

De opleiding voor de akte Middelbaar Onderwijs tot omstreeks 1980

Een jonge leraar conformeert zich binnen anderhalf jaar aan de conventionele opvattingen van zijn oudere collega's. Tot deze ontnuchterende conclusie kwamen A. Olgers en J. Riesenkamp in 1980, nauwelijks tien jaar nadat de opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs vanuit de marge van het bestel was gepromoveerd tot speerpunt in het onderwijsbeleid.¹ Het gerucht maken de rapport van beide sociologen over de onderwijskundige voorbereiding van aanstaande leraren was een forse streep door de rekening van onderwijsvernieuwers en beleidsmakers, die hooggespannen verwachtingen koesterden over de 'nieuwe leraren' als change agents van het traditionele onderwijs. De vanaf 1970 opgerichte Nieuwe Lerarenopleidingen (NLO's) zouden immers het kaderpersoneel leveren voor toekomstige onderwijsvormen waarin niet langer de overdracht van kennis centraal zou staan, maar het begeleiden van leerprocessen. De opleiding volgens deze theoretische modellen en toekomstidealen was echter blijkbaar niet opgewassen tegen de gevestigde praktijk. Vooral nog leerden ook de 'nieuwe leraren' hun concrete functioneren vooral door praktische ervaring.

Lespraktijk als leerschool

De Utrechtse hoogleraar pedagogiek M.J. Langeveld beoordeelde al in 1946 de situatie in feite juist: in Nederland bestond geen eigenlijke opleiding voor leraren ten behoeve van het voortgezet onderwijs.²

De voorbereiding van universitaire vakstudenten op het leraarschap was geheel facultatief. Daarnaast bestonden er MO-cursussen voor onderwijzers die wilden doorstromen naar het voortgezet onderwijs. Deze cursussen leidden echter niet op voor het leraarschap maar voor een op vak-kennis gericht staatsexamen waaraan een onderwijsbevoegdheid was gekoppeld.

Al geruime tijd klonk de roep om in de opleiding meer tijd te besteden aan de didactiek, maar dit stuitte onder meer op verzet van degenen die vreesden dat dat ten koste zou gaan van de aandacht voor het vak. Wat in Nederland moest doorgaan voor de opleiding van leraren was een vakopleiding en geen beroepsopleiding.

Gediplomeerden waren uitstekend op de hoogte van de inhoud van hun

vak, maar over de wijze waarop ze die inhoud aan middelbare scholieren moesten overdragen hadden ze nauwelijks instructies ontvangen. Het lesgeven werd zoals vanouds geleerd in de praktijk.

Tot diep in de negentiende eeuw was die praktijk zeer gevarieerd en het is dan ook moeilijk om leraren in die periode als beroepsgroep eenduidig te definiëren. Tussen lager onderwijs en hoger onderwijs bevond zich 'een complex en heterogeen geheel van middelbaar onderwijs, een soort lappendeken', aldus Boekholt en De Booy.³ Dit onderwijs liep van uitgebreid lager tot voorbereidend wetenschappelijk, het kende zeer gedifferentieerde vakkenpakketten en het werd gegeven aan instellingen met een sterk uiteenlopende aard en omvang. Wettelijke regelingen en rijkssubsidies waren zeer beperkt en het particuliere initiatief was dominant.⁴ De situatie had veel van een open onderwijsmarkt, waarop ouders al naar gelang hun wensen en financiële mogelijkheden onderwijs kochten voor hun kinderen. Op deze onderwijsmarkt opereerden leraren als werknemer van de gemeente, van een particuliere instelling, van een schoolhouder of als kleine zelfstandige. Voor een aantal kernvakken werden leraren verondersteld tenminste een onderwijzersakte met aantekening te hebben. De vraag hoe ze lesgeven en hoe ze dat hadden geleerd is nog nauwelijks onderzocht. Hetzelfde geldt overigens voor allerlei andere vormen van praktijkonderwijs. Een ambacht of beroep leerde men al doende. De loopbaan van krullenjongen tot timmermeester had in het lager onderwijs, in de vorm van 'normaallessen', zijn equivalent in de leerweg van prullenjongen tot bovenmeester. Ook voor het beroep van leraar was praktijkervaring de belangrijkste leerschool. Gezien de verscheidenheid in onderwijspraktijken waren er dus ook leraren in allerlei soorten en maten.

Het MO-staatsexamen

Thorbeckes wet op het middelbaar onderwijs van 1863 bracht een belangrijke ordening van de onderwijsmarkt. De wet schiep burgerscholen (dagen avond-), hogere burgerscholen (HBS), middelbare scholen voor meisjes

AUTEUR(S)

Jozef Vos
Onderzoeksinstituut voor
Geschiedenis en Cultuur,
Universiteit Utrecht

(MMS) en een Polytechnische School in Delft. Samen vormden deze nieuwe creaties het gereguleerde middelbare onderwijs. In 1876 werd het gymnasium uit de wet op het hoger onderwijs gehouden om samen met de middelbare scholen voortaan het Voorbereidend Hoger en Middelbaar Onderwijs (VHMO) te vormen. De MULO (1857) bleef een verlengstuk van het lager onderwijs, terwijl de vanaf 1870 opkomende ambachtsscholen en het lager beroepsonderwijs pas in de Nijverheidsonderwijswet van 1919 zouden worden geordend. Met de wettelijke regelingen vanaf 1863 werd de heterogeniteit van het onderwijs sterk beteugeld en dit maakte ook de regeling van de kwaliteitsbewaking van het onderwijspersoneel mogelijk. Een dergelijke regeling was ook noodzakelijk omdat met de groeiende vraag naar middelbaar onderwijs een tekort aan leraren dreigde te ontstaan. Uit vrees dat de universiteit niet voldoende leraren zou kunnen leveren om te voorzien in de personeelsbehoefte van zijn HBS schiep Thorbecke een tweede weg naar het leraarschap: het MO-staatsexamen.⁵ Voor vrijwel alle schoolvakken werden akten van bevoegdheid tot het geven van middelbaar onderwijs in het leven geroepen. Deze akten konden worden verkregen door het afleggen van een staatsexamen. De meeste van de MO-akten werden na verloop van tijd gesplitst in een A- en een hogere B-bevoegdheid. Aan deze akten van bevoegdheid werd voor het daadwerkelijk mogen geven van schoolonderwijs tevens de eis van pedagogische bekwaamheid gekoppeld. Deze zogenaamde akte Q vereiste een examen 'in de theorie van onderwijs en opvoeding, hoofdzakelijk in betrekking tot het middelbaar onderwijs'. In de praktijk bleef het examen Q decennialang slechts een formaliteit.

