuk, maar pas op! We gaan kijken naar de bestaande kritiek op de kwaliteit van het huidige onderwijs.

Een belangrijke bron van dergelijke kritiek is (onder welke regering dan ook) de overheid, de staat. Ze bestaat uit een aantal elementen:

- de kosten van het onderwijssysteem (bijna elke regering vindt die te hoog)
- het verouderd zijn van leerprogramma’s, gezien de eisen van ‘de maatschappij’ (de arbeidsmarkt)
- de verouderde kennis van leraren
- te weinig gebruik van (aanwezige) audio-visuele media
- de leerlingen krijgen teveel ballast mee.

In publikaties van de overheid blijkt de grootste zorg te zijn de aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt. Het gaat daar om de vraag: levert het onderwijs de juiste hoeveelheden mensen af van verschillend nivo en verschillende specialisatie, gezien de bestaande vraag op de arbeidsmarkt, met zo weinig mogelijk verspilling van geld en middelen. Het is de zorg om de doelmatigheid van het systeem.

*Nu even zelfdiscipline, want dit probleem is ontzettend boeiend. De arbeidsmarkt wordt bepaald door de produktiemiddelen en de organisatie van de arbeid. De werkgevers beslissen daar over d.m.v. investeringen en die hangen weer af van winstmogelijkheden, de concurrentie, enz. De overheid respecteert deze individuele vrijheid, die ten gevolge heeft dat zij weinig invloed heeft op de arbeidsmarkt. Het eindresultaat is dat ook de doelmatigheid van het onderwijssysteem niet gepland kan worden binnen het huidige systeem en dus . . . Maar we gaan onverdroten verder.* Het begrip doelmatigheid zie je nooit alleen staan. Ongeveer 25 woorden daarvoor of daarna (gemiddeld) verschijnt het woord rechtvaardigheid; beide vormen een bijna religieuze twee-eenheid, omdat elke maatregel op doelmatigheidsgronden op wonderbaarlijke wijze ook de maatschappelijke rechtvaardigheid zou dienen (‘Om redenen van rechtvaardigheid en doelmatigheid . . .’).

Toch gaan verschillende regeringen verschillend om met het begrip doelmatigheid. Je ziet dat in de begroting en de prioriteit die onderwijs, (en bepaalde sectoren daarin) krijgt b.v. ten opzichte van de defensiebegroting. Wat betreft de invulling van het rechtvaardigheidsbegrip en de kritiek vandaaruit op de kwaliteit van het onderwijs kunnen we beter ergens anders gaan kijken, omdat de over ons gestelde overheden daar over ’t algemeen te opportunistisch mee omgaan.

Vanuit rechtvaardigheidsoverwegingen worden ruwweg drie soorten kritiek geleverd vanuit het onderwijsveld zelf en door groepen en organisaties die belang hebben bij de kwaliteit van het onderwijs.

- 1 Deze kritiek is gericht op de beperkte mogelijkheden die het onderwijssysteem biedt aan individuen om de schoolloopbaan op een hoog nivo af te sluiten. Bijna overal kunnen selectiedrempels worden aangewezen die niet functioneren als toetssteen voor capaciteiten van leerlingen, maar die bedoeld zijn om een beperkt aantal plaatsen voor vervolgopleidingen toe te wijzen. De belangrijkste eisen die werden gesteld zijn verlenging van de leerplicht en uitbreiding van opleidingsmogelijkheden.
- 2 Een tweede vorm van kritiek richt zich op de 'pedagogies-didaktiese kwaliteit van het onderwijs. Gekonstateerd wordt dat de school steeds meer het karakter krijgt van een leer- en selectiefabriek. Er wordt nauwelijks recht gedaan aan de aard van het kind, zijn individualiteit, verschillen in leervermogen en leertype. In het klassikale onderwijs worden eenzijdig intellectuele vermogens aangesproken, thema's worden irrationeel gesplitst in van elkaar geïsoleerde vakken. In de school is geen plaats voor de kinderlijke werkelijkheid en de eenheid van hoofd, hart en hand.
- 3 Deze kritiek stelt, onderbouwd met vele feiten, dat het onderwijssysteem bijna alleen maar recht doet aan kinderen uit de midden- en hogere klassen. Kinderen uit de lagere sociaal-ekonomiese miljeus doen het slecht op de basisschool, komen in grote aantallen terecht in het lager beroepsonderwijs en het eindresultaat is voor de meesten dezelfde lage sociaal-ekonomiese positie als hun ouders. Oftewel: het onderwijs draagt bij aan de bestendiging van maatschappelijke ongelijkheid.

