

# Geïntegreerde bekwaamheidsverwervingsprocessen in de lerarenopleiding basisonderwijs

Enkele aanzetten voor een discussie over de vernieuwing van het opleidingsonderwijs

H.W.A.M. COONEN

*Afdeling Opleidingen van het Katholiek Pedagogisch Centrum te 's-Hertogenbosch*

H.A.M. FRANSEN

*Vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Utrecht*

## Samenvatting

Dit artikel is een vervolg op een artikel van maart 1979 (*Pedagogische Studiën*, 1979, 56, 97-108). Geprobeerd wordt een schets te geven van een lerarenopleiding basisonderwijs waarin het leren beheersen van geïntegreerde bekwaamheden als opleidingsdoel bovengeschikt is aan het verwerven van (vaak onsamenhangende) kennis.

We beginnen het betoog met een uiteenzetting over de doelgerichtheid van de opleiding en bespreken hierbij het spanningsveld tussen een vaardigheidsgerichte, persoonsgerichte of kennisgerichte opleidingsoptiek. We geven in deze eerste paragraaf tevens onze eigen positie aan, zijnde een op geïntegreerde bekwaamheden gerichte opleiding.

De tweede paragraaf is gewijd aan de omschrijving van een tweetal in dit artikel veel gebruikte begrippen, t.w. vaardigheid en bekwaamheid.

Aangezien een pleidooi voor een op geïntegreerde bekwaamheden gerichte opleiding consequenties heeft voor de gangbare opleidingspraktijk, geven we in de derde paragraaf hiervan de belangrijkste weer, toegespitst op de praktische vorming. We pleiten daarin voor meer oefening in de praktijk van het onderwijs (echter vanuit een breder kader dan nu veelal het geval is). Ook komt aan de orde op welke wijze de praktische vorming dienstbaar gemaakt kan worden aan de 'stagebiedende' school. De gebruikelijke interpretatie van het begrip 'instituukspracticum' zouden we binnen de opleiding die ons voor ogen staat graag vervangen zien door een andere.

In de vierde paragraaf komen enkele condities aan de orde die vervuld moeten worden om een op geïntegreerde bekwaamheden gericht opleidingsmodel mogelijk te maken. Aspecten betreffende op samenhang gerichte programmeringsdimensies, flexibilisering van de interne schoolorganisatie, interdisciplinaire samenwerking van docenten, ontwikkeling van leermaterialen, relatie tussen opleiding en praktijkschool, en het eindexamen komen hierbij aan de orde.

Vervolgens gaan we in paragraaf 5 kort in op de problematiek van specialisatie in de nieuwe lerarenopleiding basisonderwijs.

In de zesde paragraaf staan twee vragen centraal. Op de eerste plaats de vraag m.b.t. een referentiekader voor het identificeren en ordenen van onderwijsvaardigheden. Daartoe worden een zestal rollen van leraren als steunpunten geïntroduceerd. Op de tweede plaats de vraag m.b.t. de structurering van het proces van vaardigheidsverwerving. Beide vragen en de daarbij beschreven benaderingsmogelijkheid zijn voorlopige uitwerkingen van enkele centrale aspecten van de in par. 2 gebruikte definities en zijn vooralsnog hypothetisch en opiniërend van aard.

Voor het gehele artikel geldt dat de auteurs een bijdrage willen leveren aan de ontwikkeling van een perspectief voor vernieuwd opleidingsonderwijs, waaraan vernieuwers van de toekomstige lerarenopleiding basisonderwijs mogelijk mede hun koers kunnen bepalen. Een perspectief dat op twee belangrijke pijlers steunt, nl. de integratie van leerervaringen en het tot ontwikkeling brengen van beroepsrelevante handlingsvermogens bij studenten.

## 1. De opleiding in het spanningsveld tussen kennisverwerving, vaardigheidstraining en persoonsvorming

In de zeventiger jaren zijn de pro's en contra's van een op vaardigheden gerichte opleiding sterk in discussie geweest.

Twee stromingen stonden naast en deels tegenover elkaar, nl. de CBTE (Competency Based Teacher Education) die pleitte voor een opleiding waarin het verwerven van waarneembaar, vaardig onderwijsgedrag centraal staat en de HBTE (Humanistic Based Teacher Education) die daarentegen aan de persoonsvorming van de student het grootste gewicht toekent. Op de uitgangspunten achter deze visies en de kenmerken en problemen van de daaruit bepleite opleiding gaan we hier niet in; deze zijn op andere

plaatsen reeds uitvoerig uiteengezet (Van der Heide, 1975; Kieviet, 1979).

Verschillende auteurs hebben de vraag gesteld in hoeverre beide visies kunnen samengaan. Volgens Kieviet (1979) is het onjuist beide stromingen volledig te identificeren met de grondslagen van de behavioristische resp. de humanistische psychologie. Ware dit zo, dan hadden we inderdaad met een vrij sterke tegenstelling te maken. Er zijn echter tekenen die erop wijzen dat beide stromingen naar elkaar toe groeien. Binnen de CBTE-beweging vinden ontwikkelingen plaats die erop wijzen dat de aandacht voor de persoonsvorming van de student toeneemt. Of hier sprake is van een bewuste integratie van verschillende standpunten is echter moeilijk vast te stellen, zeker als we kijken naar de manier waarop aan de integratie van de persoonsvorming door de CBTE vormgegeven wordt. Even plausibel lijkt de verklaring dat de aandacht voor de persoonsvorming binnen de CBTE-visie vooral tot doel heeft de wind uit de zeilen van de tegenstanders te nemen. De discussie over de geloofwaardigheid en 'het gelijk' van beide opleidingsvisies en het mogelijk samengaan ervan lijkt op dit moment enigszins in een vacuüm terecht te komen. Wellicht is het nodig andere wegen te verkennen om de innovatie van de opleidingen richting te geven. Zeker voor de Nederlandse situatie lijkt ons dit van belang omdat we hier geen opleidingen aantreffen die als duidelijke exponenten van één van beide visies kunnen worden beschouwd. De politieke druk en onderwijseconomische-rendementoverweging die achter de Amerikaanse CBTE-beweging schuil gaat is in ons land in die vorm zelfs ondenkbaar. Bovendien ontstaan er steeds meer twijfels over de vraag in hoeverre de ontwikkeling van een opleidingsprogramma op basis van empirisch gevalideerde en geverifieerde effectieve onderwijsgedragingen een haalbaar en wenselijk streven is. Mede om deze reden lijkt het ons gewenst te zoeken naar perspectieven die kunnen bijdragen aan de verdere ontwikkeling van de opleidingen, zonder daarbij nadrukkelijk aansluiting te zoeken bij een discussie die in de Nederlandse context niet helemaal opgaat en waarvan de indruk bestaat dat de voor- en tegenstanders in herhaling treden.

In het denken over de inrichting van de lerarenopleiding zien we in de literatuur een drietal centrale vragen voortdurend terugkeren. Deze zijn:

- a) Wat moet een opleiding aan kennis overdragen, m.a.w. wat moet de student weten?
- b) Wat moet een student voor een adequate beroepsuitoefening concreet in de vingers hebben, m.a.w. welke vaardigheden dient hij te beheer-

sen?

- c) Welke maatregelen moet een opleiding nemen op het gebied van de persoonsvorming van de student?

Deze drie vragen houden sterk met elkaar verband. De vraag is nu waar een opleiding voor leraren het accent legt. Een lerarenopleiding is primair een beroepsopleiding d.w.z. een opleiding die voorbereidt op het uitoefenen van een beroep, namelijk het leeraarsberoep. Het functioneren in dit beroep impliceert voor het grootste deel het verrichten van doelgerichte handelingen. Hieraan liggen te identificeren vaardigheden ten grondslag. Wanneer deze analyse juist is, dan is het bevreemdend dat in beroepsopleidingen voor onderwijsgevendend nog overwegend het accent wordt gelegd op kennisverwerving.

### 1.1 De betekenis van kennis in de opleiding

Naar onze mening vormen opleidingen van leraren voor het basisonderwijs een voorbeeld van een beroepsopleiding, welke een (te) zwaar accent legt op kennisverwerving ten koste van het verwerven van vaardigheden, welke in het handelen in een beroep i.c. het beroep van leraar, worden verondersteld. De Nederlandse opleidingstraditie zouden we in Engelstalige termen kunnen typeren als KBTE: Knowledge Based Teacher Education.

Men kan vragen stellen bij de aard van de verworven kennis. Kahl (1979, p. 23) durft de hypothese aan dat 'Studenten in grossem Umfang Kenntnisse vermittelt (werden), deren Brauchbarkeit aufgrund ihres Abstraktionsniveaus und Allgemeinheitsgrades in bezug auf praktische Tatbestände fragwürdig ist'. Dat een zwaar accent wordt gelegd op kennisverwerving leiden we o.a. af uit het volgende. Behalve de praktische vorming bestaat het volgen van een opleiding bij de meeste PA's nagenoeg uitsluitend uit het bijwonen van lessen. De lessituatie is bij uitstek geschikt voor het overdragen van kennis. De traditionele lessituatie is bovendien sterk vakgebonden, derhalve wordt de kennis veelal in vakkengesplitst onderwijs aangeboden. De huidige PA kent niet alleen een gescheiden aanleren van de didactiek van de traditionele schoolvakken, daarnaast worden meestal ook de andere disciplines zoals de pedagogiek, onderwijskunde, psychologie en andere mens- of maatschappijwetenschappen gescheiden gedoceerd.

De overgang naar een volgend cursusjaar en het wel of niet slagen voor het eindexamen zijn voor een zeer belangrijk deel afhankelijk van de geleverde intellectuele prestaties m.b.t. de in vakken gesplitste kennisgehelen. Studievertraging op grond van een als onvoldoende gekwalificeerde beoordeling van de

praktische vorming komt bij uitzondering voor (Vgl. Johnson, 1978). Nog op andere wijzen blijkt de betekenis die men hecht aan kennisverwerving in de opleiding. Kritiek op de opleiding betreft niet zelden vermeende leemtes in het kennisbestand van de student. Zo wordt vaak de klacht gehoord, dat het de huidige student ontbreekt aan kennis m.b.t. de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, rekenen en kennisgebieden hieraan verwant (ICO-advies, 1978). Ook zou de student te weinig weten van de ontwikkeling van het kind, i.c. de ontwikkelingspsychologie.

