

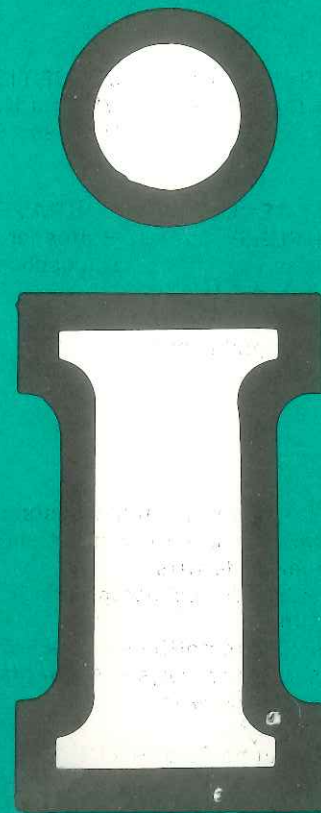
MINISTERIE VAN NATIONALE OPVOEDING
EN NEDERLANDSE CULTUUR
ARCADENGEBOUW
RIJKSADMINISTRATIEF CENTRUM
1010 BRUSSEL

INFORMATIEBLAD van het Ministerie van
Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur

Versijnt 2 maal per maand

Uitgestelde vergoedingen

INFORMATIEBLAD



MINISTERIE
VAN
NATIONALE OPVOEDING

jaargang XVI - Nr. 4
april 1981 - bijvoegsel

verschijnt 2 maal per maand
20 april 1981

- OPLEIDING VAN LERAREN IN HET KADER VAN ONDERWIJS-VERNIEUWING	J. MORTIER, J. VERHOEVEN en K. DOBBELAERE, Professoren K.U. Leuven	1
- OVERGANG VAN HET SECUNDAIR NAAR HET UNIVERSITAIR ONDERWIJS	H. KRAMERS-PALS, Professor Technische Hogeschool Twente	
- Een onderwijskundig model ter structurering van de analyse en aanpak van aansluitingsproblemen		13
- MEDEDELINGEN		
- Vernieuwd wiskunde-onderricht in het basisonderwijs		18
- Symposium «Evolutie en evaluatie van het chemisch denken»		18
- Dag van het Officieel Onderwijs		18
- O.E.S.O.-verslag m.b.t. de technologische transferten tussen Noord en Zuid		18
- Vakantie cursussen voor instellingshoofden en leraren uit het basis- en secundair onderwijs - Amsterdam 1981		19
- Colloquium «Strips en onderwijs»		19
- Informatieblad «Leefmilieu»		19
- Examencommissies van de Staat - Zittijden 1981		20
- Studiedagen georganiseerd tijdens het voorjaar 1981		22
- Stichting - Lodewijk de Raet - Zomercursussen 1981		23
- Koninklijke Musea voor Kunst en Geschiedenis - Brussel		24
- 23e Wereldtentoonstelling voor kindertekeningen (Seoul-Korea)		24

OPLEIDING VAN LERAREN IN HET KADER VAN ONDERWIJSVERNIEUWING

DE LERAAR ALS «CHANGE AGENT»

ENKELE UITTREKSELS UIT EEN SOCIOLOGISCH ONDERZOEK BIJ DOCENTEN EN STUDENTEN UIT HET MIDDELBAAR NORMAALONDERWIJS EN DE UNIVERSITAIRE AGGREGATIE (1)

PROBLEEMSTELLING (pp. I 83-84)

