

LAAT GEBOREN

Beroepsopleiding van taalleraren in Nederland

De geschiedenis van de lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs in Nederland laat een trage ontwikkeling zien. Het primair onderwijs heeft al twee eeuwen een beroepsgerichte opleiding, maar het voortgezet onderwijs pas vijftig jaar. Is in die halve eeuw de beroepscomponent van de opleiding ingedaald in de praktijk van het talenonderwijs?

ERIK KWAKERNAAK

In de negentiende eeuw ontwikkelde zich het voortgezet onderwijs. De bevoegdheden die voor het leraarschap bestonden of ingesteld werden, waren voor vrijwel honderd procent gebaseerd op kennis van de vakinhoud. Pas vanaf de jaren zeventig van de twintigste eeuw kreeg de beroepscomponent – pedagogiek en onderwijskunde, vakdidactiek en stage met feedback en beoordeling – een substantieel aandeel in de bevoegdheidseisen. Waarom zo laat?

Na een korte beschrijving van de historische ontwikkeling van algemeen vormende schooltypes in Nederland schetst dit artikel hoe leraren daarvoor opgeleid werden en worden. Tot slot enkele knelpunten en vragen die tentatief of nog niet beantwoord worden.

Schooltypes

In de burgerlijke samenleving die zich na de middeleeuwen in Nederland ontwikkelde, waren de lagere scholen

meestal particuliere ondernemingen, evenals de Franse scholen, die de wat oudere kinderen van de beter gestelde burgerij onderwezen. Pas na de Bataafse Revolutie van 1795 nam de overheid de taak op zich om te voorzien in primair onderwijs voor iedereen. Die taak werd aan de hand van de schoolwet van 1806 voortvarend en met succes ter hand genomen. Binnen enkele decennia behoorde het Nederlandse lager onderwijs tot de Europese voorhoede. De algemene leerplicht zou overigens pas in 1900 ingevoerd worden.

Vanuit het lager onderwijs ontwikkelde zich het meer uitgebreid lager onderwijs (mulo, vanaf 1920 officieel ulo geheten), oorspronkelijk als kopscholen, later als zelfstandige scholen. In de tweede helft van de negentiende eeuw verdrongen (m)ulo en hbs de Franse scholen.

In 1863 werd Thorbeckes Wet op het middelbaar onderwijs aangenomen, met de nieuwe schooltypes burgerschool, middelbare meisjesschool (mms) en hogereburgerschool (hbs). De burgerschool sloeg niet aan, de mms deed het na een bescheiden beginperiode redelijk



Studenten van de Bisschoppelijke Kweekschool in 's-Hertogenbosch tijdens de pauze, circa 1905. Foto: J. Roelands

goed, maar de hbs was meteen een doorslaand succes.

De Latijnse scholen, voortzetting van de kloosterscholen, stonden vanaf de middeleeuwen onder stedelijk bestuur en leidden op voor de universiteit. Het schooltype werd in 1876 gemoderniseerd tot gymnasium.

De Mammoetwet verving in 1968 (m)ulo, hbs en gymnasium door mavo, havo, vwo en gymnasium. In 1999 gingen mavo en lbo op in het vmbo.

Opleiding van onderwijzers

Lagerschoolonderwijzers werden vanouds informeel

opgeleid volgens het meester-gezelmodel: de aanstaande onderwijzer ging in de leer bij een schoolmeester. De schoolwet van 1806 regelde de onderwijsbevoegdheid: er kwamen vier onderwijzersrangen met staatsexamens. De overheid liet de opleiding grotendeels over aan de initiatieven van de beroepsgroep en geëngageerde burgers, verenigd in de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. In normaalscholen (van *école normale*: 'opleidingsschool of -instituut voor leraren') begeleidden schoolhoofden hulponderwijzers, die hospiteerden en na schooltijd onderricht kregen. In de negentiende eeuw speelden on-

derwijzersgezelschappen, vaak begeleid door schoolopzieners (inspecteurs) en gesubsidieerd door de overheid, een belangrijke rol als vorm van onderlinge nascholing binnen de eigen beroepsgroep.

In de loop van de negentiende eeuw kwamen er steeds meer zelfstandige kweekscholen. De kwekelingen kregen een vakinhoudelijke maar ook beroepsgerichte opleiding met pedagogiek, (vak)didactiek en praktijkstage. Kwekelingen en onderwijzers konden ook doorstuderen voor lageronderwijsaktes (lo-aktes) voor vakken in de (m)ulo en het beroepsonderwijs.