Wat zou het mooi zijn als al de critici die één van deze kritieken aanhangen elkaar konden vinden; een soort permanente O'71. Helaas is het zo dat daar waar de kritiek omgezet wordt in actie tegenstellingen ontstaan en het begrip onderwijsvernieuwing zeer verschillend gevuld wordt. Helaas, omdat de gemeenschappelijke basis van de drie kritieken ligt in de onverenigbaarheid met het begrip doelmatigheid zoals dat door de overheid (en werkgevers) gehanteerd wordt.

*Nog steeds zijn we niet bij de nieuwe lerarenopleiding en ik word vervelend, vrees ik. Toch moet ik nu nog mijn eigen positie bepalen, anders kan ik nooit hard maken dat de Nieuwe Lerarenopleiding (NLO) structureel een puinhoop is. Ik doe het maar weer puntsgewijs.*

- 1 Het onderwijs, kwalitatief beter onderwijs, kan de maatschappij niet fundamenteel veranderen. Wel kan het voorwaarden creëren voor een rechtvaardiger maatschappij. Het streven naar die betere voorwaarden mag evenwel niet ten koste gaan van de individuele leerling. Zijn grootste belang bij het onderwijs is nog steeds het halen van een zo hoog mogelijk diploma, met de daaraan verbonden maatschappelijke beloningen. Kritische werkelozen zijn net zo werkloos als anderen en creatief aan de lopende band staan is niet eenvoudig.
- 2 Leerlingen motiveren om hard te werken voor proefwerken, examens, enz. om een zo hoog mogelijk onderwijsnivo te halen is een zware opgave in een tijd waarin 1/3 van het aantal schoolverlaters werkloos dreigt te worden. 50% van het bestaande werk een ongeschoold karakter draagt en het met de democratie in het arbeidsleven nog steeds zeer slecht is gesteld. Je moet dan minimaal wel beschikken over aantrekkelijke leerinhouden en werkvormen en een plezierig schoolklimaat. Daar sta je dan met de versnippering

van wereldvreemde inhouden over geïsoleerde leerprogramma's, het klassikale onderwijs, de hiërarchiese verhoudingen binnen de school, het gebrek aan tijd voor voorbereiding, overleg en experiment. En dan het feit dat juist kinderen uit de lagere sociaal-ekonomiese miljeus daarvan de dupe worden.

Mijn *prioriteit* komt in die situatie te liggen bij het creëren van een *zinvolle sociale kontekst voor het leren*. Dit wil zeggen dat thema's uit de sociale wereld van de kinderen (ervaringen, behoeften, problemen, konflikten) een centrale plaats moeten innemen in het onderwijs en een basis moeten vormen voor diploma-gericht leren. Dergelijke thema's zijn b.v.: de woonsituatie, werk van de ouders, de buurt, 'beroepenoriëntatie', de schoolverhoudingen. Het vak Nederlands heeft hiervoor tal van mogelijkheden.

- 3 Vanuit de beschreven *doelstelling* kom je al snel op zaken als projektonderwijs, vakintegratie, interne demokratisering, ouderparticipatie, enz. Je kunt nu ook op een zinnige manier definiëren wat *doelmatigheid* is. Je komt dan wel in konflikt met Van Kemenade die doelmatig wil definiëren vanuit een gegeven hoeveelheid geld (zesde hoofdstuk van de Contourennota) en die de arbeidsmarkt z'n tyrannie wil laten versterken door middel van de Bovenschool.