Er was sprake van een enorme kloof tussen de zware eisen van de in het academisch milieu gewortelde examinatoren en de beperkte kennis van de slecht voorbereide kandidaten aan wie vooral een gebrek aan algemene ontwikkeling werd verweten.

Weliswaar gaf de universiteit, de voornaamste leverancier van leraren, een ruime lesbevoegdheid voor verschillende vakken, maar de moderne vreemde talen vormden nog geen academische discipline. Het staatsexamen zou de garantie moeten bieden voor voldoende en goed geschoolde leraren. Gezien het grote aantal aanmeldingen voorzagen de examens in een behoefte, maar tegelijkertijd klaagden de examencommissies over het bedroevende niveau van de kandidaten. In de eerste vijftien jaar werd meer dan de helft van de examinandi afgewezen. Er was sprake van een enorme kloof tussen de zware eisen van de in het academisch milieu gewortelde examinatoren en de beperkte kennis van de slecht voorbereide kandidaten aan wie vooral een gebrek aan algemene ontwikkeling werd verweten. Omdat er geen toelatingseisen waren, was het mogelijk dat er via het MO-examen leerkrachten terechtkwamen op onderwijsniveaus die ze zelf nooit had-

den doorlopen. Zo kon bijvoorbeeld een voormalige hulponderwijzer, die nooit een vreemde taal had geleerd, een bevoegdheid verwerven voor het geven van wiskunde aan HBS-scholieren die al een behoorlijke vertaling konden maken. Omdat de terughoudende overheid niet had voorzien in een bijpassende lerarenopleiding waren de kandidaten, voor een belangrijk deel werkzaam in het lager onderwijs, aangewezen op zelfstudie, indien mogelijk in combinatie met privé-lessen. Specifieke vaardigheden voor het lesgeven in het middelbaar onderwijs moest men echter in de praktijk leren.

De MO-opleidingen en hun cursisten

De gestage groei van het aantal middelbare scholen en scholieren, met een sterke versnelling na 1910, schiep een permanente vraag naar leerkrachten. Dit leidde tot de oprichting van particuliere instituten die in de avonden of op de vrije woensdag- of zaterdagmiddag cursussen aanboden ten behoeve van de voorbereiding op het MO-staatsexamen. In 1912 stichtte Hendrik Moller de RK Leergangen in Tilburg. In Den Haag richtten enkele privé-opleiders van MO-kandidaten in 1915 de School voor Taal- en Letterkunde op. In Utrecht ontstonden in 1916 op initiatief van de Vereeniging van Leraren bij het Middelbaar Onderwijs MO-cursussen, die later door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen werden overgenomen. Al deze MO-opleidingen hadden gemeen, dat ze waren afgeleid van het wetenschappelijk onderwijs waarop immers de examenstof was geënt. De inhoudelijke afstemming op de universiteit leidde tot een zekere ambivalentie. De MO-studie was bedoeld als een opleiding voor leraren, maar in de leerplannen stond niet zozeer de voorbereiding op het leraarsberoep centraal, maar vooral de verwerving van een grondige vakkennis. Deze academische oriëntatie werd bevestigd door de samenstelling van het docentencorps aan de opleidingen dat voor het grootste deel bestond uit vakspecialisten van wie velen aan een universiteit waren verbonden. Bij de universiteiten stond de wetenschapsbeoefening centraal, maar ook hier was sprake van tweeslachtigheid. In de praktijk kwamen namelijk veel afgestudeerden, met name bij de letterenstudies, maar ook bij aardrijkskunde en wiskunde, in het onderwijs terecht. Ook op de universiteiten was de aandacht voor de beroepsvoorbereiding van leraren lange tijd minimaal. Natuurlijk bleven er grote verschillen tussen de MO-opleiding en de universiteit. Bij de MO-opleiding ging het om een deeltijdstudie, die bovendien gericht was op het verwerven van bestaande kennis en niet op onderzoek en ontwikkeling van nieuwe kennis. Een heel ander verschil was van sociale aard. Op de universiteit zaten studenten die rechtstreeks na hun gymnasium of HBS-B waren doorgestroomd naar het wetenschappelijk onderwijs. De MO-opleidingen daarentegen werden bezocht door cursisten die al wat ouder waren, een baan hadden en doorgaans een lagere vooropleiding hadden genoten. Bovendien waren ze veelal afkomstig uit lagere sociale milieus, zonder intellectuele traditie. Het waren meestal zeer gemotiveerde cursisten voor wie de MO-studie de mogelijkheid bood tot intellectuele emancipatie en

sociale stijging. Ook voor de MO-cursisten was de gedegen vak kennis maatgevend. Juist aan hun vakdeskundigheid ontleenden ze het intellectuele gezag, waarmee ze zich later als leraar konden spiegelen aan de status van hun universitair geschoolde collega's. Met de instelling van het MO-staatsexamen had de wetgever uitdrukkelijk onderwijzers op het oog, die door vervolgstudie en het stapelen van LO- en MO-akten zouden kunnen opklimmen van de lagere school, via de MULO, tot leraar in het middelbaar onderwijs. Gedurende de eerste decennia van het bestaan waren het voornamelijk cursisten met hoofdakte of onderwijzersakte die de MO-opleidingen volgden (circa tachtig procent). Alleen bij de cursussen voor Frans, Duits en Engels lag dit percentage vanwege de beperkte mogelijkheid om elders een studie in de moderne vreemde talen te volgen veel lager (ongeveer veertig procent). Opvallend is dat de tweede, betrekkelijk typische groep MO-cursisten, de vrouwen, juist waren te vinden bij de vreemde talen, waar zij in 1910 al iets meer dan de helft van de geslaagde kandidaten vormden. Het aandeel van vrouwen in het totale aantal MO-cursisten zou gestaag toenemen en uiteindelijk vormden zij de meerderheid.