Universitaire opleiding

De Latijnse scholen bereidden voor op de universiteit en concentreerden zich op de klassieke talen; de leraren waren universitair opgeleid, maar niet pedagogisch-didactisch gevormd. Dat werd vooral vanaf circa 1800 bekritiseerd. In 1827–1828 probeerde koning Willem I een vorm van pedagogisch-didactische voorbereiding aan de universiteiten in te voeren, maar die poging verzandde. De pure vakstudie gaf lesbevoegdheid.

Vanaf 1797 waren er hoogleraren in de Nederlandse welsprekendheid en taal- en letterkunde, vanaf 1876 was er een zelfstandige studie Nederlandse taal- en letterkunde. Daarentegen werden de eerste hoogleeraren Duitse, Franse en Engelse taal- en letterkunde pas benoemd vanaf 1881, zelfstandige studies werden die vakken vanaf 1921. De leerstoelen Duits, Frans en Engels waren in 1876 mogelijk gemaakt omdat er voor het nieuwe gymnasium academisch opgeleide leraren voor die vakken moesten komen. Maar de taal- en letterkundigen aan de universiteiten deden bitter weinig met

deze maatschappelijke opdracht, behalve die gebruiken als argument als ze in hun bestaan bedreigd werden. Ze gaven wetenschappelijk onderwijs, geen beroepsopleiding.

Over inhoud en didactiek van het schoolvak Nederlands werd in de hele negentiende eeuw gediscussieerd en geschreven. Nederlands was een groot en centraal vak, zowel in de lagere scholen als in het secundair onderwijs dat zich in de negentiende eeuw ontwikkelde. De nationale taal was immers een belangrijk element in de ideologie van de natiestaat. De leraar Nederlands onderwees vaak ook vaderlandse geschiedenis. De moderne vreemde talen hadden als schoolvakken een ambivalente positie: eigenlijk gingen ze vreemd met taal en literatuur van andere natiestaten. Ze bleven meer in de marge. Ze waren bovendien versnipperd over de verschillende talen. Vreemdetalendidactiek bleef in Nederland heel lang onbekend en onbemind.

Voor zover er een (vak)didactisch discours was, bereikte dat de studenten niet of nauwelijks. Studenten Nederlands, Duits, Engels en Frans werden bijna allemaal leraar, maar moesten zich na hun afstuderen zonder beroepsvoorbereiding, begeleiding of ondersteuning in de scholen voor de leeuwen gooien. De universiteit weigerde lerarenopleiding te zijn, ondanks voortdurende kritiek daarop (vergelijk bijvoorbeeld Schepers, 1931, p. 27, geciteerd in Hulshof et al., 2015, p. 272).

Nascholing, voor zover die bestond, was gericht op de academische vakinhoud: de afgestudeerde taal- en letterkundige was aan zijn stand verplicht om zijn vak bij te houden. In 1911 werd de Vereniging van Leraren in Levende Talen opgericht, die jaarvergaderingen organiseerde waar over ontwikkelingen en problemen in het onderwijs en in de scholen werd gesproken. Maar het vaktijdschrift voor taalleraren, *Levende Talen*, werd bijna geheel gevuld met artikelen over taal- en letterkunde. Pas in de jaren vijftig begon er in de vereniging en in het tijdschrift meer aandacht te komen voor vakdidactische zaken.

Ook de overheid kwam in beweging. In 1952 werd met ingang van 1955 een 'pedagogisch-didactische aantekening' op het doctoraaldiploma vereist voor de lesbevoegdheid. De eisen daarvoor leken sterk op wat koning Willem I 125 jaar eerder gepoogd had in te voeren; ze waren zeer onspecifiek. Er moesten colleges bijgewoond en er moest stagegelopen worden, maar tentamens

en beoordeling waren niet voorzien en de ruimte was beperkt. Pas in 1987 ging eindelijk een substantiële universitaire lerarenopleiding als beroepsvoorbereidende kopstudie van een jaar van start.

Mo-opleidingen

Intussen bestond er allang een tweede weg naar het leraarschap. Bij de oprichting van de hbs in 1863 werd de lesbevoegdheid geregeld door de instelling van staatsexamens voor de aktes middelbaar onderwijs, vanaf 1881 (na de modernisering van de Latijnse school tot gymnasium in 1876) opgesplitst in mo-aktes A (voor mulo en driejarige hbs) en B (voor vijfjarige hbs en gymnasium). Maar de overheid voorzag niet in opleidingen. Iedereen kon examen doen, aan de vooropleiding werden geen eisen gesteld. Men was op zelfstudie aangewezen, al of niet begeleid door iemand die het examen al had behaald. Wie het geluk had in de buurt van een universiteit te wonen kon daar als gast colleges bezoeken.