*Teleurgesteld bekijk ik m'n brouwsel. Het lijkt er wel een beetje op, maar het blijft allemaal zo abstrakt. Toch heb je een dergelijk referentiekader nodig wil je op je eigen school, waar de konkrete problemen zich opstapelen, een onderwijsvernieuingsstrategie uitstippelen die doelmatig is, recht doet aan de interessen en behoeften van de leerlingen en die kinderen uit de lagere sociaal-ekonomiese miljeus positief diskrimineert. Je kunt vandaaruit ook raamleerplannen beoordelen en, nog interessanter, eisen opstellen waar nieuwe kollega's aan moeten voldoen, willen ze een steentje kunnen bijdragen aan de strijd voor beter onderwijs. De relatie met de N.L.O. is gelegd.*

## DE NIEUWE LERARENOPLEIDING

Je zou kunnen beginnen met de vraag waarom iemand in godsnaam leraar wil worden in het Voortgezet Onderwijs en wat hij/zij van de opleiding daartoe verwacht, maar dat zou teveel problemen tegelijk oproepen. Laten we konstateren dat de opleiding tot leraar in het V.O. altijd al een tweeslachtige toestand is geweest, omdat de leraren via twee wegen toestroomden. De eerste weg liep via de Kweekschool, lagere aktes (LO) en middelbare aktes (MO-A en MO-B) door avond- en weekendstudie naar boven; de andere weg liep naar beneden. Universitair opgeleide wetenschappers daalden bij gebrek aan beter (een loopbaan aan de Universiteit) af naar een leraarsbaan in het VO. Nog niet zo lang geleden werd een pedagogies-didaktiese scholing voor hen overbodig geacht. Beide wegen konden eindigen in één school, in één vak (team), maar tussen de eindstations lag een wereld in status en rechtspositie.

Over status gesproken: het L.B.O. telt binnen het V.O. nauwelijks mee. Je vindt daar technische leraren met Nijverheids-aktes, waarvoor vroeger op sommige ambachtsscholen zelfs een aparte lerarenkamer werd ingericht.

In de loop der tijd is veel geschreven over noodzakelijke verbeteringen in de opleiding van leraren, maar pas in de 60-er jaren, met de snelle toeloop van leerlingen naar het V.O. en het perspektief van de Mammoetwet werden initiatieven ontplooid.

Het begon natuurlijk met een kommissie, (COL, kommissie opleiding leraren) die in 1966

rapporteerde dat ze de volgende structuur bedacht had:

a *het twee-vakken systeem*

Van alle nieuw opgeleide leraren wordt geëist dat zij akten van bekwaamheid halen in twee vakken. Dit wordt gemotiveerd met de volgende argumenten:

- een ruimer gezichtsveld voor leraren dan bij opleiding in één vak,
- een ruimere werkgelegenheid,
- een betere rechtspositie,
- daardoor zo weinig mogelijk ‘uurloners’.

b *het drie-graden-stelsel*

Aangesloten wordt bij de driedeling in de W.V.O. van lager, middelbaar en hoger voortgezet onderwijs. Er komen drie graden van bevoegdheid die corresponderen met de status en het intellectuele nivo van de vormen van voortgezet onderwijs. De 2-de en de 3-de graads opleiding wordt toegewezen aan de L.O. nieuwe stijl, de 1-ste graad aan de universiteit. De derde-graads opleiding omvat twee hoofdvakken, de tweede graad een hoofdvak en een bijvak, die echter beide beloond worden met een tweede-graads bevoegdheid,

c *opleidingsduur, her- en bijscholing*

Bij het bepalen van de opleidingsduur is de COL nogal met de natte vinger te werk gegaan. De bestaande status en beloningsverschillen tussen leraren speelden een grotere rol dan onderwijskundige argumenten. Zo werd de derde graad bepaald op 3 jaar, de eerste graad op 5 jaar en de tweede graad werd ergens daartussen geschat op 4 jaar; dit alles aangevuld met een jaar pedagogies-didactiese opleiding. Overweging bij dit alles was tevens dat leraren regelmatig bijgeschoold zouden moeten worden, hetgeen zou pleiten voor een beperkte opleidingsduur. Een nogal verdacht argument voor wie de bestaande bijscholingsmisère kent.

De ontwikkeling van de nieuwe L.O. zou moeten plaatsvinden in nauw overleg met de universiteiten om het nivo van de opleiding te garanderen. Bij de ontwikkeling van de programma's, hetgeen opgedragen werd aan programmakommissies van de COL, zijn universitaire vertegenwoordigers nauw betrokken geweest.

De ontwikkeling van de beroepsgerichte vakken is pas in gang gezet na de instelling van de Commissie Opleiding Leraren Beroepsgericht Onderwijs (COLBO), in december 1968 (interim-rapportage september 1970) en verloopt wat betreft de technische vakken uiterst traag.