Een belangrijke vraag in dit verband is, hoe een dergelijk tekort wordt vastgesteld. Men krijgt de indruk, dat het tekort blijkt, wanneer de student vragen t.a.v. het betrokken terrein moet beantwoorden. Dit betekent dat men een tekort signaleert m.b.t. afvraagbare, min of meer parate kennis. Hiermee plaatst men zich binnen de traditie van de vormingsidealen van meer algemene aard. De vraag naar de relevantie van kennis op zich en de toepassingswaarde ervan in een professionele beroepscontext wordt naar onze mening nog onvoldoende genuanceerd beantwoord.

De door Smith c.s. (1969) voorgestelde driedeling t.a.v. de functies van theoretische disciplines in de opleiding van leraren, te weten een interpretatieve, applicatieve en replicatieve functie, laat echter zien dat hierin geleidelijk verandering begint te komen. Aan de replicatieve functie wordt duidelijk minder belang gehecht dan voorheen het geval was. Veel gehoord in dit verband is de vraag hoe men een ander (iets) kan onderwijzen, zonder (het) zelf te weten. Aan deze vraag ligt een o.i. enigszins achterhaalde visie op onderwijzen ten grondslag. Immers niet alles wat men een ander wil onderwijzen veronderstelt direct parate kennis. Onderwijzen is bovendien niet synoniem aan kennisoverdracht. Wel maakt kennisoverdracht deel uit van het onderwijzen. Kennis vervult daarnaast in steeds sterkere mate een instrument-functie in m.n. de cognitieve ontwikkeling en het probleemoplossend vermogen van leerlingen. Het weten 'om het weten zelf' is hieraan ondergeschikt en niet langer primair doel.

De vraag is nu welke rol kennis(verwerving) in een opleiding moet vervullen. Moet men als doel nastreven het aanbrenen van een ruim en solide en min of meer paraat kennisbestand, of is het doel veeleer een student toe te rusten met handelingsbekwaamheden (waarom we hier spreken van bekwaamheden i.p.v. vaardigheden zal verderop blijken) welke zijn beroepsmatig functioneren (hetgeen méér is dan lesgeven) ondersteunen? Een keuze voor de accentuering van een van beide mogelijkheden heeft voor een

opleiding van leraren vergaande consequenties.

### 1.2. Bekwaamheidsverwerving als alternatief

Vanuit onze visie op de lerarenopleiding als een beroepsgerichte opleiding, ligt het voor de hand dat we kiezen voor een meer op bekwaamheden gerichte opleiding. (Met enige nadruk wijzen we erop dat we ons hiermee niet uitspreken vóór de CBTE-visie; in par. 1 zijn daarvoor de belangrijkste argumenten reeds gegeven).

De keuze voor een op bekwaamheden gerichte opleiding betekent geenszins dat we kennis onbelangrijk zouden vinden, het betekent wel, dat het expliciet nastreven van een (vaak min of meer willekeurig samengesteld) kennisbestand met vrijwel uitsluitend een replicatieve functie, door ons binnen een beroepsopleiding voor leraar als minder zinvol wordt beschouwd. We geven er de voorkeur aan kennisverwerving te plaatsen binnen bekwaamheidsverwerving. Hiermee stellen we het weten ondergeschikt aan het handelen (als opleidingsdoel). We onderschrijven de visie van Gage (1978, p. 44) die stelt dat: '... we are not so much concerned with the teacher's "knowing that" as with his or her "knowing how". This distinction . . . refers to the difference between being able to state actual propositions and being able to perform skills or operations. The one kind of knowledge does not necessarily follow from the other.'

### 1.3. De plaats van de persoonsvorming

Het functioneren als leraar vraagt ook om vaardigheden die verband houden met het feit dat de beroepsuitoefening plaatsvindt in een sociaal-maatschappelijke en professionele context, waarin waarden en normen, regels, gebruiken, instellingen, verwachtingen, e.d. al dan niet expliciet worden gehanteerd. We achten het een belangrijke taak van de opleiding studenten te introduceren in deze sociaal-maatschappelijke en professionele context en hen toe te rusten met die vaardigheden die het beroepsmatig functioneren binnen die context kan versterken. Ook bij deze persoonsvormende interventies van de opleiding geldt dat deze vooral gericht moeten zijn op het verbeteren van het handelingsvermogen van de student, d.w.z. dat ook de persoonsvorming deel uitmaakt van de bekwaamheidsverwerving.

Zoals uit de voorgaande paragrafen naar voren komt opteren we voor bekwaamheidsverwerving als primair opleidingsdoel. Voordat we echter de consequenties van deze opvatting bespreken geven we eerst aan wat we onder vaardigheden en bekwaamheden verstaan.

## 2. Vaardigheden en bekwaamheden: een terminologische afbakening

In veel publikaties over de opleiding van leraren treft men de begrippen vaardigheden, deelvaardigheden en bekwaamheden aan, al dan niet voorzien van het voorvoegsel 'onderwijs' (vgl. Butler, 1978). De indruk bestaat dat deze begrippen vaak door elkaar worden gehaald. In het kader van dit artikel is het daarom gewenst t.a.v. deze begrippen terminologisch geen onduidelijkheid te laten bestaan.

Onze opvatting over de betekenis van het begrip vaardigheid sluit voor een deel aan bij die van De Groot (1974) en Johnson c.s. (1974).

Volgens De Groot wordt een scherpe omschrijving van de doelstellingen van een onderwijsprogramma bevorderd, wanneer ook de gewenste kennis en attitudes in vaardigheden worden vertaald. Hij gebruikt een ander begrip 'vaardigheid' dan gebruikelijk in de trits: 'kennis, vaardigheden en attitudes'. Hij omschrijft een vaardigheid als een dispositie m.b.t. het *kunnen* van de persoon op een bepaald, meer of minder nauw omschreven gebied van lering, omtrent de wereld en/of omtrent zichzelf (curs. van ons). (ibid. p. 38). Deze disposities kunnen liggen in het intellectuele, sociale, relationele en motorische vlak. De wijze waarop De Groot het begrip vaardigheid echter definieert is nog vrij algemeen.

Johnson c.s. geven hierover ons inziens iets meer duidelijkheid. Zij spreken niet meer over vaardigheden in het algemeen maar hebben bij hun begripsomschrijvingen duidelijk onderwijsvaardigheden voor ogen. In een onderwijsvaardigheid onderscheiden zij een vijftal componenten. De eerste component verwijst naar het observeerbaar gedrag waaruit de onderwijsvaardigheid is opgebouwd. De tweede component betreft de leerdoelen en de leerstofinhouden die met behulp van de vaardigheid gerealiseerd c.q. overgedragen moeten worden. De derde component houdt verband met het professionele inzicht in de onderwijskundige setting waarin de vaardigheid wordt toegepast. Daarbij komt als vierde component de kennis over het proces dat ten grondslag ligt aan de implementatie van de vaardigheid en tenslotte als laatste component de attitudele, waarden- en gevoelsgebonden aspecten die voor de toepassing van de vaardigheid van grote betekenis zijn.

Volgens Johnson c.s. is een onderwijsvaardigheid dus opgebouwd uit een vijftal, met elkaar vervlochten componenten. Van beheersing van een onderwijsvaardigheid is sprake wanneer in de uitvoering ervan een doelmatig evenwicht tussen deze componenten naar voren komt. Volgens Butler (1978) moet deze beheersing echter ook worden gedefinieerd in relatie

tot de kenmerken van de situatie waarin de vaardigheid moet worden toegepast.

In bovenstaande omschrijvingen zien we de volgende overeenkomsten:

– In het begrip vaardigheid worden kennisaspecten (knowing), handelingsaspecten (acting) en attitudele aspecten (being) geïntegreerd.

– Het begrip vaardigheid refereert aan een afgebakende, toepasbare en waarneembare handeling.

Mede op basis hiervan komen we tot de volgende begripsomschrijvingen:

*Een (deel)vaardigheid is een in het handelen en naar omvang begrensd waarneembaar resultaat van een gestructureerd leerproces waarbinnen kennisaspecten, handelingsaspecten en attitudele aspecten integreerend bestanddelen zijn.*

*Onder een bekwaamheid verstaan we het vermogen tot integratie van samenhangende vaardigheden binnen een zinvol afgebakend gebied van het beroepsmatig functioneren.*

Uit deze omschrijvingen spreekt reeds een zekere opbouw. Bekwaamheden zijn opgebouwd uit samenhangende vaardigheden en vaardigheden zijn opgebouwd uit samenhangende deelvaardigheden. Essentieel in de omschrijvingen is de expliciete aandacht voor het integratie-aspect.

In par. 6 zullen we als eerste aanzet een tweetal aspecten uit bovenstaande omschrijvingen uitwerken, t.w. 'de gebieden binnen het beroepsmatig functioneren' en de 'structurering van het vaardigheidsverwervingsproces'.

In de volgende paragrafen gaan we echter eerst in op enkele consequenties die verbonden zijn aan de opvatting dat een lerarenopleiding vooral gericht zou moeten zijn op bekwaamheidsverwerving van studenten. Als ingang voor het bespreken van deze problematiek nemen we de praktische vorming in de opleiding.

## 3. De praktische vorming in de lerarenopleiding: knelpunten

In de thans bestaande lerarenopleiding vormt de praktische vorming een min of meer op zichzelf staand vormingsmoment. De praktische vorming vindt plaats gedurende een wettelijk nauwkeurig vastgesteld aantal uren op een praktijkschool. De theoretische vorming is voor een belangrijk deel weliswaar bedoeld als voorbereiding op en ondersteuning van deze praktische vorming, maar blijkt niettemin slechts in geringe mate hierop aan te sluiten (Kahl, 1979, p. 23).

De student bezoekt de praktijkschool op dit mo-

ment vooral om door observatie en oefening, en onder – zij het minimale – begeleiding te leren lesgeven. De praktische oefening van de student is in de huidige situatie hoofdzakelijk gecentreerd rondom dit (leren) lesgeven. Andere aspecten van het beroepsmatig functioneren (zoals b.v. het participeren in een team, het overleggen met ouders en schoolbegeleiders) komen daarbij niet aan bod.