De vraagstelling, die hier centraal staat, is deze naar de betekenis van de leraarspositie en de leraarsopleiding voor de realisatie van de onderwijsvernieuwing. Immers, ofschoon de optie van het V.S.O. uiteindelijk genomen werd door de centrale overheidsinstanties, is de realisatie ervan in grote mate een zaak van de leraars. Zij moeten de vernieuwing reëel maken. Dat houdt tevens in dat de leraars (in de termen van *Bennis*) niet alleen klantensysteem zijn maar ook «change agent», d.w.z. dat zij zelf ook een aantal veranderingen moeten bewerken bij de leerlingen (hen opvoeden tot medeverantwoordelijkheid, kritische zin, e.a.). Aldus krijgen ze tal van nieuwe taken te vervullen. De doelstellingen van het V.S.O. houden immers een nieuwe bepaling in van de leraarsrol, i.e. nieuwe verwachtingen t.a.v. hun houdingen en gedrag. Ze moeten niet alleen kennis overbrengen, maar ook helpen werken aan een nieuwe schoolstructuur (o.a. een nieuw samenwer-

(1) Door J. Mortier, J. Verhoeven en K. Dobbelaere, «Sociologisch Onderzoeksinstituut - afdeling Onderwijs sociologie» (K.U.L.); deel I: *Inleidende teksten, probleemstelling en onderzoeksontwerp*; deel II: *Analyse en interpretatie van de gegevens uit het docenten- en studentenonderzoek*; deel III: *Tabellen en bijlagen*, Leuven, 1980. (Te bekomen door storting van 920 fr. op de rekening nr. 431-0370131-46 van het «Sociologisch Onderzoeksinstituut», 3000 Leuven). Het betrokken rapport is het tweede dat verschijnt als onderdeel van het F.K.F.O.-project «De leraar als change agent». Van het eerste rapport werden onder de titel «Onderwijsvernieuwingsgedrag bij leerkrachten» uitgebreide excerpten gepubliceerd in het «Informatieblad» nr. XIV/9bis, september 1979-bijvoegsel, pp. 13-19).

kingsverband met collega's en leerlingen) en een nieuwe aanpak van de vorming realiseren.

BESLUITEN UIT HET DOCENTENONDERZOEK

Algemene reacties (pp. II 121, 122 en 123)

In voorliggend docentenonderzoek werd vooral bekeken welke de opvattingen en evaluaties zijn van docenten in de lerarenopleiding omtrent de doelen en middelen van onderwijsvernieuwing (V.S.O.). Daartoe werden vrije interviews ondernomen bij docenten (N = 48), die instaan voor de onderwijskundige vorming van drie vaklerarentypes, nl. de toekomstige leraren fysica, geschiedenis en godsdienst. Voor deze onderwijskundige vorming zijn zowel de pedagogen (voor wat de algemeen-didactische of psycho-pedagogische aspecten betreft) als de vakdocenten (respectievelijk fysica, geschiedenis en godsdienst), voor wat de vakdidactische aspecten betreft, verantwoordelijk. Dat beide categorieën docenten wel eens uiteenlopende onderwijsopvattingen verdedigen is uit de literatuur niet onbekend (1).

Die types docenten werden betrokken uit de universitaire aggregaties enerzijds en uit een aantal regentaten anderzijds.

De confrontatie van de docenten met de verschillende V.S.O.-doelstellingen reveleert soms sterk uiteenlopende visies rondom doelen en middelen van onderwijsvernieuwing (zij het slechts bij een beperkt aantal docenten). Extreem gesteld variëren die visies van een sterk op het traditioneel onderwijs afgestemd denkpatroon tot opvattingen volgens dewelke het secundair onderwijs op een totaal nieuwe leest moet worden geschoeid. Zo blijken sommige docenten dermate sterk in het traditioneel denkpatroon geworteld dat ze zich omtrent termen zoals individualisering, sociale integratie e.a. nauwelijks iets anders voorstellen dan ze traditioneel gewend zijn. Anderen leggen dermate de nadruk op vernieuwing in het kader van de sociale integratie, de sociale bewustwording en het sociaal engagement dat het V.S.O. een ander uitzicht krijgt dan uit de be-

(1) Zie b.v. BANTOCK, G.H. «Conflicts of values in teacher education» in W. TAYLOR, «Towards a policy for the education of teachers», Londen, Butterworths, 1969, pp. 122-134.

leidsdocumenten daaromtrent valt af te lezen. Maar een dergelijke opvatting is veeleer uitzonderlijk. Een volledig traditionele interpretatie van de V.S.O.-doelen is dat evenzeer; veelal is er wel enig vernieuwingsbewustzijn aanwezig, zij het op sommige punten meer dan op andere. Dat betekent evenwel niet dat die vernieuwingen ook steeds onverdeeld gunstig ontvaard worden.