Intentioneel stond de aktestudie als opleiding van vakleerkrachten in een functioneel verband met het voortgezet onderwijs. Lange tijd vormden aktebezitters, naast de iets grotere groep van academisch geschoolde leraren, bijna de helft van het docentencorps van de middelbare scholen. De kwantitatieve betekenis van de MO-opleidingen moge dus duidelijk zijn. Een historische plaatsbepaling vraagt daarnaast ook aandacht voor hun betekenis voor de afzonderlijke cursisten en de weerslag daarvan op onderwijs en samenleving. Wat de kweekscholen waren voor intelligente kinderen van ambachtslieden in de negentiende eeuw, waren de MO-opleidingen voor ambitieuze onderwijzers in de twintigste eeuw. De opleidingen hebben daarmee ongetwijfeld een belangrijke bijdrage geleverd aan de verdere doorbreking van de maatschappelijke standsverschillen. Ze hadden echter tegelijkertijd een conserverende werking op het intellectuele standsbesef.

Inschrijving bij een MO-opleiding betekende doorgaans de keuze voor een jarenlange studie naast baan en gezin. De MO-opleiding plaveide de weg naar intellectuele kennis met het lonkende perspectief van een baan in het voortgezet onderwijs. Velen mislukten, de zwaarte van het staatsexamen was berucht, maar wanneer men, soms na verschillende mislukte pogingen, eenmaal was geslaagd, koesterde men het zelfbeeld te behoren tot het keurcorps dat de verantwoordelijkheid droeg voor de intellectuele initiatie van de bloem der natie. Deze beroepstrots impliceerde een persoonlijk plichtsbesef en een professionele autonomie, die men ontleende aan een grondige vak kennis op basis van wetenschappelijke standaarden.

Pogingen tot hervorming

De MO-cursussen waren gericht op de verwerving van kennis van de stof voor het staatsexamen. Juist dit cognitieve stempel van de MO-opleidingen was in toenemende mate voorwerp van kritiek. In die kritiek

moet een analytisch onderscheid worden gemaakt tussen twee richtingen: de didactische en de pedagogische. In de eerste plaats werd vanaf de instelling van de MO-akten gewezen op de gebrekkige eisen ten aanzien van de didactische voorbereiding op het beroep van leraar. Dit verwijt gold minstens zo sterk de universitaire lerarenopleiding. MO-cursisten waren voor het grootste deel tenminste nog onderwijzers met praktische ervaring. Velen onderschreven echter de wenselijkheid van een adequate training van de cursisten ook in het overdragen van de vak kennis die ze hadden opgedaan. In de tweede plaats won langzaam een stroming, die de eenzijdige vakoriëntatie en kennisgerichtheid van de lerarenopleidingen bekritiseerde, aan betekenis. Het ging hier om reformpedagogen die pleitten voor een evenwichtige aandacht in het onderwijs voor de intellectuele en affectieve ontwikkeling van de leerling. De groeiende belangstelling voor de pedagogiek zou ook leiden tot de instelling van leerstoelen aan verschillende universiteiten (R. Casimir in 1918 in Leiden, Ph. Kohnstamm in 1919 aan de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam en J.H. Gunning in 1921 in Utrecht). Voorlopig had de pedagogische kritiek echter nog weinig concrete gevolgen voor de opleiding van leraren.

Het inzicht dat veel leraren totaal onvoorbereid voor de klas kwamen te staan leidde tot de instelling van een eerste staatscommissie door minister Goeman Borgesius. Deze 'Bevoegdheidscommissie' formuleerde in 1902 drie eisen waaraan een leraar zou moeten voldoen: 1. voldoende algemene ontwikkeling, dat wil zeggen een vooropleiding minstens gelijk aan de school waaraan men les gaf; 2. een doeltreffende, voor zover nodig wetenschappelijke vakopleiding; 3. een pedagogische voorbereiding met een cursus opvoedkunde en een praktijkstage. De al eerder genoemde Vereniging van Leeraren bij het Middelbaar Onderwijs (VLMO), waaronder veel bezitters van middelbare akten, onderschreef nadrukkelijk de eisen van de Bevoegdheidscommissie. Het kwam echter niet tot maatregelen. Minister Kuiper had plannen om het hele onderwijssysteem te reorganiseren en stelde daartoe in 1903 de 'Ineenschakelingscommissie' in. In haar rapport van 1910 kopieerde deze commissie vrijwel letterlijk de opvattingen van haar voorganger. Minister Heemskerk nam deze eisen ook op in zijn wetsontwerpen van 1913, maar door de uitslag van de verkiezingen en vanwege de oorlogperiode kwam het niet tot behandeling. Wel trok de regering in 1915 voor het eerst een bedrag van tienduizend gulden uit voor de subsidie van MO-cursussen. Daaraan verbond ze de toelatingseisen dat een cursist tenminste een driejarige HBS of een onderwijzersakte als vooropleiding had en beschikte over enige kennis van de moderne talen. In de daaropvolgende decennia werd nog een aantal pogingen tot verbetering van de onderwijskundige beroepsvoorbereiding ondernomen, zowel van regeringszijde als vanuit het particulier initiatief. Tot ingrijpende maatregelen kwam het niet, mede door de vrees bij de confessionelen dat de overheid zich met haar eisen aan de pedagogische scholing van leraren zou gaan bemoeien met opvoedkundige zaken, die zij beschouwden als het exclusieve domein van de geestelijke leidslieden in eigen kring.