Zelfs over de doelmatigheid van het leren lesgeven bestaan twijfels. Dit blijkt o.m. uit een recente en op dit gebied zeldzame studie waarin op bescheiden schaal nagegaan is wat studenten in de praktijkschool feitelijk doen. Een onderzoek van Tabachnick e.a. (1979) geeft hiervan een beeld. Zij bestudeerden d.m.v. observaties en interviews de werkzaamheden en ervaringen van 12 studenten in een praktijkschool. Dat leverde o.a. het volgende op. Studenten werken in de regel hoofdzakelijk aan korte-termijn doelen en vervullen veel routine-activiteiten. Meestal geeft de mentor specifieke lesopdrachten. Studenten voeren deze uit met behulp van het aanwezige curriculum-materiaal. Dit wordt enigszins rigide nagevolgd. De activiteiten van de student staan sterk onder druk van de tijd. Het onderwijsgedrag wordt hierdoor beïnvloed. 'Getting the children through a prescribed amount of work on time becomes a major focus for student teacher activities'. (Ibid. p. 16). Studenten besteden zeer veel tijd aan het houden van orde en het bezig- en stilhouden van kinderen. De interactie met de leerlingen is dientengevolge vaak onpersoonlijk en overwegend taakgericht.

De relatie met de mentor is eveneens hoofdzakelijk taakgericht. In begeleidingsgesprekken wordt de student er vaak impliciet op gewezen zich te conformeren aan de doelstellingen en opvattingen van de mentor. De 'real concerns' van de studenten komen vrijwel niet aan bod. Van een serieuze analyse van, reflectie op en discussie over de uitgevoerde taken is vrijwel geen sprake.

Wat de onderzoekers het meest verontrust is de professionele vervreemding die studenten op deze wijze in het schoolpracticum ondergaan. De opleiding is onvoldoende bij machte de ervaringen van studenten in het schoolpracticum te beïnvloeden. De ervaringen die studenten daar opdoen blijken in velerlei opzicht strijdig met de opleidingsdoelen of staan de verwezenlijking ervan in de weg. De opleidingsdoelen worden door de sterk ingrijpende socialiserende werking van het schoolpracticum en het onvermogen van de opleiding hierop invloed uit te oefenen, gereduceerd tot onbereikbare idealen. (Vgl. Coonen, 1979). Ook andere studies komen tot deze bepaald niet optimistische conclusie. (Vgl. Fitzner, 1979).

Een drietal problemen zijn t.a.v. de praktische vorming in de opleiding duidelijk te onderkennen:

- De vaak ontbrekende samenhang tussen theoretische en praktische vorming.
  - De twijfels aan de relevantie, doelmatigheid en effecten van de leerervaringen die worden opgedaan.
  - De eenzijdige gerichtheid op het leren lesgeven.
- In het vervolg van dit betoog komen we op aspecten van deze problemen nog terug.

De belangrijkste betekenis van de praktische vorming voor de toekomstige leraar wordt, voor zover ons bekend, door niemand bestreden. De problemen die aan deze – vaak centraal gestelde – component van de opleiding verbonden zijn worden o.i. echter zeer onderschat. Zowel de resultaten van studies naar het socialiserend effect ervan alsook naar de mate waarin er sprake is van een professionele praktische beroepsvoorbereiding blijken niet onverdeeld positief. Verder onderzoek is hier hard nodig.

In het voorgaande kozen we voor een meer op het verwerven van geïntegreerde bekwaamheden gerichte opleiding. Deze stellingname heeft consequenties voor de plaats en de functie van de praktische vorming binnen de opleiding van leraren. Hierop gaan we nu verder in.

### 3.1. Bekwaamheidsverwerving als instrument voor het handelen

In de gangbare opleidingspraktijk is de praktische vorming een onderdeel naast de kennisverwerving. De verhouding in tijd die aan beide opleidingsonderdelen besteed wordt verschilt sterk. In het voordeel overigens van de kennisverwerving. In onze opvatting is de praktische vorming – opgevat als geïntegreerde bekwaamheidsverwerving – het centrale deel van de opleiding en dient hieraan dan ook de meeste tijd besteed te worden. De relatie tot kennisverwerving komt hierdoor niet alleen in een ander perspectief maar ook in een andere verhouding te liggen. In het voordeel dus van de bekwaamheidsverwerving. Daarmee draagt de opleiding overwegend het stempel van praktische vorming. De bepaling van de keuze, doelen en relevantie van inhouden in verband met de kennisverwerving wordt hierbij gezien als afhankelijk en ten dienste van de (praktische) bekwaamheidsverwerving. Dit betekent dat niet wordt gestreefd naar het verwerven van theoretische kennis die vervolgens al dan niet wordt toegepast binnen het praktisch functioneren, maar dat juist omgekeerd vanuit de bekwaamheden die verworven moeten worden gezocht wordt naar theoretische, be-

kwaamheidsverwerving ondersteunende, kennis.

Hierdoor kunnen, naar wij verwachten, problemen bij het toepassen van theoretische kennis in praktische situaties voor een groot deel verdwijnen. De kennis wordt immers geselecteerd op basis van het criterium van relevantie voor de bekwaamheidsverwerving. Als dit zou lukken, zou dit een belangrijke bijdrage kunnen betekenen voor de oplossing van het eerste door ons hiervoor gesignaleerde probleem m.b.t. de praktische vorming, t.w. de vaak ontbrekende samenhang tussen theorie en praktijk.

### 3.2. Bekwaamheidsverwerving in de praktijk

Zoals gezegd liggen vaardigheden ten grondslag aan een bepaalde beroepsbekwaamheid. Het verwerven van vaardigheden vraagt om een daartoe geschikte context. We kiezen in dit verband voor vaardigheidsverwerving welke overwegend plaatsvindt binnen praktijksituaties op de oefen- c.q. praktijkscholen. De aldaar door de student ervaren problemen en gesignaleerde ontwikkelingen worden mede als uitgangspunt voor de vaardigheidstraining gekozen. De voornaamste redenen waarom hiervoor wordt gekozen zijn: het verhogen van de betrokkenheid van de student bij het oefenproces (herkenbaarheid), het zeker stellen van een zo groot mogelijke garantie dat de vaardigheidsoefeningen praktisch relevant zijn (relevantie) en de mogelijkheden die de praktijk biedt om vaardigheden geïntegreerd toe te passen (integratie).

Hoewel de betekenis van het principe om de praktische situatie als uitgangspunt te kiezen moeilijk overschat kan worden, stoot men bij eenzijdige toepassing van dit principe op het probleem dat de inhoud en structurering van het opleidingscurriculum volledig afhankelijk kunnen worden van problemen en ontwikkelingen binnen een praktische context en daarmee van het reilen en zeilen van de praktijkscholen.

Wanneer men echter van mening is dat de toekomstige leraar zich ook een vooraf omschreven aantal vaardigheden moet eigen maken, dan is hiermee een tweede structureringsprincipe voor de opleiding gegeven en zijn daarmee de nadelen verbonden aan een eenzijdige afhankelijkheid van praktijkscholen gemitigeerd.

Het programmeren van een opleiding tot leraar zal uiteindelijk vorm moeten krijgen door een doelkeuze zowel van zich in de praktijk manifesterende problemen en ontwikkelingen, als op grond van een in ruimere kring aanvaarde verzameling van gewenste bekwaamheden. Beide keuzeprincipes kunnen enigszins in een spanningsverhouding tot elkaar

staan. Het lijkt ons dat hiervoor geen algemene oplossingsregels kunnen worden gegeven. Iedere opleiding zal binnen deze spanning zelf een weg moeten vinden; een weg die start of uitmondt in een scholingsconcept waarin de opleiding de gemaakte keuzen legitimeert.

### 3.3. Praktische vorming en onderwijsvernieuwing op schoolniveau

In het voorgaande hebben we gesteld er voorstanders van te zijn de vaardigheidsverwerving zoveel mogelijk te laten plaatsvinden in concrete, praktische schoolsituaties. Daar vindt de daadwerkelijke oefening en begeleiding van de student plaats. Mede hierom bepleiten we ook een verlegging van het werkveld van de lerarenopleider.

Het aantal groepsbijeenkomsten aan het opleidingsinstituut wordt sterk teruggebracht omdat aldaar slechts voorbereidende fasen worden doorlopen om vervolgens in de schoolpraktijk zelf in concrete trainingssituaties te oefenen. De doceren die de lerarenopleider op dit moment verzorgt aan het opleidingsinstituut worden voor een belangrijk deel 'ingeleverd' ten dienste van het op schoolniveau trainen en begeleiden van studenten.

Het opleidingsproces voltrekt zich dus in belangrijke mate op het niveau van de concrete schoolpraktijk zelf. Door de praktische vorming zo te organiseren als boven globaal is aangegeven wordt tevens tegemoet gekomen aan de steeds meer terecht gestelde vraag van de stagebiedende scholen dat ook zij moeten kunnen profiteren van de aanwezigheid van studenten (en docenten). Het eventuele ongemak dat deze scholen moeten accepteren indien studenten van de opleiding in hun school bezig zijn kan voor een belangrijk deel worden gecompenseerd door deze studenten (ook) activiteiten te laten verrichten waar de school zelf haar voordeel mee kan doen. Hiervoor is echter vereist dat de scholen hun eigen problemen en ontwikkelingen vertaald zien in de inhoud van het opleidingscurriculum. Het gegeven dat dit binnen de bestaande opzet van de praktische vorming slechts zelden het geval blijkt te zijn kan als een belangrijke verklaringsbron worden gezien voor de steeds verder afnemende bereidheid van praktijkscholen om studenten op te nemen. (Men vergelijk in dit kader hetgeen de afgelopen jaren is gebeurd bij de NLO's. Ook daar werd men mede om deze reden geconfronteerd met een sterke afname van het bestand schoolpracticumdocenten). (Vgl. Inventariserend rapport Nieuwe Lerarenopleiding, 1977).

Ook om andere redenen is de door ons voorgestelde werkwijze te verkiezen boven de gangbare.