In 1970 werd bedacht dat nieuw opgeleide leraren ook enige pedagogies-didactiese bekwaamheden zouden moeten hebben. Daar werd snel iets aan gedaan. In 1972, toen de experimentele opleidingen al lang van start waren gegaan kwam de ingestelde Commissie Opleiding Leraren Onderwijskundige Voorbereiding (COLOV) met een aantal ideeën.

*Het is misschien allemaal wat droge kost, maar toch niet zonder belang. Het is een belachelijk idee om uit zuinigheidsoverwegingen bij het oprichten van een NLO de studenten twee beroepen (want dat zijn het tot op de dag van vandaag) in de maag te splitsen, i.p.v. voor één beroep op te leiden. Maar we moeten op zoek naar aanknopingspunten voor een betere toekomst.*

Het COLOV-rapport is gebonden aan de COL-structuur, maar ademt toch enigszins de geest van meer verlichte tijden. Niet zozeer in z'n visie op het leraarschap: 'leerlingen hulp bieden bij het realiseren van de doelstellingen van hun school' (van wie zijn de doelstellin-

gen, van wie is de school?), maar in het zich afzetten tegen de traditionele opvatting van het leraarschap, de leraar als autonome vakspecialist. De COLOV eist bereidheid om over doelstellingen na te denken, in teamverband te functioneren en doelstellingen te toetsen op maatschappelijke relevantie.

De COLOV onderscheidt drie taakvelden waarin de leraar funktioneert:

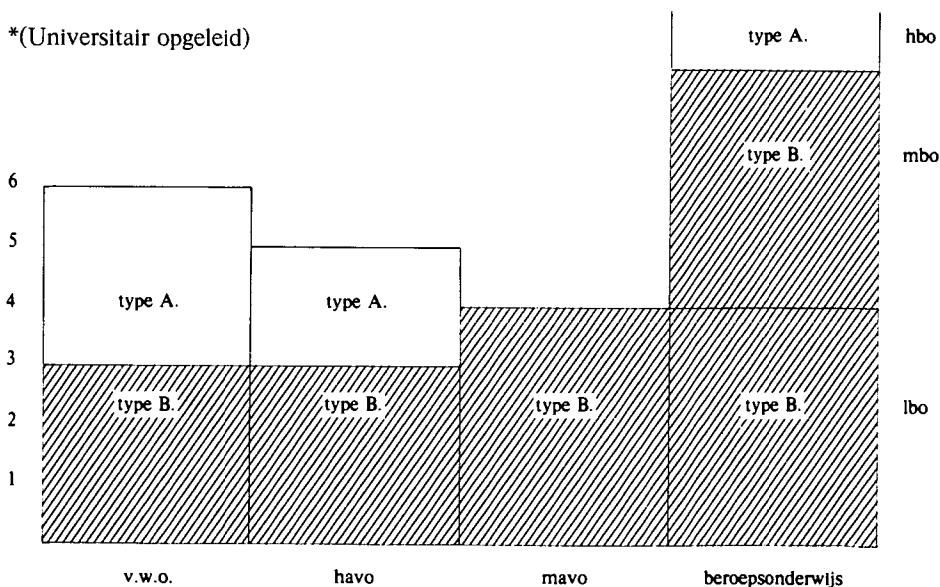
- het makro-taakveld: het onderwijssysteem en de maatschappelijke functie ervan,
- het meso-taakveld: de eigen schoolgemeenschap,
- het mikro-taakveld: de konkrete onderwijssituatie.

Vanuit deze drie taakvelden definieert de COLOV allerlei deeltaken, die samen een redelijk progressief functiebeeld opleveren. Natuurlijk is het wel zo, dat het begrip maatschappij nauwelijks verder wordt uitgewerkt en dat ook niet aangegeven wordt hoe deze taakvelden met elkaar verbonden zijn en hoe ze in de opleiding geïntegreerd kunnen worden. Hetzelfde geldt voor de drie fundamentele leerstofgebieden die de COLOV onderscheidt: philosophy of education, taalgedrag en vakkennis. Typerend is, dat de commissie van dit laatste niet veel meer zegt dan dat er een relatie is tussen de vakkennis en de andere deeltaken.