Wel werden in de loop van de jaren dertig aan verschillende universiteiten regelingen getroffen voor het bijwonen van colleges pedagogiek en voor het hospiteren. Hoewel er getuigschriften werden verstrekt was de regeling geheel vrijblijvend. Vanwege de dalende werkgelegenheid voor leraren tijdens de crisisjaren speelde bij het instellen van de regeling ook de verbetering van de concurrentiepositie ten opzichte van de akte-studenten een rol. De kritiek op de MO-opleidingen leidde tot enige aanscherping van de eisen ten aanzien van vooropleiding en examen. Vanaf 1936 werd voor de toelating tot de B-akten een vooropleiding van gymnasium, HBS, MMS, hoofdakke of onderwijzersakte verlangd. Bovendien werden vanaf 1937 onderwijzers niet langer vrijgesteld van het onderdeel 'theorie van onderwijs en opvoeding'. Er werden dus hogere eisen gesteld aan de vooropleiding en de aandacht voor de beroepsvoorbereiding werd vergroot, maar aan de vakwetenschappelijke dominantie werd niet getornd. Na de oorlog werd op verschillende manieren geprobeerd aan het tweeslachtige karakter van de route naar het leraarschap een einde te maken. De Staatscommissie tot Reorganisatie van het Hoger Onderwijs stelde in 1949 voor om de universitaire studie na het kandidaats te splitsen in een 'researchdoctoraal' voor aanstaande wetenschappers en een 'lerarendoctoraal' voor degenen die het onderwijs in wilden.⁶ Het lerarendoctoraal zou daarbij niet minder wetenschappelijk zijn, maar alleen minder gespecialiseerd, meer gericht op de verschillende onderdelen van het vak en op het verband met aanverwante wetenschappen. Ook van het lerarendoctoraal kwam niets terecht. Wel stelde het Koninklijk Besluit van 1952 voor universitair gevormde leraren het volgen van colleges pedagogiek en vakdidactiek en het hospiteren verplicht, maar van toetsing in de vorm van een examen was geen sprake. Ook de voorstellen van de Commissie Pedagogische en Didactische Voorbereiding Leraren Middelbaar Onderwijs uit 1956 werden niet gehonoreerd. Deze door minister Cals ingestelde Commissie onder voorzitterschap van Langeveld adviseerde de oprichting van twaalf 'lerarenseminaries', waar studenten zich na een vierjarige vakwetenschappelijke opleiding gedurende twee jaar zouden bekwamen in de onderwijspraktijk. In deze 'studiegemeenschappen' zou veel aandacht worden besteed aan het vormen van idealen en het uitwisselen van gedachten. Een centrale rol in deze opleidingen was weggelegd voor de hoogleraren in de pedagogiek. De lerarenseminaries kwamen er niet. Ze waren te duur en bovendien was een verlenging van de studieduur ongewenst. Gedurende meer dan een halve eeuw werden er dus pogingen ondernomen de opleiding van leraren te hervormen. Beperkte financiële middelen, confessionele angst voor 'staatspedagogiek' en verzet tegen de inperking van de vakinhoudelijke component belemmerden echter een grondige herziening, die meer ruimte zou scheppen voor de beroepsvoorbereiding. Intussen groeiden en bloeiden de MO-opleidingen en breidde het aantal instituten aanzienlijk uit. In 1947 ontstonden de Noordelijke Leergangen op initiatief van de Fryske Akademie. In 1949 werden vanuit de Vrije Universiteit de Vrije Leergangen opgericht. Eveneens in Amsterdam werd door het aan de Ge-

meentelijke Universiteit verbonden Nutsseminarium voor Pedagogiek in 1954 gestart met MO-cursussen. In hetzelfde jaar werd in Rotterdam in samenwerking met het gemeentebestuur de Nutsacademie gesticht. In 1957 tenslotte ontstonden het Gemeentelijk Instituut voor Middelbare Akten in de Exacte Vakken in Den Haag en de Gelderse Leergangen in Arnhem. Daarnaast begonnen de Universiteit van Amsterdam en de Rijksuniversiteit van Groningen in 1958 met MO-dagopleidingen. Bij Koninklijk Besluit werd in dat jaar de mogelijkheid geschapen voor het instellen van eigen universitaire commissies voor het afnemen van examens ter verkrijging van een middelbare akte. De studenten van de traditionele MO-instituten bleven aangewezen op het centrale staatsexamen.