Concreet werken en oefenen op schoolniveau geeft de studenten (en docenten!) een meer werkelijkheidsgetrouw beeld van wat er allemaal in een zich voortdurend vernieuwende school komt kijken. 'Die Lehrerbildung kann durch die Integration von Projektarbeit in Zusammenhang mit Innovationsvorhaben näher an die Schulwirklichkeit herangeführt werden', aldus Aregger (1978, p. 44). Reeds tijdens hun opleiding ervaren studenten bijv. impliciet enkele saillante problemen m.b.t. veranderingsprocessen. Ook worden ze geconfronteerd met een totaalbeeld van een schoolorganisatie. Een beeld dat nu node gemist wordt omdat de praktische vorming zich nog hoofdzakelijk voltrekt binnen de vier muren van een klaslokaal.

Een belangrijk voordeel is bovendien dat opleiders de relevantie van de activiteiten van studenten en de effecten daarvan beter kunnen beïnvloeden dan nu het geval is. Nabijheid van professionele ondersteuning van het leer- en oefenproces van de student kan een aantal twijfels wegnemen die we als tweede probleem in par. 3 hebben gesignaleerd.

#### 3.4. Kritische kanttekeningen bij de gangbare interpretatie van het 'instituutpracticum'

Binnen de thans vigerende opleidingscurricula vindt de vaardigheidstraining voor een deel plaats binnen instituutpractica. Hieronder worden al die leersituaties verstaan die betrekking hebben op het inoefenen van vaardigheden die plaatsvinden op het opleidingsinstituut.

De verschillende invullingen die aan het begrip instituutpracticum worden gegeven (uitgezonderd de opleidingsinnovatorische operationalisering ervan in Hansma e.a., 1978) tenderen naar een vorm van vaardigheidsverwerving van korte duur en sterk afgebakende omvang. Om verschillende redenen is dit vaardigheidsparadigma echter aanvechtbaar. (Vgl. Lowyck, 1979). Op de eerste plaats noemen we de suggererende werking die ervan uitgaat m.b.t. de relatief beperkte tijd die vereist zou zijn teneinde een vaardigheid op een vereist handelings- en beheersingsniveau te brengen. Ook het ontbreken van maatregelen welke de integratie en synthese van verworven vaardigheden bevordert zien we als een tekortkoming van dit paradigma. De uiteindelijke inkadering van verworven vaardigheden in een beroepsbekwaamheid blijft meestal eveneens achterwege.

Bovendien blijft onduidelijk in hoeverre het instituutpracticum voor alle studenten de mogelijkheid in zich draagt daadwerkelijk nieuwe vaardigheden te verwerven. Ook het antwoord op de vraag naar de

transferwaarde van de verworven vaardigheden in een andere context (de praktijkschool) is op dit moment onduidelijk. De veronderstelde transfer is voor zover ons bekend nooit overtuigend aangetoond.

De vorengenoemde twijfels aan de waarde van het instituutpracticum als leersituatie voor het verwerven van vaardigheden alsmede het belang dat we hechten aan het verwerven van vaardigheden in concrete schoolsituaties, brengt ons tot de overtuiging dat instituutpractica aan doelmatigheid zouden winnen indien het eraan ten grondslag liggende vaardigheidsparadigma verlaten zou worden ten gunste van een bewust gecreëerde leersituatie waarin vooral de integratie en synthese van in de praktijk verworven vaardigheden wordt gethematiseerd. Dergelijke op integratie gerichte leermomenten beogen vooral de samenhang tussen verschillende leerervaringen bloot te leggen en te versterken.

Hiermee willen we niet beweren dat instituutpractica afgeschaft zouden moeten worden. Wel zouden ze o.i. een geheel andere functie moeten krijgen. Ze moeten niet primair opgevat worden als voorbereidend op het schoolpracticum maar veeleer als functionerend binnen de reflectie op en analyse, verdere synthese en integratie van leerervaringen na afloop van de praktische oefening.

#### 4. Enkele condities voor de vormgeving van het opleidingscurriculum

In de vorige paragraaf hebben we enkele consequenties van een op geïntegreerde bekwaamheden gerichte opleiding kort toegelicht aan de hand van de praktische vorming. Een aantal voorwaarden is daarbij reeds ter sprake gekomen:

- kennisverwerving ondersteunt de verwerving van bekwaamheden;
- bekwaamheidsverwerving vindt grotendeels plaats in de context van de praktijkschool;
- de praktische vorming moet nadrukkelijker dan nu het geval is mede worden aangewend ten nutte van de stagebiedende school;
- aan het instituutpracticum moet een andere functie worden toegekend.

Een op geïntegreerde bekwaamheidsverwerving gericht opleidingscurriculum kan echter alleen worden gerealiseerd wanneer ook aan een aantal andere voorwaarden is voldaan. Binnen het bestek van dit artikel kunnen we hierop slechts in beperkte mate ingaan. We volstaan met het noemen van die voorwaarden die in het kader van de gemaakte keuze het meeste gewicht in de schaal leggen.

#### 4.1. Samenhang in opleidingsprogramma

In hun reactie op het ICO-structuuradvies onderscheidt de Afdeling Opleidingen van het Katholiek Pedagogisch Centrum (1979) een viertal interne structuurdimensies welke kunnen worden gehanteerd als steunpunten in de discussie over samenhang in het opleidingsprogramma als geheel en integratie van leerervaringen op het niveau van de student. Deze structuurdimensies zijn de volgende:

- a) Een longitudinale dimensie: deze dimensie duidt op de volgorde van leerervaringen en het tempo waarin de student zich bepaalde vaardigheden eigen maakt. Deze dimensie zegt iets over de fasen in de opleiding en daarna.
- b) Een verticale dimensie: deze dimensie is de lijn van enerzijds het abstract-theoretische beschouwen over onderwijs, naar anderzijds het concreet-praktisch maken van onderwijs.
- c) Een horizontale dimensie: deze dimensie verwijst naar de integratie van leerstofinhouden.
- d) Een transversale dimensie: deze dimensie betreft de integratie van persoons- en beroepsgerichte leermomenten.

De wijze waarop deze vier interne structuurdimensies worden geconcretiseerd in het opleidingsprogramma is bepalend voor de samenhang en de integratie van leermomenten. We zullen in deze paragraaf trachten het voorgaande aan deze vier dimensies nader uiteen te zetten.

Het principe van het kiezen van relevante theoretische kennis n.a.v. praktische problemen en ontwikkelingen, betreft wat hiervoor de verticale dimensie wordt genoemd. Als men aanneemt dat de overige drie dimensies wezenlijke aspecten van het opleidingscurriculum als geheel betreffen, is hiermee duidelijk dat met het principe van de integratie tussen theorie en praktijk slechts een deelaspect van het totale opleidingscurriculum wordt gestructureerd. Er blijven nog een aantal integratiemomenten over die vragen om nadere concretisering.

Behalve de integratie van theorie en praktijk is er ook nog de integratie tussen diverse (deel)disciplines, hierboven aangeduid als de horizontale dimensie. Door de theorie zoveel mogelijk te relateren aan praktische problemen op basis waarvan de vaardigheidstraining wordt opgebouwd, is het probleem van de horizontale integratie echter nog niet opgelost. Wel is mogelijk een richting gemarkeerd waarin de oplossing van de horizontale integratie vorm kan krijgen. In ieder geval betekent de koppeling aan de praktische problematiek een stimulans om de vraagstukken d.m.v. een interdisciplinaire aanpak op creatieve wijze tegemoet te treden.

De transversale dimensie betreft een andere moment van integratie nl. die van beroeps- en persoonsgerichte leerervaringen. Op deze plaats hoeven we hierop niet verder in te gaan. We verwijzen naar wat we hierover hebben opgemerkt in het vorige artikel (Coonen en Franssen, 1979).

Wel is het noodzakelijk dat we ingaan op de longitudinale dimensie die betrekking heeft op de wijze waarop en het tempo waarin de student zich afzonderlijke vaardigheden eigen maakt. We zullen dit aspect niet hier aan de orde stellen maar in par. 6 omdat we daarin tevens een mogelijke bijdrage tot de oplossing van het in par. 3 gesignaleerde derde probleem (de eenzijdige gerichtheid binnen de praktische vorming op het leren lesgeven) willen uitwerken.

Wanneer men stelt dat vaardigheidstraining centraal moet staan in een lerarenopleiding dan is de vraag nog niet opgelost hoe deze vaardigheden moeten worden geordend en hoe ze kunnen worden aangeleerd. Om vraagstukken die hiermee in verband staan te kunnen oplossen moet aan een aantal voorwaarden zijn voldaan. Deze zijn:

- Men dient te beschikken over een overzicht van te verwerven vaardigheden, geplaatst binnen en ontleend aan enkele duidelijk afgebakende beroepsbekwaamheden. (Zie par. 6.1.).
- Per vaardigheid moet het gewenste beheersingsniveau worden vastgesteld en de tijd worden ingeschat welke men nodig acht om de vaardigheid tot het gestelde niveau aan te leren. Dit is mede afhankelijk van de moeilijkheidsgraad van de betreffende vaardigheid.
- Vervolgens moet men inzicht hebben in de onderlinge samenhang van de verschillende vaardigheden. Het verwerven van een bepaalde vaardigheid kan het verwerven hebben van andere vaardigheden vóór-onderstellen.  
Het zal duidelijk zijn dat deze vaardigheden binnen het totaal curriculum eerder geplaatst moeten worden.

Deze criteria houden rechtstreeks verband met de inhoudelijke programmering van het opleidingscurriculum. Een mogelijk kader om aan dit curriculum inhoudelijk vorm te geven zullen we beschrijven in par. 6.1.

#### 4.2. Interdisciplinaire inleidingen in de structuur, het begrippenapparaat en het werkerrein van beroepsrelevante disciplines

We stelden eerder dat het verwerven van relevante theoretische kennis moet aansluiten bij vaardigheids-



trainingen die zoveel mogelijk in de praktische context plaatsvinden én daaraan mede ontleend zijn. De vraag is, hoe deze relevante theorie wordt vastgesteld.