Pas vanaf 1912 werden op particulier initiatief deeltijds-mo-opleidingsinstituten opgericht. Wegens ernstig lerarentekort bestonden van 1958 tot in de jaren zeventig ook voltijds-mo-opleidingen aan de Rijksuniversiteit Groningen en Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam. Van 1863 tot en met de laatste mo-examens in de jaren 1990, dus zo'n 130 jaar, werden mo'ers afgeleverd. Ze hadden een groot kwantitatief en kwalitatief aandeel in de beroepsgroep.

De meeste kandidaten waren onderwijzers die hoger op wilden. Het ging om aanvullende vakbevoegdheden, daarom waren de examens en bijgevolg ook de opleidingen gericht op de vakinhoud. Niet alleen daarin leken ze op de academische opleidingen. Mo-exameneisen waren in feite afreksels van de academische examens. Wel moesten de kandidaten zonder kweekschoolopleiding voor de lesbevoegdheid een apart examen in de pedagogiek en (vak)didactiek afgelegd worden (akte Q), maar de eisen waren vaag en de examencommissies gingen er coulant mee om.

Voor jongeren uit de arbeidersklasse en lagere middenstand was de onderwijzersopleiding een belangrijke mogelijkheid tot sociale stijging, en in het verlengde daarvan lag het behalen van een mo-akte. De mo B-akte gaf dan wel dezelfde onderwijsbevoegdheid als een academische studie, maar wie daarna doctorandus wilde worden moest van onderop beginnen; mo B'ers kregen

geen vrijstellingen en moesten alle tentamens doen. Mo-kandidaten hadden veelal werk en gezin, dus veel minder tijd en aandacht beschikbaar dan academische studenten, bovendien verschilden ze in sociaal-cultureel opzicht: milieu, vooropleiding, bijbehorende algemene ontwikkeling. Alle examenonderdelen werden in een paar dagen getoetst. Kandidaten zakten dan ook bij bosjes en moesten dan het hele examen overdoen. Maar ook degenen die wel slaagden, moesten de prijs betalen: de mo B'er, die bergen parate kennis had gestampt, had een stuk minder prestige dan de academicus, die intellectueel gevormd was in het gymnasium en de universitaire gemeenschap.

Pas in 1987 ging eindelijk een substantiële universitaire lerarenopleiding als beroepsvoorbereidende kopstudie van een jaar van start

Beroepsgerichte lerarenopleidingen

De Mammoetwet, ingevoerd in 1968, was een zwaar achterstallige en mede daardoor extra heftige herschikking en innovatie van het secundair onderwijs in Nederland. Dat leidde tot de eerste geprofessionaliseerde lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs, de nieuwe lerarenopleidingen (nlo's). Ze leidden in vierenhalf jaar op in twee vakken voor het tweedegraadsgebied, waarvoor ook de mo A-aktes kwalificeerden.

De nlo's gingen vanaf 1970 van start met hoge ambities, die na een jaar of tien gematigd moesten worden. De gedachte was om via de initiële opleiding de onderwijspraktijk te moderniseren. De nieuwe leraren zouden als een vijfde kolonne het onderwijs van binnenuit veranderen. Maar in onderzoeken van begin jaren tachtig bleek dat niet de nieuwbakken leraren de bestaande praktijk veranderden, maar de bestaande praktijk de nieuwbakken leraren.

De moderne vreemde talen hadden als schoolvakken een ambivalente positie: eigenlijk gingen ze vreemd met taal en literatuur van andere natiestaten

In 1989 werden de tweedegraadsopleidingen eenvakkig. Veel van de vrijkomende opleidingstijd ging naar de onderwijskunde

De universitaire lerarenopleidingen van één jaar na het doctoraalexamen, later omgevormd tot educatieve master, gingen in 1987 met aanzienlijk bescheidener verwachtingen van start dan zeventien jaar eerder de nlo's. Er was een lerarenoverschot en het lerarenberoep verloor veel van zijn maatschappelijke status. De nlo's gingen in de tweede helft van de jaren tachtig op in fuserende hogescholen. Ook de mo-opleidingen werden beëindigd, de hogescholen begonnen nieuwe deeltijd-lerarenopleidingen.