Onderwijskundige ommezwaai

De meest significante ontwikkeling van de MO-opleidingen gedurende de eerste naoorlogse decennia was van kwantitatieve aard. Tussen 1950 en 1960 vervijfvoudigde het aantal MO-studenten tot meer dan achtduizend. In 1962 bezat 42 procent van de docenten in het voortgezet onderwijs een MO-akte, 45 procent was universitair geschoold en 13 procent was onbevoegd of bezat een niet nader omschreven bevoegdheid. Vanwege de grote behoefte aan leraren door de enorme stijging van het aantal middelbare scholieren besloot de overheid in 1955 de subsidie aan de MO-opleidingen in één klap te verdrievoudigen tot 367 duizend gulden. Daarmee bleef de opleiding van een MO-student overigens nog steeds aanzienlijk goedkoper dan van een universitaire student: ongeveer honderd tegenover meer dan tweeduizend gulden per jaar. Het steeds nijpender tekort aan leraren vroeg echter om ingrijpendere maatregelen. Deze kwestie was niet alleen van kwantitatieve, maar vooral ook van kwalitatieve aard. In de aanloop naar de Mammoetwet werd de vraag steeds actueler wat voor soort leraren er eigenlijk moesten worden opgeleid. De MO-opleidingen waren oorspronkelijk opgericht om onderwijzers voor te bereiden op een akte-examen. Door haar preoccupatie met de Mammoetwet was de overheid echter niet zozeer geïnteresseerd in het loopbaanperspectief van onderwijzers maar des te meer in de opleiding van leraren ten behoeve van het voortgezet onderwijs. Vanuit het gezichtspunt van de overheid waren de MO-opleidingen een anachronisme. De bestaande lerarenopleidingen waren inderdaad onderwijskundig weinig ontwikkeld. Mochten bij een belangrijk deel van de MO-cursisten nog enige praktische onderwijservaring veronderstellen, voor de universitaire studenten golden minimale eisen zonder examinering ter verkrijging van een pedagogische aantekening. Zoals hierboven geschetst, hadden onder meer de lerarenorganisaties de overheid al decennialang op die zwak ontwikkelde onderwijskundige kant gewezen en voorstellen tot verbetering aangedragen. Met het aantreden van minister Rutten, zelf psycholoog en pedagoog, in 1948 had echter een andere richting onderwijshervormers de wind in de zeilen gekregen.⁷ Reformpedagogen hadden al vanaf 1900 gepleit voor een inhoudelijke heroriëntatie van het onderwijs, maar tot een werkelijk andere aanpak was het pas op

zeer kleine schaal gekomen, zoals in De Werkplaats van Kees Boeke in Bilthoven. Pedagogen benaderden het leraarschap niet vanuit het zelfbeeld van de leraar als intellectueel, maar vanuit de ontplooiing van het kind. Onderwijs ging niet zozeer om het bijbrengen van kennis, maar om het binnenleiden van kinderen in de samenleving. Onderwijs zou veel meer het karakter moeten dragen van opvoeding en vorming, waarbij intellectuele ontwikkeling slechts een facet van de totale persoonlijke ontwikkeling was. Langeveld pleitte dan ook voor een zelfstandige lerarenopleiding, los van de universiteit, waarin vakopleiding en beroepsvoorbereiding beide tot hun recht zouden komen. In de door hem voorgestelde 'lerarenseminaries' was er nog sprake van een scheiding tussen die twee componenten, maar denkbeelden over een geïntegreerde aanpak vonden in toenemende mate gehoor bij het ministerie.

In het debat tussen 'de pedagogen' en 'de vakleerkrachten' sprongen de extreme standpunten het meest in het oog. De ene partij verweet de andere het aanhangen van een cultus van de kinderziel en een onvoorwaardelijk geloof in de aangeboren goedheid, ijver en zelfontplooiingsdrift van de leerling. Omgekeerd sprak men van een cultus van het leraarschap, een slechts voor ingewijden begrijpelijk ritueel, wortelend in de aangeboren talenten van de groepene. In werkelijkheid domineerde de midden-groep van gematigde didactici en leraren, die beseften dat kennisverwerving en kennisoverdracht twee verschillende zaken zijn en dat dit in de lerarenopleiding serieus tot uitdrukking diende te komen. Met het vorderen van de realisatie en invoering van de Mammoetwet werd de tijd rijp voor de concretisering van een geheel vernieuwde beroepsopleiding voor leraren.

Allerlei afzonderlijke en gezamenlijke initiatieven van de MO-instituten voor vernieuwing werden door het ministerie echter afgehouden in afwachting van de adviezen van de in 1965 ingestelde Commissie Opleiding Leraren, onder voorzitterschap van raadadviseur J.B. Drewes. In deze commissie waren vertegenwoordigers van zowel de MO-opleidingen als de lerarenorganisaties de opvallende afwezigen. Zij waren bewust niet uitgenodigd vanwege het hun toegepaste conservatisme. De MO-opleidingen waren zeker geen revolutionaire broeinesten, maar het verwijt van onderwijskundig conservatisme had een betrekkelijke betekenis. De vraag was al lang niet meer of er iets moest veranderen, maar hoe ingrijpend die verandering diende te zijn. De gematigden, waaronder de MO-opleidingen en de lerarenorganisaties, konden zich vinden in een vierjarige vakstudie met daarop aansluitend een tweejarige beroepsvoorbereiding. De radicalen, vertegenwoordigd in de Commissie Drewes, waren alleen tevreden met een programma waarin vakstudie en beroepsvoorbereiding in hoge mate waren geïntegreerd. Hoe dat programma er precies uit moest komen te zien zou al experimenteel dienen te worden onderzocht.

De beleidsmakers wilden een ommezwaai in het voortgezet onderwijs van een vakkensysteem naar een onderverdeling in leerstofgebieden die, volgens ontwikkelingspsychologische inzichten, beter zou aansluiten bij de leeftijdfase tot zestien jaar en de be-

hoefte aan algemene vorming. Deze onderwijskundige ommezwaai zou gerealiseerd moeten worden in wat later de middenschool werd genoemd. Het personeel voor deze toekomstige middenschool zou moeten worden opgeleid aan Nieuwe Leraren Opleidingen. De oprichting van de NLO's vanaf 1970 illustreerde zowel de bij de overheid heersende opvatting over de behoudzucht van de werkende leraren en hun traditionele opleiding, als het enorme vertrouwen in de innovatieve potentie van de nieuwe opleidingen en hun studenten.