De meest optimale situatie in dit verband lijkt ons dat de student zelf naar relevante theorie op zoek gaat, hierbij begeleid en ondersteund door de docent. Om echter zelf relevante theorie te kunnen ontsluiten maar ook om voorstellen van de docent op hun waarde te kunnen inschatten wordt bij de student een zekere basiskennis verondersteld. De opleiding staat voor de taak deze basiskennis aan te brengen. Korte systematische-informatieve cursussen vormen hier toe in de meeste gevallen waarschijnlijk een effectief middel. Deze cursussen zijn uitsluitend gericht op kennisverwerving. Gezocht moet worden naar kennis die een kader aanreikt waarbinnen de op dat moment aan de orde zijnde vaardigheden, inclusief de daaraan gerelateerde specifieke kenniselementen, geplaatst kunnen worden.

Deze kennisverwerving moet zodanig structurend van aard zijn dat het zoeken van relevante theoretische informatie i.v.m. ervaren praktische problemen vooral door de student(en) zelf ter hand genomen kan worden. Dit betekent dat niet getracht moet worden een volledig overzicht te geven van de totale problematiek binnen één discipline. Veeleer zal men moeten mikken op het geven van inzicht in de structuur, het begrippenapparaat en het werkterrein van een discipline. Van belang is bovendien dat aangegeven wordt of en hoe bepaalde informatie uit het kennisbestand van de discipline kan worden opgezocht.

Daarbij moet nog het volgende worden aangetekend. Indien het verwerven van vaardigheden in belangrijke mate wordt toegespitst op praktische problemen en ontwikkelingen dan lijkt het weinig zinvol de op de kennisverwerving gerichte cursussen waarvan hierboven sprake was, eenzijdig te structureren vanuit afzonderlijke disciplines. Vooral omdat aan de meeste praktische problemen aspecten verbonden zijn die verder reiken dan één discipline kan overzien, is het van belang bij deze primair op kennisverwerving gerichte cursussen aandacht te schenken aan de onderlinge relaties en wederzijdse aanvullingen van de disciplines, zodat zicht ontstaat op de wijze waarop praktijkproblemen ook interdisciplinair benaderd kunnen worden.

Het streven naar inzicht in de mogelijkheden van een interdisciplinaire aanpak, stelt de betekenis van de discussies over het onderscheid tussen bijvoorbeeld algemene en bijzondere didactiek, ontwikkelings- en leerpsychologie, of didactiek en leerpsychologie, in een ander daglicht.

In een opleiding, zoals die ons voor ogen staat, heeft een dergelijk theoretisch onderscheid hoogstens een vrijblijvende 'academische' waarde. Van grotere betekenis is het feitelijk gebruik dat van de beschikbare kennis kan worden gemaakt en de wijze waarop deze kennis in een samenhangend geheel wordt geïntegreerd. Tanner (1978, p. 242) komt zelfs tot de conclusie dat een bewuste opsplitsing van wetenschappelijke disciplines in de lerarenopleiding a-pedagogisch en opleidingsdidactisch irrelevant is.

In plaats van uitvoerig aandacht aan afzonderlijke disciplines te besteden lijkt het zinvoller de aan de orde zijnde problematiek en de daaraan verbonden vaardigheidsverwerving te analyseren vanuit de vraagstelling welke disciplines aan de oplossing van het probleem een bijdrage kunnen leveren en hoe dit aan de student kan worden verduidelijkt.

#### 4.3. *Flexibele interne schoolorganisatie*

Een andere zeer belangrijke voorwaarde is een flexibele interne schoolorganisatie. In plaats van of naast vaste klassegroepen moeten zich functionele taakgroepen kunnen vormen. De klassikale groepering van studenten voldoet niet indien de opleiding vooral aan (oefenintensieve) vaardigheidsverwerving wil werken. We geven er de voorkeur aan een student gedurende een bepaalde opleidingsfase deel te laten uitmaken van een taakgroep (4 à 5 studenten). In deze taakgroep werken studenten op het instituut en in de praktijkschool samen teneinde de vaardigheden te verwerven die voor een bepaalde opleidingsfase zijn gesteld. Op geregelde tijden worden plenaire ontmoetingsmomenten georganiseerd waarin de interdisciplinaire theoretische oriëntaties plaatsvinden, relevante vakinhoudelijke achtergrondinformatie wordt gegeven en studenten met andere taakgroepen ervaringen kunnen uitwisselen. Ook kunnen de begeleidende docenten tijdens deze bijeenkomsten ingaan op in meerdere groepen signaleerde problemen. De studenten werken als groep in belangrijke mate zelfstandig en onder eigen verantwoordelijkheid. Deze werkwijze heeft ingrijpende consequenties voor de taken van de opleidingsdocenten.

#### 4.4. *Interdisciplinaire samenwerking van docenten*

Docenten functioneren niet langer autonoom maar in kleine interdisciplinaire begeleidingsteams van taakgroepen. De verantwoordelijkheid van de individuele opleider wordt hiermee geplaatst buiten de grenzen van zijn vakgebied. De inbreng vanuit een bepaald vakgebied wordt bepaald door de vaardigheden die aan de orde zijn.

Niet noodzakelijk is dat alle docenten in alle vaardigheden inhoudelijk vertegenwoordigd zijn. De opleider functioneert hierbij niet primair als overdrager van kennis (Vgl. Lattmann, 1978, p. 103). Zijn takenpakket bestaat veeleer uit het in teamverband ontwikkelen van leermaterialen, het begeleiden van taakgroepen in de opleiding en in het schoolpracticum, het beoordelen van het ontwikkelingsverloop van de groep en de individuele student, het evalueren van de taakgroepactiviteiten en de doelmatigheid van het leer materiaal, het voorbereiden van interdisciplinaire inleidingen en het voorbereiden van instituutspactica (zoals bedoeld in par. 3.4.). Lesgeven in traditioneel klasseverband zal grotendeels verdwijnen. Docenten kunnen in deze hoedanigheid o.i. alleen functioneren indien zij als full-time stafdocent zijn aangesteld.

#### 4.5. Materialen

In de curriculumorganisatie zoals wij die voorstaan vervullen de leer materialen een essentiële betekenis. Het bijeenbrengen van les materialen in grotendeels zelfinstruerende modules (vgl. Van Opstal, 1979) verdient overweging. In deze modules kan het vaardigheidsverwervingsproces op een gestructureerde wijze worden opgebouwd (vgl. par. 6.2.). Niet alleen is in deze modules op systematische wijze relevante theoretische basisinformatie bijeengebracht, ook zijn er oefenopdrachten in opgenomen welke individueel en/of gezamenlijk (op het instituut en vooral in de praktijkschool) kunnen worden uitgevoerd. Aan deze modulconstructie werken de pedagogen en vakdidactici (en mentoren!) die bij een bepaalde onderwijsvaardigheid een functionele inbreng kunnen hebben, nauw samen.

Het vaak sterk disciplinegeoriënteerd functioneren van docenten wordt op deze wijze verlegd naar het functioneren binnen een docentengroep die verantwoordelijk is voor de integratie van en samenhang in een bepaald leeraanbod aan de student. Ook inter-institutionele moduuluitwisseling behoort dan tot de mogelijkheden, evenals een sterkere verbinding tussen en aanpassing van het leeraanbod aan de situatie, problemen en ontwikkelingen in de dagelijkse onderwijspraktijk. De organisatie van het onderwijs aan de hand van modules maakt het tevens mogelijk bepaalde differentiaties toe te staan in de vaardigheden die de studenten verwerven. Ook het tijdstip waarop deze worden verworven kan m.b.v. modules worden geflexibiliseerd (vgl. 4.3.).

Een hiermee samenhangende voorwaarde is de ruime beschikbaarheid van documentatiemateriaal. Ook dient bij voorkeur video-apparatuur aanwezig te

zijn die binnen de door ons voorgestane curriculumorganisatie van de opleiding vooral buiten het instituut zeer intensief gebruikt zal worden.

#### 4.6. Relatie opleiding-praktijkschool

Wil er in de opleiding een proces van geïntegreerde bekwaamheidsverwerving op gang komen dan is een daarop toegesneden samenwerkingsrelatie met praktijkscholen zonder meer noodzakelijk. De huidige, vrijblijvende situatie komt aan deze conditie onvoldoende tegemoet. Een nieuwe samenwerkingsvorm zou enerzijds de mogelijkheden in zich moeten hebben om praktijkscholen een grotere invloed toe te staan op de inhoud van het opleidingsprogramma, terwijl anderzijds de opleidingen intensiever betrokken moeten kunnen worden bij het leerproces van de student in de praktijkschool, zulks niet alleen ten behoeve van de student maar nadrukkelijk ook ten nutte van de praktijkschool zelf.

#### 4.7. Afschaffing schriftelijk eindexamen

Een andere voorwaarde die we hier uitdrukkelijk willen noemen betreft het schriftelijk eindexamen. In een opleiding waarin vooral het bevorderen van het handelingsvermogen van de student wordt benadrukt past geen centraal *schriftelijk* eindexamen. De mate waarin de student zijn eigen en de door de opleiding gewenste doelen realiseert kan het beste door de docenten (en de studenten zelf) beoordeeld worden. Hierbij is niet één centraal toetsmoment van belang maar vooral inzicht in het totale ontwikkelingsproces van de student. Dit ontwikkelingsproces (en de resultaten ervan) kan zichtbaar gemaakt worden in een dossioma dat de student aan het einde van de opleiding ontvangt en waarin gespecificeerd wordt welke bekwaamheden de student tijdens de opleiding heeft verworven.

#### 5. Specialisatie in de nieuwe opleiding

Het tot nu toe besproken curriculum heeft betrekking op de vormingsgebieden 2, 3 en 4 welke we in het vorige artikel hebben onderscheiden (vgl. Coonen en Franssen 1979, p. 100, Figuur 2).

We hebben ons aldaar uitgesproken tegen een vroegtijdige en qua mogelijkheden beperkte specialisatie in de nieuwe opleiding. We toonden ons voorstanders van een vorm van specialisatie in het vierde jaar van de opleiding. Bovendien stelden we ons op het standpunt dat deze specialisatie in hoofdzaak zou moeten plaatsvinden in het basisonderwijs, afgewis-

seld met bijv. één terugkomdag per week aan het opleidingsinstituut. De motieven hiervoor zijn de volgende.