Het twee-vakken-systeem en het drie-graden-stelsel heeft grote weerstanden gewekt op de opleidingen en bij de studenten. Gezien deze weerstanden en de gestegen kansen op de invoering van de middenschool met de komst van de regering Den Uyl, werd duidelijk dat althans iets zou gebeuren.

In maart 1973 stelde Van Kemenade de commissie Hanselman in die advies zou moeten uitbrengen over de vervanging van het drie-graden door een twee-graden-stelsel en over een alternatief voor het twee-vakken-systeem. In maart 1974 werd het rapport vrijgegeven. De kern van het verhaal is het voorstel om apart leraren te gaan opleiden voor onderwijs aan 12-15 à 16-jarigen (B-leraren met een meer sociaal-educatieve functie) en leraren voor het onderwijs aan 15 à 16-18 à 19-jarigen (A-leraren).<sup>\*</sup> Het voorstel komt neer op een samenvoeging van de derde en de tweede graad en kan gezien worden als een vooruitlopen op de invoering van de middenschool. In het huidige onderwijs zou dit het volgende beeld opleveren:

<sup>\*</sup>(Universitair opgeleid)



De kommissie stelt dat het informatiepakket voor 12-15 à 16-jarigen niet moet bestaan uit vakken, maar uit leerstofgebieden. Ze onderscheidt er vijf:

- taal
- kwantitatieve aspecten en informatie over de natuur
- informatie over de mens als sociaal-kultureel wezen
- expressie
- lichamelijke opvoeding.

Uit alle mogelijke combinatie-mogelijkheden van vakken die in de richting van deze leerstofgebieden gaan, heeft de kommissie een prakties haalbare lijst samengesteld. Dit wil zeggen dat de kommissie wel vasthoudt aan een meervoudige bevoegdheid.

De rapporten van de deskundigen worden steeds mooier, maar het leed is allang geschied. Zo is van het rapport Hanselman alleen de inperking in mogelijke vakkencombinaties gerealiseerd. Dit leed is, daar kom je niet onderuit, de basisstructuur van het twee-vakken-systeem onder universitaire (dit wil niet zeggen wetenschappelijke!) kuratele. Bij de start van de NLO - rond 1970 - er zijn nu 7 instituten verspreid over het land - was dit het harde gegeven. Het werd met prachtige argumenten aangeprezen, maar het is zelfs nu nog zinnig deze argumenten nog eens van enig kommentaar te voorzien.

a een ruimer gezichtsveld voor de leraar.

Het twee-vakkensysteem betekent in de huidige vorm, afgezien van de ontoelaatbare overbelasting van de studenten, dat een leraar met één of enkele kollega's meer kan praten dan voorheen. Een ruimer gezichtsveld krijg je evenwel niet door meer feitenkennis, maar door het leren zien van samenhangen, door het leren verbinden van kennisonderdelen. Een bijdrage aan 'teamteaching' betekent het tweevakkensysteem nauwelijks.

b ruimere werkgelegenheid.

Deze ontstaat alleen bij een sterke groei van het aantal leerlingen, het creëren van nieuwe functies in de school of een verlaging van de leerling-leraar-ratio. Het twee-vakken-systeem levert daaraan geen bijdrage.

c betere rechtspositie.

Ook dit is zeer onduidelijk. Een leraar kan heel makkelijk gedwongen worden voornamelijk les te geven in het vak van z'n tweede keuze. Tevens kan hij gedwongen worden als tweede graads-leraar op derde graads-nivo les te geven, en zodanig te worden betaald.

d zo weinig mogelijk uurloners.

De uurloners, die mensen die minder dan 29 of 32 uur les geven en geen V.B. hebben, betekenen extra rompslomp voor de school en hogere kosten. Hier ligt dan ook de kern van het twee-vakken-systeem: het is een uitstekend middel bij de rationalisering van de school en betekent een vermindering van de kosten.

In 1972, toen de opleidingen hun eerste ervaringen hadden opgedaan en de knellende banden van dit systeem duidelijk waren geworden, kwam van alle kanten protest. De toenmalige minister van Onderwijs, Van Veen, (wat een heerlijk duidelijke man) gaf geen krimp, maar verschaftte wel helderheid: in antwoord op vragen van het kamerlid Wilbers (D'66) stelde hij dat het twee-vakken systeem niet op onderwijskundige, maar op economiese motieven berustte ('doelmatigheid').