Dit grote vertrouwen kwam pregnant tot uitdrukking in de ruimhartige subsidiëring en vooral in het experimentele karakter van de NLO's, die aanvankelijk nauwelijks doelstellingen en evaluaties kregen opgelegd. Het experimentele was voornamelijk van retorische aard, het suggereerde iets bijzonder progressiefs, maar illustreerde vooral de wensgedachte dat vakleerkrachten en onderwijskundigen elkaar snikkend in de armen zouden vallen. De totstandkoming van de NLO's betekende een nieuwe weg naar het leraarschap. Het was een voltijds dagopleiding voor de tweede en derde graad in twee vakken met als centrale doelstelling 'professionalisering' door middel van integratie van de vakspecialistische en de onderwijskundige component. De opleiding voor een eerstegraads bevoegdheid bleef voorbehouden aan universiteiten en MO-instituten.

MO-opleidingen geparkeerd

In afwachting van een ingecalculeerde afbouw en opheffing in de nabije toekomst werden de MO-instituten geparkeerd in de Overgangswet WVO, maar ze bleiden als nooit tevoren en de cursisten bleven in grote getale toestromen. De beleidsmakers misken- den dus de motieven en belangen van, in 1970, zestien duizend MO-cursisten, waarvan zo'n tachtig procent een baan in het voortgezet onderwijs ambieerde. In de realiteit functioneerden de deeltijdopleidingen nog steeds als hofleveranciers van docenten. De departementale verwachting dat de MO-opleidingen na de oprichting van de NLO's wel langzaam leeg zouden lopen leek eerder een vorm van wensdenken dan dat ze getuigde van een realistisch inzicht in de betekenis van het bestaande deeltijdonderwijs voor zijn specifieke doelgroep. In de praktijk schiepen de NLO's weliswaar een nieuwe weg naar het leraarschap, maar ze vormden geen alternatief. Bij de MO-opleidingen ging het immers om een heel ander type cursisten, namelijk onderwijzers met een baan die zich in deeltijd via een vakstudie wensten op te werken. De NLO's daarentegen waren bedoeld voor abiturienten van het voortgezet onderwijs die direct kozen voor een voltijds beroepsopleiding. De NLO's groeiden, maar de MO-opleidingen groeiden nage- noeg even hard en hebben tot op het einde ruimschoots meer studenten gehad dan de nieuwe dagopleidingen.

Gedurende de periode van 1968 tot 1978 werden de MO-instituten geconfronteerd met grote onzekerheid over hun toekomst. De summiere onderwijskundige vernieuwing van de MO A-opleiding was geheel ondergeschikt aan de experimentele NLO's. De situatie van de MO-opleidingen in deze jaren werd geken-

merkt door het frustrerende contrast tussen de interne groei en bloei en de externe diskwalificatie als onderwijskundig anachronisme. De vernieuwende pretenties van de idealistische pedagogiek mondden uit in voorstellen voor een egalitaire, ongedifferentieerde middenschool voor alle leerlingen van twaalf tot zestien. De voorstellen werden opgenomen in de *Contourennota* (1975), waarin J.A. van Kemenade, minister in het progressieve kabinet Den Uyl, zijn integrale plan voor een toekomstig onderwijsbestel presenteerde. Binnen het programmatische streven van het kabinet naar een rechtvaardige verdeling van kennis, macht en inkomen namen de onderwijsplannen een bijzondere plaats in als breekijzer in de radicale vernieuwing van de maatschappelijke verhoudingen. De persoonlijke ontplooiing van de leerling diende eenzijdige kennisgerichtheid en het culturele monopolie van enkelen te doorbreken en een zelfstandige bijdrage van ieder aan de opbouw van een rechtvaardige en democratische samenleving te bevorderen. De *Contourennota* was een knappe compilatie van allerlei denkbeelden over de hervorming van het onderwijs. Van Kemenade kreeg veel waardering voor het feit dat hij eindelijk voorzag in een integrale visie op onderwijs, waaraan al zo lang behoefte was. Op het punt van de lerarenopleiding bleef de nota echter betrekkelijk vaag. Zoveel was duidelijk dat het ging om 'leren onderwijzen'. De keuze voor de beroepsoriëntatie was dus duidelijk. Hoe dat beroep er uit diende te zien moest men echter mede afleiden uit de plannen met het voortgezet onderwijs en daarin stond de middenschool centraal. Er kwam vooral veel kritiek op de formule van een kindgerichte pedagogiek in combinatie met maatschappelijke veranderingen. Er werden verschillende contradicties waargenomen. Was er geen sprake van opgelegde zelfontplooiing? Waren persoonlijke ontwikkeling en de bestrijding van ongelijkheid niet met elkaar in tegenspraak? Geloofde Van Kemenade werkelijk dat selectie te vermijden was? MO-opleidingen en lerarenorganisaties beoordeelden de intenties van de *Contourennota* als een overschatting van de maatschappelijke effecten van het onderwijs. Het voortgezet onderwijs was geen therapeutisch instituut voor misstanden in de samenleving en leraren zagen hierin voor zichzelf dan ook geen rol weggelegd.

Achteraf gezien is de *Contourennota* een van de culminatiepunten in het vooruitgangsoptimisme en het maakbaarheidsdenken van de naoorlogse verzorgingsstaat. In werkelijkheid echter was het enthousiasme voor radicale maatschappelijke veranderingen al over zijn hoogtepunt heen. De oliecrisis van 1973 luidde het einde in van een jarenlange periode van economische voorspoed en ruime financiële middelen, onontbeerlijk voor de uitvoering van ambitieuze plannen zoals geschetst in de nota. Een politieke klimaatverandering kon niet uitblijven. Welbeschouwd markeerde en illustreerde de *Contourennota* ook een verschuiving in het beleid. Hoewel er nog veel in terug was te vinden van pedagogische idealen werd er ook ruim baan gegeven aan een onderwijskunde, die zich baseerde op een empirische analyse van onderwijsprocessen en onderwijsorganisatie. De definitieve doorbraak van bedrijfsefficiëntie, organisatieleer, taakanalyse en functiedifferentiatie in het onderwijs zette het autonome functioneren van de leraar als

koning in zijn klas onder toenemende druk. Wat was begonnen als 'de eeuw van het kind', die eigenlijk meer de eeuw van de pedagoog was, werd afgesloten met het *fin de siècle* van de onderwijstechnoloog.