- We achten een langdurige en aaneengesloten oefenperiode in de schoolpraktijk aan het einde van de initiële opleiding van groot belang omdat juist hierdoor de student o.a. de gelegenheid geboden wordt
- de verworven bekwaamheden integraal te leren toepassen in de dagelijkse onderwijspraktijk;
  - kennis te maken met de veelsoortige dimensies waarmee een veranderende onderwijswetenschap wordt geconfronteerd;
  - aan één of meerdere aspect(en) van zijn beroepsmatig functioneren gedurende langere tijd specialiserende studies en praktijkgerichte oefeningen te wijden;
  - een meer geleidelijke instap te maken in de beroepswerkelijkheid.

In belangrijke mate kan in het laatste studiejaar van de opleiding ook worden ingespeeld op de alom bekende aanpassingsdruk waarmee beginnende leraren worden geconfronteerd (vgl. Müller-Fohrbrodts c.s., 1978). Als zodanig vervult het specialisatiejaar dus ook een duidelijke functie in de overgang van opleiding naar beroepsuitoefening.

Gedurende dit specialisatiejaar zal in belangrijke mate geappelleerd moeten worden aan de individuele zelfwerkzaamheid van de student. Hij dient in sterke mate onder eigen verantwoordelijkheid te functioneren. Zijn status in het team van een basisschool kan het beste worden aangeduid als assistent-stafid. Uitdrukkelijk functioneert de student daarbij in meerdere beroepsrollen. (Zie par. 6.1.).

Nog sterker dan in de voorgaande opleidingsjaren het geval was wordt de aard van de werkzaamheden van het assistent-stafid in het laatste studiejaar toegespitst op de schoolsituatie waarin hij werkzaam is. Om dit zeker te stellen verdient het opstellen van een vorm van contractovereenkomst tussen student(en), basisschool en opleidingsinstituut overweging.

Het spreekt voor zich dat de aspecten welke we t.a.v. de curriculum-organisatie voor de nieuwe opleiding hebben beschreven niet van toepassing zijn op het vierde studiejaar. Daartoe zullen anderssoortige maatregelen nodig zijn. Onze gedachten gaan hierbij uit naar superviserende begeleidingsrelaties, praktijkervaringsgroepen etc. (vgl. Signer, 1977). In principe is het vierde studiejaar van de opleiding geen specialisatieperiode in de gebruikelijke betekenis van het woord. Hoewel we nadrukkelijk pleiten voor verdiepingsmogelijkheden in bepaalde vakgebieden en/of vaardigheden hechten we, zoals gezegd, eveneens grote betekenis aan de toerusting van de student in het omgaan met socialisatieprocessen die zullen

optreden bij de beginnende beroepsuitoefening. We verwachten dat deze socialisatieprocessen zich ten dele reeds zullen manifesteren in het vierde studiejaar waarin de student als assistent-stafid functioneert. De wijze waarop de student deze socialisatie ervaart en de manier waarop hij hieraan conclusies verbindt voor zijn beroepsmatig functioneren achten we een essentieel gebied waarop interventies van de opleiding gericht zouden moeten zijn. Kennis van deze socialisatiefenomenen en vaardigheid in het omgaan ermee kunnen ertoe bijdragen dat aanpassingsverschijnselen zich geleidelijk minder sterk zullen manifesteren als nu nog vaak het geval is. (vgl. Griffioen, 1980).

Zoals gesteld wordt het studieresultaat (inclusief de specialisatie) neergelegd in een dossioma. Dit dossioma geeft nauwkeurig aan waarmee de student zich gedurende de opleiding heeft beziggehouden en welke bekwaamheden hij dientengevolge in de vingers heeft. We pleiten er niet alleen voor dat deze dossioma's worden ingevoerd maar ook dat benoemde instanties zich mede door deze dossioma's laten leiden. Het moet tot de mogelijkheden behoren de jonge leraar in het begin van de beroepsuitoefening vooral die werkzaamheden te laten verrichten die aansluiten op hetgeen hij reeds beheerst.

Met andere woorden, de taakstelling van de beginnende leraar wordt mede bepaald door de aard van de startbekwaamheden die hij tijdens de opleiding heeft verworven.

#### 6. Het programmeren en verwerven van vaardigheden: roltheoretische referentiekaders en een processtructurering

In dit artikel is op verschillende plaatsen gesproken over vaardigheden. Een door de opleidingen vaak gestelde vraag is: hoe komen we tot de keuze van die vaardigheden? De vele inventarisatielijsten van onderwijsvaardigheden die m.n. aan het begin van de zeventiger jaren binnen de CBTE-beweging zijn opgesteld bieden onvoldoende houvast voor het zoeken naar een antwoord op deze vraag.

De beschikbare overzichten zijn sterk normatief en overwegend didactisch van aard, terwijl overname ervan in een opleidingsprogramma geenszins effectieve leraren garandeert vanwege de veelal nimmer overtuigd aangetoonde positieve correlatie met cognitieve leerresultaten van leerlingen (dit laatste is o.i. overigens ook een te beperkt criterium in het keuzeproses van vaardigheden t.b.v. de opleiding van leraren). In par. 6.1. willen we daarom trachten een kader te schetsen dat opleidingen kan inspireren bij het

identificeren van relevante vaardigheden. Dit kader is opgebouwd uit hedendaagse beroepsrollen van leraren. Hoe opleidingen een dergelijk kader inhoudelijk concretiseren en waarop het accent gelegd wordt is een zaak van eigen verantwoordelijkheid. Min of meer dwingende wetenschappelijke richtlijnen voor een dergelijke keuze zijn bij de huidige stand van zaken m.b.t. het onderzoek naar effectief onderwijsgedrag niet voorhanden en de twijfels zijn groot of men ooit zover zal komen.

Een tweede aspect dat we in deze paragraaf eveneens nader willen uitwerken betreft de wijze waarop vaardigheden kunnen worden verworven. Vaardigheden hebben we eerder omschreven als een in het handelen waarneembaar resultaat van een gestructureerd leerproces. In par. 6.2. gaan we op de structuur van dat vaardigheidsverwervingsproces nader in.

Zowel par. 6.1. als 6.2. zijn bedoeld als eerste pogingen om over een tweetal vrij complexe problemen wat meer duidelijkheid te krijgen. Het vooralsnog hypothetisch karakter van de uitspraken dient daarbij derhalve dan ook in acht genomen te worden.

### 6.1. Beroepsrollen van de leraar basisonderwijs: een theoretisch referentiekader

Het is niet mogelijk in dit bestek tot in detail aan te geven welke eisen het functioneren van de nieuwe leraar in de basisschool zullen bepalen (vgl. ICB, 1979). Wel lijkt het mogelijk een poging te doen aan te geven in welke beroepsrollen de nieuwe leraar vooral zal opereren. Deze roltheoretische analyse kan dienst doen als aanzet tot het ontwikkelen van een algemeen referentiekader waaraan de doelstellingen van een initiële lerarenopleiding in belangrijke mate zouden kunnen worden ontleend (vgl. Gorman, 1976; Elam, 1971).

Het geheel van beroepsrollen is aan te duiden als de functie van de leraar basisonderwijs. Onder rol verstaan we in navolging van Taylor (1978, p. 76) 'those expectations that different persons, including the teacher himself, have about his job'. De functie van de leraar hebben we hieronder geoperationaliseerd met die beroepsrollen welke ons in het huidige denken hierover niet als discutabel voorkomen. Deze beroepsrollen kunnen worden beschouwd als representanten van de algemene bekwaamheden (lees: reeks geïntegreerde, samenhangende vaardigheden) waarover de leraar zou moeten beschikken. Het geheel aan beroepsrollen (i.c. bekwaamheden) vormt de functie van de leraar.

We onderscheiden in de functie van de leraar in het basisonderwijs de volgende beroepsrollen:

1. De leraar als *planner, organisator, uitvoerder en evaluator* van onderwijs.
2. De leraar als *pedagogisch en onderwijskundig begeleider* van leer- en ontwikkelingsprocessen van leerlingen.
3. De leraar als *ontwikkelaar* van curricula en onderwijsleermaterialen.
4. De leraar als *vernieuwer* van onderwijs.
5. De leraar als *gesprekspartner* over onderwijs.
6. De leraar als *onderzoeker* van onderwijs.

Zoals uit bovenstaande roling blijkt kan een opleiding niet langer volstaan studenten uitsluitend of overwegend op te leiden voor een lesgevende taak. Het didactisch handelen van de leerkracht vormt ongetwijfeld een belangrijk aspect van zijn functioneren; een leerkracht die echter alléén op dit terrein is toegerust mist een groot aantal vaardigheden waarmee hij in zijn taakuitoefening ongetwijfeld te maken krijgt.

De verschillende rollen zijn niet in alle gevallen exclusief van elkaar te onderscheiden. Soms zijn er raakpunten en soms zelfs overlappingen tussen de verschillende rollen. Ook staan sommige rollen in dienst van andere en bestaat er een bepaalde wisselwerking. We komen daar nog op terug. Eerst zullen we ze in het kort afzonderlijk toelichten.

De leraar als *planner, organisator, uitvoerder en evaluator van onderwijs*, functioneert op verschillende niveaus. Allereerst hebben deze rolaspecten betrekking op het didactisch handelen in onderwijsleersituaties voor de leergroep waarvoor de leraar direct verantwoordelijk is (micro-niveau). Ten tweede verwijzen deze rolaspecten naar het schoolniveau waarop een longitudinaal en transversaal samenhangend geheel van onderwijsleersituaties moet worden gepland, georganiseerd, uitgevoerd en geëvalueerd (schoolwerkplanontwikkeling op meso-niveau).

De leraar als *pedagogisch en onderwijskundig begeleider* verwijst naar een functioneringsaspect dat direct gericht is op de persoonsgerichte ondersteuning van het leer- en ontwikkelingsproces van elke individuele leerling. Deze begeleidingsrol richt zich met name op die leerlingen waarvoor de leraar in eerste instantie verantwoordelijkheid draagt. De begeleiding heeft primair tot doel dit leer- en ontwikkelingsproces te bevorderen en eventuele storingen hierin op te merken en te (doen) verhelpen.

In zijn hoedanigheid als *ontwikkelaar van curricula en onderwijsleermaterialen* vervult de leraar taken die beogen (samen met anderen) leermaterialen te ontwikkelen c.q. te beoordelen die inzetbaar zijn bij het realiseren van gewenste doelen in het kader van ver-

schillende leer- en ontwikkelingsgebieden van de leerling.