In 1989 werden de tweedegraadsopleidingen eenvakkig. De doelen van de tweevakkigheid – bredere inzetbaarheid van de leerkrachten in dezelfde klassen en meer nadruk op leergebieden – waren niet gehaald. Veel van de vrijkomende opleidingstijd ging naar de onderwijskunde. In de jaren 2008 tot 2011 werd actie ondernomen om de tweedegraadsopleidingen meer op één lijn te krijgen: er kwamen voor de verschillende vakken kennisbases met bijbehorende toetsenbanken tot stand, herzien in 2015/2016.

De universitaire lerarenopleidingen, die alleen de beroepscomponent omvatten, werden vrijer gelaten, terwijl hun instroom diverser werd naarmate de voorafgaande vakstudieprogramma's vooral door de bachelor-masterstructuur na de eeuwwisseling meer gingen variëren. Zowel voor de eerste- als de tweedegraadslerarenopleidingen veranderden de relaties met de ontvangende scholen: de scholen kregen meer taken in en verantwoordelijkheid voor de opleiding van nieuwe collega's.

Het typisch Nederlandse verschijnsel is blijven bestaan: twee wegen naar de eerstegraadsbevoegdheid, de universitaire master en de hbo-master. Wel zijn van de oude animositeiten de scherpe kantjes afgeslepen, al spelen ze nog wel op, zoals bij Ton van Haperen (2018, bijvoorbeeld p. 33), die hbo'ers 'jeugdwerkers' noemt ter onderscheiding van de 'kenniswerkers' met 'academisch denkniveau'.

Waarom zo laat?

Vanwaar die late komst van geprofessionaliseerde lerarenopleidingen in Nederland? Een eenduidige verklaring is er

niet. Het systeem van deeltijdopleiding via mo-aktes bood een makkelijke en goedkope oplossing voor een overheid die tot de jaren 1950 weinig stuurde op onderwijsgebied. De onderwijspolitiek was stroperig door de schoolstrijd en de invloed van de confessionele partijen, die op de vrijheid van onderwijs stonden en allergisch waren voor 'staatspedagogiek'.

Maar dat verklaart nog niet de traagheid of onwil van Nederlandse universiteiten om universitaire lerarenopleidingen in te richten. In Duitsland, in de negentiende en twintigste eeuw tot de jaren dertig voor Nederland in veel opzichten wetenschappelijk en educatief gidsland, kreeg al vanaf circa 1890 het *Lehramtsstudium voor Gymnasiallehrer* vorm, een tweejarige pedagogisch-didactische kopstudie met practicum en begeleiding, afgesloten met het *Zweites Staatsexamen*. Nog steeds hebben ook eerstegraders in Duitsland twee vakken, net als in een aantal andere landen. In Nederland heerste een traditie van eenvakkigheid, tot aan de invoering van brede bachelors in de bamastructuur begin deze eeuw. De tweevakkigheid van de tweedegraadsopleidingen was toen alweer opgeheven.

In de hbs'en en gymnasia werkten academici en mo'ers naast elkaar. De mo'ers, vaak met lagereschoolen/of mulo-ervaring, verkeerden in een ambivalente positie: ze gingen prat op hun praktijkkennis, maar die gaf weinig status. Het mulo floreerde, maar een eigen mulodidactiek, waar wel over gesproken werd, kreeg geen gestalte. De statussymbolen van de academische talenstudies, grammatica en literatuur, bleven dominant.

Lang bleef de academische gemeenschap vooral in de alfahoek neerkijken op pedagogiek, vakdidactiek en praktijkstage. De universitaire taal- en letterkundigen hadden, niet altijd met echte belangstelling, de voorgedij over de schoolvakken. Enkele hoogleraren namen de honneurs waar en lieten zich bijvoorbeeld zien op de jaarvergaderingen van *Levende Talen*. Ze zaten in de mo-examencommissies en bewaakten het vakinhoudelijk niveau. Maar in de jaren 1960–1970 kwam de omslag en raakten ze de regie kwijt. Nieuwe deskundigen namen de touwtjes in handen.

Kloof

De overheid ging met de Mammoetwet over tot een veel actiever onderwijsbeleid. De al bestaande onderwijsverzorgingsstructuur, bijvoorbeeld de pedagogische centra, werd versterkt, er kwamen nieuwe instituten als Cito

(1968) en SLO (1975). Het veranderde politieke en culturele klimaat drong ook door tot de universiteiten: onderwijskundigen maakten zich los van de pedagogen en psychologen, over het schoolvak Nederlands ontfermden zich de taalbeheersers, over de moderne vreemde talen de toegepasttaalkundigen.