De situatie van de MO-opleidingen in deze jaren werd gekenmerkt door het frustrerende contrast tussen de interne groei en bloei en de externe diskwalificatie als onderwijskundig anachronisme.

Herprogrammering en fusie

De regeringswisseling van 1978 leek de MO-opleidingen de lang gewenste nieuwe ruimte te bieden, maar leidde uiteindelijk slechts tot het wegwerken van achterstallig onderhoud. Deze herprogrammering, waarbij het beroepsvoorbereidende deel werd gemoderniseerd, werd door twee factoren gecompliceerd. Ten eerste gold de herprogrammering slechts de A-opleiding. De B-opleiding, die eerstegraads leraren voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs leverde, was veel vakgerichter en moest bovendien op de moeizame ontwikkeling van de universitaire lerarenopleiding wachten. Het illustreert nog eens hoezeer de naoorlogse vernieuwing van de lerarenopleiding geconcentreerd was op de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Zowel wat betreft de inhoud als de fase van de herprogrammering groeide er een afstand tussen de A- en de B-opleiding, wat niet bevorderlijk was voor de curriculaire samenhang. Toen vanwege de overurenbeperking van 1981 een belangrijk deel van de universitaire docenten die de B-opleiding bedienden verdween, verminderde tevens de directe voeling met vakwetenschap en universiteit. Ten tweede was in de loop van de tijd het percentage cursisten dat geen baan in het onderwijs ambieerde aanzienlijk toegenomen. De instituten hadden nooit de gelegenheid gekregen op deze trend, waar al in het begin van de jaren zeventig op was gewezen, in te spelen. Er leek nu enige ruimte te zijn, maar de plannen om aan de groeiende behoefte aan tweedekansonderwijs en volwasseneneducatie tegemoet te komen middels het aanbieden van een Algemene Beroepen Variant naast een Leraren Variant werden door de overheid slechts in zeer bescheiden mate gewaardeerd. De beleidsmakers wensten de MO-opleidingen primair te blijven zien als lerarenopleiding en ze volhardden dus in hun instrumentele benadering. Overigens bleek ook een toenemend percentage van de NLO-studenten niet te kiezen voor een baan in het onderwijs, maar voor doorstroming naar een universitaire studie.

Op macroniveau speelden vanaf het einde van de jaren zeventig bovendien economische en staatkundige problemen die de speelruimte voor een autonome ontwikkeling van het (MO-)deeltijdonderwijs sterk inperkten. Door de economische recessie en de politieke klimaatverandering was het accent verschoven van onderwijsinhoudelijke naar organisatorische zaken. Het kwijnende geloof in maatschappelijke gelijk-

heidsidealen en in de cruciale rol van de pedagogiek bij de realisatie daarvan, betekende niet het einde van het geloof in maakbaarheid en van een constructief onderwijsbeleid. Integendeel, het leek of de overheid er nog eens een schepje bovenop deed, zij het nu in een meer zakelijke zin.

Met de grootscheepse operatie Schaalvergroting, Taakverdeling en Concentratie werd vanaf 1982 de sector van het Hoger Beroeps Onderwijs in alle onderdelen aan een herbeoordeling op doelmatigheid onderworpen. Juist in die periode zaten de MO-opleidingen midden in hun verlate herstructureringsfase. De groeiende tweeslachtigheid door het uiteendrijven van het MO A- en B-programma en de belemmerde programmatische tegemoetkoming aan de behoeften van een veranderende doelgroep maakten de formulering van een hecht en overkoepelend MO-profiel met bijbehorende doelstelling bijzonder lastig. Het ontbreken van een scherp gearticuleerde identiteit verzwakte de onderhandelingspositie in de strijd om het behoud van zelfstandigheid. Dit leidde tot een gedwongen fusie met de NLO's en vervolgens tot versmelting in de educatieve faculteiten van de Hogescholen.

Terug naar af?

De meer recente geschiedenis van de lerarenopleiding wordt elders in dit blad besproken. Wat betreft de MO-opleidingen rest nog de constatering dat de gedwongen aanpassing aan de NLO- en HBO-normen tot hun definitieve ondergang leidde. De uniformering met de dagopleiding betekende een verlenging van het deeltijdprogramma tot ongeveer acht jaar. Dit was maatschappelijk niet meer aanvaardbaar. De nog lopende cursussen werden afgebouwd en uiteindelijk werden per 1 januari 1998 de laatste MO-examencommissies (met uitzondering van pedagogiek) opgeheven.⁸ De vraag is nu wat de hele vernieuwingsoperatie van de lerarenopleiding tussen 1965 en 1985 inhoudelijk heeft opgeleverd. De eerder aangehaalde onderzoekers Olgers en Riesenkamp constateerden in 1980 immers dat de vernieuwende invloed van jonge leraren minimaal was. Een jaar later concludeerde een grondige evaluatie dat er op de NLO's niets was terechtgekomen van de integratie van vakopleiding en beroepsopleiding. Niet dat de afgestudeerde nieuwe leraren slechter zouden zijn dan andere tweedegraads opgeleiden, maar: 'Het ziet er naar uit dat het elan waarmee de NLO's begonnen zijn, een flinke knauw heeft gekregen. Dreigt de Nieuwe Lerarenopleiding een opleiding te gaan worden voor leraren-oude-stijl?'⁹

Fnuikend voor de coherentie in het functioneren van de NLO's was de interne verscheurdheid tussen enerzijds de vakafdelingen en anderzijds de onderwijskundige sectie over de vraag voor wat voor onderwijs men eigenlijk leraren opleidde. De centrale kwestie bleef of het ging om een oriëntatie op de bestaande praktijk in het voortgezet onderwijs of om een gewenste onderwijssituatie. Wat was de taak van de leraar of wat zou die moeten zijn? De opvatting dat leraren meer zouden moeten functioneren als begeleiders van leerprocessen dan als overdragers van vakkennis raakte het fundament van het traditionele

leraarschap. Depreciatie van de vakkennis vormde immers een aanslag op de maatschappelijke status, die zeker de MO-aktebezitters zich met zware inspanningen hadden verworven. Men zou in dit opzicht kunnen spreken van een bedreiging van de intellectuele autonomie van de leraar.