In zijn rol als *vernieuwer van onderwijs* vervult de leraar taken die erop gericht zijn de condities voor de uitvoering van doelmatige onderwijsleersituaties te verbeteren. Dit vereist dat de interne en externe schoolorganisatie, benevens de hiertoe tevens te realiseren personele en materiële voorwaarden aan nieuw te stellen eisen worden aangepast. Veranderkundig inzicht en permanente professionalisering is daarbij onontbeerlijk.

Als *gesprekspartner* begeeft de leraar zich op het uitgebreide terrein van interactie met ouders, externe deskundigen, collega's e.d. Als *gesprekspartner* functioneert de leraar niet alleen op verschillende niveaus maar ook met verschillende bedoelingen. Teneinde in deze rol te kunnen functioneren dient de leraar te beschikken over sociale en relationele vaardigheden.

De *leraar als onderzoeker van onderwijs* verwijst naar een functioneringsaspect waarin op kritische wijze wordt stilgestaan bij de in het onderwijs gesignaleerde problemen en de hieraan ten grondslag liggende oorzaken. Deze onderzoekende functie beoogt vooral de in het onderwijsleerproces en de schoolorganisatie aanwezige knelpunten systematisch te identificeren; is er op gericht in zelfevaluerende zin te reflecteren op het eigen onderwijsgedrag en heeft bovendien tot doel het inzicht m.b.t. het organiseren van onderwijsleersituaties te vergroten.

Deze hier globaal en summier beschreven theoretische beroepsrollen van de leraar kunnen dienst doen als kader voor het identificeren en ordenen van onderwijsvaardigheden die bij de leraar worden verondersteld teneinde in deze beroepsrollen adequaat te kunnen functioneren. Welke eisen dit zijn is in principe een zaak waarvoor de opleidingen zelf verantwoordelijk zijn (vgl. Veenman in: Kieviet, 1979, p. 220), uiteraard binnen de (ruim gestelde) wettelijk voorgeschreven eindtermen. De *beroepsrollen* vormen de referentiekaders die verwijzen naar *bekwaamheden* van onderwijsgeevenden.

We zijn ons bewust dat aan de functie van de leraar verschillende pedagogische, antropologische en levensbeschouwelijke uitgangspunten ten grondslag kunnen liggen, welke consequenties hebben voor de concrete invulling van de verschillende beroepsrollen. Hoe deze concrete invulling er feitelijk zal uitzien is afhankelijk van het opleidingsconcept dat de opleiding voor ogen staat.

Daarbij komt dat de verschillende beroepsrollen betrekking hebben op verschillende niveaus. Beroepsrol 1, 2 en 3 betreffen voornamelijk de microsituatie van het onderwijs, terwijl de beroepsrollen 4, 5

en 6 vooral betrekking hebben op taken die liggen op meso- en/of macro-niveau. Tussen beide groepen bestaat echter een voortdurende wisselwerking.

De beroepsrollen kunnen niet alleen richtinggevend zijn voor het vaststellen en ordenen van onderwijsvaardigheden maar kunnen tevens worden gehanteerd als leidraad bij de ordening van het opleidingscurriculum als totaal. Ook voor de student kan het opleidingsproces hiermee inzichtelijker worden gemaakt.

De keuze voor een bepaalde ordening van de beroepsrollen in het opleidingsplan zal vooral afhankelijk zijn van de wijze waarop de opleiding de student denkt het beste te kunnen inleiden in de beroepswerkelijkheid.

- Een opleidingsplan kan bijvoorbeeld qua ordening analoog aan de hiervoor geïntroduceerde indeling van beroepsrollen zijn opgebouwd.
- Ook is het mogelijk dat er méér dan een beroepsrol per opleidingsfase centraal staat.
- Een derde mogelijkheid tenslotte is dat in een bepaalde opleidingsfase alle beroepsrollen aan de orde zijn, doch met een verschillend accent.

Vanzelfsprekend leidt de keuze van een van deze vormen tot een andere curriculumorganisatie. Hoewel de laatste vorm ons het meeste aanspreekt achten wij deze dermate complex, dat we bij de realisering ervan vooralsnog grote problemen zien. De eerste vorm lijkt ons voor de praktijk niet geschikt vanwege de sterke rolscheiding. De tweede keuzemogelijkheid achten we reëel toepasbaar. Het is in dit bestek echter niet mogelijk in te gaan op alle consequenties die aan de keuze van een bepaalde structurering van het opleidingsplan verbonden zijn.

## 6.2. Fasen in het leer- en oefenproces van vaardigheidsverwerving: een processtructurering

In aansluiting op hetgeen eerder is gesteld proberen we aan te geven op welke wijze het proces van vaardigheidsverwerving o.i. in stappen kan worden uiteengelegd. In de uitwerking van deze (vooralsnog hypothetische) stappen hebben we ons laten inspireren door het fasenmodel dat Klingstedt c.s. (1978) hebben ontworpen voor de initiële opleiding. De verschillende fasen die we hieronder zullen aangeven behoeven niet noodzakelijk met dezelfde intensiteit te worden doorgemaakt. Het accent dat op een bepaalde fase zal liggen wordt vooral bepaald door de gewenste beheersingsgraad en de gewenste toepasbaarheidsbreedte van de aan te leren vaardigheid. We onderscheiden in het proces van vaardigheidsverwerving achtereenvolgens de volgende fasen:

Fase 0: Realiseren van de voorwaardelijke persoonlijke, organisatorische en materiële condities

Fase 1: Confrontatie met de onderwijsvaardigheid  
Fase 2: Oriëntatie in de onderwijsvaardigheid  
Fase 3: Identificatie met de onderwijsvaardigheid  
Fase 4: Verdieping in de onderwijsvaardigheid  
Fase 5: Beheersing van de onderwijsvaardigheid  
Fase 6: Verbreding van de onderwijsvaardigheid

- In fase 0 (*de voorbereidingsfase*) wordt vooral het accent gelegd op het realiseren van de voorwaardelijke condities om het proces van vaardigheidsverwerving te kunnen uitvoeren. Dit betekent b.v. dat de vereiste leermaterialen beschikbaar moeten zijn, taakgroepen geformeerd zijn, de docenten zich de noodzakelijke vaardigheden eigen gemaakt hebben en de nodige oefenlokaliteiten aanwezig zijn.
- De *confrontatiefase* (fase 1) is er vooral op gericht de student aan het begin van het vaardigheidsverwervingsproces een beeld te schetsen wat er aan de orde zal komen, of en in welke mate dit voor hem herkenbaar is, wat de praktische relevantie van de vaardigheid is, waarom bepaalde accenten en grenzen zijn aangebracht en in welke relatie deze staan tot (ontwikkelingen in) het functioneringspatroon van leraren in het basisonderwijs. Tevens beoogt deze confrontatiefase stereotype beelden van studenten m.b.t. de aan de orde zijnde onderwijsvaardigheid te doorbreken (vgl. Bollnow, 1978, p. 163) en de studenten de gelegenheid te geven eigen leerbehoeften te formuleren.
- Op deze fase volgt de *fase van oriëntatie* (fase 2) in de onderwijsvaardigheid. Deze oriëntatie is bedoeld als eerste verkenning van de karakteristieke elementen van de onderwijsvaardigheid en zal veelal van interdisciplinaire aard zijn.
- De fase die hierop volgt legt zich toe op de *identificatie* (fase 3) met de onderwijsvaardigheid. Deze fase is in het proces van vaardigheidsverwerving van essentiële betekenis omdat hierin de student het belang en de relevantie van de vaardigheid moet onderkennen. Positieve identificatie houdt dan in dat de student instemt met de accenten die verder in het proces aan de orde komen. Al naar gelang de mate van identificatie door de student wordt nagegaan in hoeverre bijstelling van het leerproces noodzakelijk is.
- In de *fase van verdieping* (fase 4) wordt de onderwijsvaardigheid op zoveel mogelijk relevante aspecten diepgaand verkend en bestudeerd en vin-

den aanzetten tot oefening plaats. Al naar gelang de pedagogische, antropologische en levensbeschouwelijke uitgangspunten kunnen hierin verschillende accenten worden aangebracht. Deze accenten zijn reeds in de oriëntatiefase globaal aan de orde geweest.

- In de *beheersingsfase* (fase 5) worden de karakteristieke elementen van de onderwijsvaardigheid vooral praktisch geoefend. In een opleiding voor onderwijsgevenden, zoals door ons gepercipieerd, neemt deze fase een centrale en ruime plaats in omdat het proces van vaardigheidsverwerving uiteindelijk moet uitmonden in concrete en doelgerichte handelingen. Het verdient de voorkeur in deze beheersingsfase nauw aan te sluiten op de verdiepingsfase, zodat theoretische, attitudinale en handelingsgerichte aspecten niet los van elkaar maar in onderlinge samenhang worden verworven.
- De *verbredingsfase* (fase 6) tenslotte integreert de onderwijsvaardigheid met reeds eerder verworven onderwijsvaardigheden. Deze integratie leidt uiteindelijk tot een bepaalde bekwaamheid (waaronder het vermogen van de student verstaan wordt om in een bepaalde beroepsrol te kunnen functioneren). Intituutspactica kunnen hierin een belangrijke functie vervullen (vgl. par. 3.4.).

Het gecumuleerde geheel van verbredingsfasen (zowel m.b.t. de integratie van vaardigheden in bekwaamheden alsook de integratie van de bekwaamheden zelf) levert uiteindelijk een authentiek doch aanvankelijk professioneel startniveau van de student op dat zich verder zal uitkristalliseren in het opleidingsproces dat wordt gecontinueerd in het opdoen van ervaring en het participeren aan nascholing. Vorengenoemde fasen in het verwerven van onderwijsvaardigheden vertonen een zekere analogie met de door Mulder c.s. (1976) onderscheiden fasen in het leerproces van vaardigheden. Zij onderscheiden hierin een drietal fasen t.w. 1 *de cognitieve fase*, d.w.z. de fase waarin het accent ligt op het begrijpen van de eisen van de taak, het leren zien van de belangrijkste perceptuele gegevens en het kiezen van een aantal elementaire subroutines (in ons fasenverloop te vergelijken met fase 1 t/m 3). 2 *de associatieve fase*, d.w.z. de fase waarin de definitieve keuze van elementaire subroutines en de samenvoeging hiervan in grote deelroutines tot stand komt (te vergelijken met fase 4 en 5) en 3 *de autonome fase*, zijnde de fase in het leerproces waarin processen en subroutines in toenemende mate autonoom worden (te vergelijken met fase 6 in het door ons voorgestelde fasenverloop).