De nieuwe deskundigen wierpen zich op als vernieuwers met een kritische distantie tot de praktijk op de werkvloer. Zij hielden zich bezig met pedagogische vormingsideologieën, taalverwervingstheorieën en methodisch-didactische benaderingen en deden empirisch-sociaalwetenschappelijk onderzoek. De hoeveelheid beschikbare kennis op onderwijskundig en vakdidactisch gebied nam exponentieel toe. De nieuwe lerarenopleiders moesten hun pupillen daar wegwijs in maken, en dat bleek geen makkelijke taak.

In de vrije ruimte tussen theorie en praktijk bewogen en bewegen zich de educatieve uitgeverij en de leergangauteurs. In de leermiddelenproductieprocessen sijpelen mondjesmaat innovatieve ideeën van de deskundigen door. Door de deskundigen wordt veel empirisch onderzoek gedaan, maar nauwelijks naar die productieprocessen en de leerresultaten van de verschillende leergangen; ook onder de praktiserende leraren is er weinig openbare discussie over de kwaliteit van de leergangen. Leermiddelenproductie is een niemandsland dat overgelaten wordt aan de vrije markt. Intussen zijn de leergangen sterk bepalend voor de onderwijspraktijk. In Nederland geeft de taaldocent vanouds zijn lessen met het boek in de hand.

De organisatiegraad van leraren Nederlands en moderne vreemde talen is laag, vooral onder tweedegraders. De beroepsvereniging annex vakbond *Levende Talen* met haar vaktijdschriften *Levende Talen Magazine* en *Levende Talen Tijdschrift* telt momenteel ruim 3600 leden, ruw geschat niet meer dan een vijfde van het totale aantal leraren in de talenvakken. Die leden zijn vooral eerstegraders. De vakpers bereikt maar een gering deel van de leraren. De deelname aan nascholingsactiviteiten houdt ook niet over. De wetgever vindt dat dat beter moet, maar pogingen om nascholing verplicht te stellen via een lerarenregister zijn tot dusver spaak gelopen. Toch is de in 2017 in werking getreden Wet beroep leraar en lerarenregister niet van tafel.

In Nederland hebben onderwijskundige en vakdidactische theorie en onderzoek pas vijftig jaar een structu-

rele plek in de initiële lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs. Zijn de opleidingsidealen realistisch? De afgestudeerden worden geacht een onderzoekende houding ontwikkeld te hebben. Maar onderwijskundig en vakdidactisch onderzoek volgt een empirisch-sociaalwetenschappelijk paradigma. Dat is voor instromers in de universitaire lerarenopleiding met een vooropleiding in talen en culturen onbekend terrein. Voor instromers in de tweedegraadsopleiding geldt dat des te sterker.

In de vrije ruimte tussen theorie en praktijk bewogen en bewegen zich de educatieve uitgeverij en de leergangauteurs

Welke invloed, buiten de leermiddelen om, hebben wetenschappelijke theorie en onderzoek op het praktisch handelen van de leraren? Slagen de opleiders erin hun lio's vertrouwd te maken met het wetenschappelijk onderzoeksveld? Hebben de wetenschappers van hun kant genoeg inzicht in de complexe onderwijspraktijk? Doen ze genoeg om hun resultaten toegankelijk te maken voor de practici in de scholen?

Misschien moet de lerarenopleiding accepteren dat niet iedere leraar tegelijk onderwijsuitvoerder én onderwijsonderzoeker kan of moet zijn. Tussen die twee in staat de onderwijsontwerper (curriculum- of leergangontwikkelaar) met nog een specifieke deskundigheid. Twee of drie afstudeerprofielen of kopopleidingen voor specialisten?

Leraren zijn cruciaal voor de onderwijskwaliteit. Zijn ze door de geprofessionaliseerde opleidingen van de laatste halve eeuw professioneler geworden? ■

LITERATUUR

- Haperen, T. van. (2018). *Het bezwaar van de leraar: Hoe slecht beleid de Nederlandse school vernielt*. Amsterdam University Press.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Passage.
- Schepers, J. B. (1931). Over de 'Verspreide opstellen' van Prof. A. Kluyver. *Levende Talen*, 63, 23–27.