De inrichting van de lerarenopleiding was afhankelijk van de taakstelling van de leraar. In het traditionele zelfbeeld zagen leraren zich vooral als overdragers van kennis, maar impliciet vertegenwoordigden ze natuurlijk wel degelijk ook vormingsidealen. Deze lagen ingebed in het vakkenpakket van een voortgezet onderwijs, waarbij het klassieke gymnasium nog als maatgevend gold. De traditionele leraren koesterden de intellectuele vorming die ze hadden genoten aan of in de buurt van de universiteit en waarvan ze het elementaire begrip doorgaven aan hun leerlingen. Het ging daarbij om het vertrouwd maken met de grondslagen van de Westerse beschaving, met de hoofdlijnen van wat tegenwoordig 'de culturele canon' wordt genoemd. Het ging bovendien om de daarbij behorende 'beschaafde' gedrags- en omgangsvormen, gebaseerd op redelijkheid, reflectie en debat. De kritiek van de profeten van de egalitaire samenleving, waarin niet langer plaats was voor intellectueel standonderscheid, was kritiek op de kern van het leraarschap en eiste niet meer en niet minder dan zelfverloochening.

Met de massale onderwijsvraag van na 1960 was het echter moeilijk vol te houden dat het voortgezet onderwijs in zijn volle breedte, voor alle leerlingen, op alle niveaus een directe afgeleide kon blijven van vakwetenschap en intellectuele vorming. Daar kwam nog bij dat de sociaal-culturele klimaatverandering van de jaren zestig, waarin de gevestigde gezagsverhoudingen werden uitgedaagd, de unieke maatschappelijke status van de leraren aan het wankelen bracht. Met name de doorbraak van de televisie vormde een aanslag op de dominante positie van de leraren in de overdracht van kennis en cultuur. Bovendien bleken middelbare scholieren in groten getale geïnteresseerd in concurrerende culturele uitingen. Zolang er sprake was van een lerarentekort kon de schijn van de unieke maatschappelijke status nog worden opgehouden. Toen echter omstreeks 1980 de naoorlogse geboortegolf begon op te drogen, wisten de zittende leraren slechts met de grootste moeite althans hun materiële positie veilig te stellen in het HOS-akkoord. De nieuwe aanvangssalarissen in het onderwijs nodigden niet uit tot een run op de lerarenopleidingen.

Leraren werden ook bedreigd in hun operationele autonomie. Zolang professionalisering uitging van de concrete lespraktijk en was gericht op de ondersteuning, verbetering en geleidelijke modernisering daarvan zagen ze daar zeker het nut van in. Toen de onderwijskunde zich echter ontpopte als een onderwijstechnologie, die het leraarschap begon fijn te malen tussen functiedifferentiatie en extern ontwikkelde, integrale schoolwerkplannen, werd dit door veel leraren ervaren als een miskenning van hun individuele en collectieve professionele deskundigheid. Met name de bestuurlijke doelmatigheidsoperatie van na 1980 leek de leraren te reduceren tot radertjes in een onderwijsmachine, waarvan de smeerolie zwaar werd vervuild door een permanente inspu-

ting met voorschriften, oekazes en reguleringen. De vernieuwingsoperatie van de lerarenopleidingen tussen 1965 en 1985 mankeerde overeenstemming over de intellectuele, maatschappelijke en operationele identiteit van de leraar. Misschien was een dergelijke, uniforme identiteit ook wel een illusie.

NOTEN

- ¹ A.J. Olgers en J. Riesenkamp, *De onderwijskundige voorbereiding van aanstaande leraren. Een onderzoek naar opvattingen van docenten van lerarenopleidingen, leraren in het voortgezet onderwijs en andere groeperingen* ('s-Gravenhage: Staatsuitgeverij 1980).
- ² M.J. Langeveld, 'De leraarsopleiding als nationale eis', *Paedagogische Studiën* 23 (1946) 321-333.
- ³ P.Th.F.M. Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen/Maastricht: Van Gorcum 1987) 120.
- ⁴ Zie ook: Dick van Gijlswijk, *De overheid en het voortgezet onderwijs ± 1800-1920* (diss. Universiteit van Amsterdam 2004).
- ⁵ Tenzij anders vermeld zijn de gegevens in dit artikel ontleend aan: Jozef Vos en Jos van der Linden, *Waarvan akte. Geschiedenis van de MO-opleidingen, 1912-1987* (Assen: Van Gorcum 2004).
- ⁶ *Rapport van de Staatscommissie tot Reorganisatie van het Hoger Onderwijs*, ingesteld bij KB van 11 april 1946, nr. 1 ('s-Gravenhage: Staatsdrukkerij en Uitgeverij 1949).
- ⁷ Peter van der Heiden, *In de schaduw van de Mammoet. Het onderwijsbeleid van minister F.J.Th. Rutten (1948-1952)* [diss. UU] (Zutphen: Walburg Pers 2004).
- ⁸ Voor de continuering van de opleiding pedagogiek zie: Vos en Van der Linden, *Waarvan akte*, 238-240.
- ⁹ NIVOR/SCO, *Derde onderzoek nieuwe lerarenopleiding. Overzichtsrapport zes jaar NLO-onderzoek* (Nijmegen/Amsterdam: NIVOR/SCO 1981) 92.