Uit de structurering van het proces kan worden afgeleid dat het verwerven van vaardigheden een tijdrovende aangelegenheid is en grenzen stelt aan het aantal vaardigheden dat studenten tijdens de initiële opleiding kunnen verwerven. Nemen we dit gegeven in ogenschouw dan klemt temeer tijdens de initiële opleiding de aandacht hoofdzakelijk toe te spitsen op vaardigheden van niet al te beperkte omvang, zoals we ook in het vorige artikel hebben bevestigd.

## 7. Slot

Kort samengevat komen uit het voorgaande de volgende belangrijkste kenmerken van het opleidingscurriculum naar voren:

- a) het vaardigheidsverwervingsproces staat centraal in de opleiding;
- b) vaardigheidsverwervingsprocessen worden in belangrijke mate afgestemd op en ontleend aan (problemen en ontwikkelingen in) reële praktijk-situaties;
- c) in het vaardigheidsverwervingsproces komen theoretische, attitudinale en handelingsgerichte aspecten samen;
- d) het vaardigheidsverwervingsproces verloopt volgens een opleidingsdidactisch stappenschema, waarin het integratie- en synthemoment essentieel aandacht krijgen;
- e) het vaardigheidsverwervingsproces ligt ingebed in een roltheoretisch kader waarvan de verschillende rollen de beroepsbekwaamheden representeren;
- f) beroepsrollen van de nieuwe leraar kunnen dienst doen als indelingscriterium van een gefaseerd opleidingsplan;
- g) interdisciplinaire kennisverwerving vindt regelmatig plaats en wordt inhoudelijk bepaald door de vaardigheden die in een bepaalde opleidingsfase centraal staan;
- h) studenten functioneren voor een belangrijk deel in relatief kleine zelfstandige taakgroepen;
- i) docenten functioneren in een interdisciplinair team dat het leerproces van taakgroepen zowel in de opleiding als in de praktijkschool voorbereidt en begeleidt.

Het beeld dat ons voor ogen staat lijkt, gespiegeld aan de huidige situatie, nog ver weg te liggen. Het veronderstelt kennis van en inzicht in de voor de beginnende leraar noodzakelijke vaardigheden; kennis m.b.t. de vraag hoe de diverse vaardigheden kunnen worden verworven en in welke volgorde. Ook is in-

zicht vereist in de vraag hoe kennis vanuit diverse disciplines geïntegreerd kan worden benut ten dienste van de oplossing van praktische onderwijsproblemen (vgl. Joyce en Weil, 1973).

Ook de interne organisatie van de opleiding zal in het geschetste perspectief aan ingrijpende veranderingen onderhevig zijn. De vragen die hiermee verbonden zijn behoeven verdere studie.

Het ontbreken van een groot deel van deze veronderstelde kennis mag ons echter niet weerhouden in een bepaalde richting op weg te gaan. Ook indien nog niet aan alle voorwaarden is voldaan, kan in de nieuwe opleiding worden getracht iets te realiseren van een vooralsnog grotendeels ideaaltypische curriculumorganisatie.

Met behulp van systematisch (evaluatie) onderzoek – een op dit moment t.a.v. de opleidingen sterk verwaarloosd aspect – kan worden nagegaan of en in hoeverre het hier in grote lijnen geschetste perspectief haalbaar en uitvoerbaar is.

## Literatuur

- Aregger, K., Schulinnovation als Arbeitsfeld des Lehrers. In: K. Aregger, c.s., *Lehrerbildung und Unterricht*. Bern, Stuttgart: 1978, 39-48.
- Bollnow, O.F., Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1978, Beiheft 15, 155-164.
- Butler, F.C., The concept of competence. *Educational Technology*, january 1978, 7-18.
- Coonen, H.W.A.M., *Leren onderwijzen in het schoolpraktikum*. Doktoraalscriptie, Vakgroep Onderwijskunde, R.U. Utrecht, 1979.
- Coonen, H.W.A.M. en H.A.M. Franssen, Specialisatie van onderwijsgevenden voor het basisonderwijs in het perspectief van een alternatief opleidingsmodel. *Pedagogische Studien*, 1979, 56, 97-108.
- Elam, S., *Performance-Based Teacher Education: What is the state of the art?* American Association of Colleges for Teacher Education, Washington D.C.: 1971.
- Fitzner, K. *Das Schulpraktikum als soziales System*. Weinheim und Basel; 1979.
- Gage, N.L., *The scientific basis of the art of teaching*. New York: 1978.
- Gorman, Ch. J., *Competence and context: An exploration of the influence of Role Conceptualization on the Development of Competency*. University of Pittsburg, School of Education, september 1976.
- Griffioen, J., *Supervisie van beginnende leraren*. Groningen: 1980.
- Groot, A.D. de, *C.O.H.O.-notitie*, deel I. R.I.T.P., 1974.
- Hansma, H. c.s., *Praktijk binnen handbereik: het instituutpraktikum in de opleiding voor onderwijsgevenden*. APS-cahier, nr. 3, Amsterdam, 1978.
- Heide, H. van der, *Naar een persoonlijke onderwijsstijl*. Tilburg; 1975.

- Innovatie Commissie Basisschool, *Basisonderwijs: school en scholing*. Tiende Advies, Zeist, maart 1979.
- Innovatie Commissie Opleidingen, *Advies over de structuur van een lerarenopleiding voor het basisonderwijs*. Zeist, oktober 1978.
- Inventariserend Onderzoek Nieuwe Lerarenopleidingen: *Samenvattend rapport* Den Haag, 1977.
- Johnson, Ch.E., G.F. Shearron en N. Hensel, *The Meaning of Competency*. Athens, Georgia: College of Education, University of Georgia, 1974.
- Johnson, J.A., *A national survey of student teaching programs*. Baltimore, Multi State Teacher Education Project, 1978.
- Joyce, B.R. en M. Weil, The teacher innovator: Models of Teaching as the Core of Teacher Education. *Interchange*, 1973, Vol. 4, nrs. 2-3, 47-60.
- Kahl, TH., *Lehrerbildung, (Situation-Analyse-Vorschläge)*, München: 1979.
- Katholiek Pedagogisch Centrum, Afdeling Opleidingen, *Een nieuwe opleiding? Overwegingen bij het structuuradvies van de Innovatiecommissie Opleidingen*. 's-Hertogenbosch, februari 1979.
- Kieviet, F. (red.), *Nieuwe methoden in de opleiding van onderwijsgeevenden*. Groningen: 1979.
- Klingstedt, J.L., c.s., *The education profession: conceptual and instructional model* Paper presented at the annual conference of the Association of Teacher Educators, Las Vegas, 1978.
- Lattmann, U.P., Qualifizierung des Lehrers für das Unterrichten In: K. Aregger, c.s., *Lehrerbildung und Unterricht*. Bern-Stuttgart: 1978, 97-106.
- Lowyck, J., De problematiek van de onderwijsvaardigheden. *Pedagogische Studiën*, 1979, 56, 109-116.
- Mulder, G., c.s., Motorische vaardigheden. In: J.A. Michon, c.s., (red.), *Handboek der Psychonomie*. Deventer: 1976, 547-584.
- Müller-Fohrbrodt, G. e.a., *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: 1978.
- Opstal, R. van, Gemoduleerd onderwijs, een onderwijskundig alternatief voor het hoger onderwijs. *Intermediar*, 16 november 1979, 13-19.
- Signer, R., *Verhaltenstraining für Lehrer*. Weinheim, Basel: 1977.
- Smith, B.O., c.s., *Teachers for the real world*. Washington: 1969.
- Tanner, H. Konsequenzen für die curriculare Neugestaltung der Lehrerbildung. In: K. Aregger, c.s., *Lehrerbildung und Unterricht*. Bern, Stuttgart: 1978, 241-243.
- Tabachnick, B., Th. Popkewitz en K. Zeichner, Teacher education and the professional perspectives of student teachers. *Interchange*, 1979-1980, Vol. 10, nr. 4, 12-29.
- Taylor, W., *Research and reform in teacher education*. Council of Europe, 1978.
- Veenman, S., *Interactie-analyse. Het gebruik van observatiesystemen*. In: F. Kieviet, (red.), *Nieuwe methoden in de opleiding van onderwijsgeevenden*. Groningen: 1979, 115-242.

#### Curricula Vitae

*H.W.A.M. Coonen* (geb. 1951). Opleiding tot onderwijzer aan de P.A. te Roermond 1969-1972. Enkele jaren werkzaam in basisonderwijs. Studeerde M.O. Pedagogiek met specialisatie onderwijskunde aan de Nutsacademie te Rotterdam (M.O.-A, 1975; M.O.-B, 1976). Vervolgens onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit te Utrecht (doctoraal examen 1979). Is momenteel als onderwijskundig stafmedewerker verbonden aan de Afdeling Opleidingen van het Katholiek Pedagogisch Centrum te 's-Hertogenbosch. De belangstelling van de auteur ligt in het bijzonder op het gebied van de opleiding, beroepsuitoefening en nascholing van leraren.

*Adres:* Postbus 482 te 's-Hertogenbosch, tel. 073-21 54 35.

*H.A.M. Franssen* (geb. 1933), is na enkele jaren op een basisschool gewerkt te hebben, gedurende elf jaar verbonden geweest als leraar pedagogiek aan een Pedagogische Academie. Studeerde aan de Leergangen te Tilburg pedagogiek M.O.-A en -B (1965) en vervolgens onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. Hij werkt sinds 1972 als wetenschappelijk medewerker van de vakgroep onderwijskunde van de R.U. Utrecht, met als specialisatie curriculumontwikkeling. De belangstelling van de auteur ligt vooral op het gebied van curriculumontwikkeling en opleiding van leraren.

*Adres:* Heidelberglaan 1 te Utrecht, tel. 030-53 48 75.

*Manuscript aanvaard 10-4-'81*