Het resultaat is, dat studenten zich ook nu nog anno 1976 onder de vleugels van Van Kemenade uit de naad moeten werken om zich voor twee vakken te kwalificeren. Dat harde werken vind ik niet zo'n probleem. Ik heb de ervaring dat als het goede doel je helder voor

ogen staat, grote inspanningen de geest veel deugd doen. Helaas is op de NLO het goede doel een structureel probleem. Immers, het is de bedoeling dat de verworven kennis gaat functioneren in de praktijk van het onderwijs. Deze zingeving is echter tussen de wal en het schip terecht gekomen. De onderwijskundige vormgeving van de NLO is pas zeer laat als een soort dipsaus toegevoegd. Op de meeste opleidingen is de onderwijskunde als vak in de vorm van vakdidaktiek versnipperd over de verschillende, bijna autonome vaksecties, en haar potenties vinden daar meestal geen vruchtbare bodem.

Nu valt er zelfs over de potentie van de onderwijskunde als 'vakdiscipline' al te twisten. In principe is de onderwijskunde een uitwerking van de wetenschap der opvoedkunde naar het onderwijssysteem en nauw verweven met de sociale wetenschappen. Ze heeft nog maar een korte geschiedenis, maar valt als stiefkind van haar wetenschappelijke ouders al duidelijk onder de categorie van de zeer moeilijk opvoedbare kinderen. Zonder alle onderwijskundigen in een technokratische hoek te willen duwen moet ik konstaten dat het kind, in de onderwijskunde voornamelijk als object funktioneert en dat de konkrete onderwijsleersituatie als sociaal-pedagogies veld bijna helemaal verwaarloosd is. Toch gaat het daar natuurlijk om, want daar moet de vakkennis van de leraar functioneren.

Op het probleem van de voorbereiding op de onderwijsleersituatie had de oude Kweekschool, die ik nog heb mogen bezoeken, een redelijk antwoord. Drie jaar lang, in oplopende graad van intensiteit zelf voor de klas staan onder toezicht van de onderwijzer en begeleid door een pedagoog-didaktikus gaf - zonder veel te idealiseren - toch aardige resultaten in realiteitszin, praktische geoefendheid en creatief onderwijzerschap.

De N.L.O. besteedt aan de voorbereiding op de praktijksituatie (instituukspraktikum en schoolpraktikum) ontstellend weinig aandacht. Dit verschijnsel is, maar dat geeft weinig troost, internationaal. Onze Oosterburen hebben al een fraai woord voor het resultaat: 'Praxischock' (Betrifft Erziehung, 1976, nr. 5).

Dit probleem wordt er niet eenvoudiger op gemaakt door het feit dat veel docenten van de NLO zelf geen ervaring hebben in het V.O. Over het algemeen worden docenten die die ervaring wel hebben geselecteerd op hun kennis van de vakdiscipline en niet op hun beproefde bekwaamheden b.v. bij vakintegratie of andere vernieuwende kwaliteiten.

*Als ik dit zo opschrijf word ik toch weer erg ellendig. Ik werk niet aan de NLO, maar voel me er voldoende bij betrokken om me op te winden over een opleiding tot vakidoot in het kwadraat. Gelukkig . . .*

De hamvraag is wat scholen konkreet te verwachten hebben van nieuwe leraren die zij afgeleverd krijgen van de NLO. Gelukkig zijn er altijd studenten die 'het' in de vingers hebben, zijn er eilanden binnen de NLO waar geïnspireerd en groots wordt gewerkt en kan een opleidingssysteem nooit iedereen konformereren. Wel valt te verwachten dat de nieuwe leraren veel behoefte zullen hebben aan opvang en ondersteuning in woord en daad van hun vernieuwingsgezinde kollega's, met name bij de pedagogies-didaktiese problemen.

Binnen de NLO zelf valt er nog heel wat af te knokken. Het tweevakkensysteem moet worden afgeschaft, de onderwijskunde en de praktijkoriëntatie ontwikkeld. Scholen kunnen daar een steentje toe bijdragen door een 'hospiteer'-relatie aan te gaan met de NLO en vanuit die positie met de vuist op tafel te slaan. Een georganiseerde beweging van studenten en docenten aan de NLO zelf zal echter de doorslag moeten geven.