Veeleer willen we op basis van wat voorafgaat enkele algemene trends weergeven die er in het globale denk- en evaluatiepatroon rondom V.S.O. terug te vinden zijn. Dat kan het best gebeuren door van meetaf een onderscheid te maken tussen de opvattingen en evaluaties van de pedagogen enerzijds en die van vakdocenten anderzijds.

Tal van vakdocenten (vakdidactici) blijken vanuit hun opleidingssituatie en positie in het opleidingssysteem ietwat minder vernieuwingsbewust en -gezind dan de pedagogen. Dat is duidelijk in vele van de in dit onderzoek betrokken regentaten en ook aan de universitaire aggregatie zijn het vakdocenten die op tal van punten vrij aarzelend tot negatief reageren.

De vakleraars (p. II 124)

De opvattingen en houdingen van de geïnterviewde vakdocenten (vakdidactici) liggen nogal verdeeld. Sommigen onder hen staan veeleer aarzelend t.a.v. de vernieuwing of neigen naar een veeleer traditionele opstelling. Hun bezwaren of twijfels betreffen vooral de vakinhoudelijke vorming en/of teloorgang van traditionele onderwijsstandaarden.

Niet alle vakdidactici evalueren het V.S.O. evenwel op die wijze. Een belangrijk deel ervan blijkt, althans op bepaalde vlakken, de vernieuwingsdoelen te onderschrijven en sluit zich ermede aan bij het pedagogisch perspectief. Voor wat de regentaten betreft, zijn dat vaak (hoewel niet uitsluitend) vakdocenten uit normaalscholen met een V.S.O.-oefenschool. Waarschijnlijk komt in die regentaten een ruimere bezinning tot stand in verband met de vernieuwing en/of spelen die instituten een meer stimulerende rol bij het vernieuwingsgebeuren. Dat betekent evenwel nog niet dat conflicterende evaluaties omtrent de vernieuwing tussen vakdocenten en pedagogen in dergelijke scholen volkomen afwezig zijn.

Pedagogen (pp. II 125 en 126)

Conform de V.S.O.-doelen ligt in de opvatting van de pedagogen over de leraarsrol niet zozeer de nadruk op de leerinhoudelijke vorming of het leren denken binnen het kader van een reeds lang uitgebouwde discipline, dan wel op het vormen van cognitieve vaardigheden en het ontwerpen van leersituaties waarin ook ruimte is voor de zgn. socio-emotionele vorming (het leren samenwerken, sociale relatiegevoeligheid, uitdrukkingsvaardigheid e.a.). In dat opzicht worden ook vernieuwde werkvormen (groeps-
werk, projectwerk) naar voren geschoven en is er o.m. ook aandacht voor niet selectief bedoelde momenten en informatieverzameling omtrent de leerlingen (observatie), individuele begeleiding en oriëntering. Ook t.a.v. de meer organisatorische maatregelen gericht op een democratisering van het onderwijs is onder de pedagogen tot op zekere hoogte een positieve houding waarneembaar. Vooral het uitstellen van de studiekeuze wordt positief gehonoreerd, alsook de vermenging van leerlingen naar sociale herkomst, zij het met bepaalde restricties. Die vernieuwingen zijn volgens hen geen reden tot scepticisme t.a.v. de aansluiting tot het hoger onderwijs; het uitstellen van de keuze zou immers leiden tot een meer gefundeerde keuze en de aandacht voor de formele vorming (cognitieve vaardigheden) zou het leerproces aanzienlijk verbeteren.

Het zijn trouwens ook de pedagogen, in het bijzonder dan deze aan de betrokken regentaten, die meer geïnformeerd blijken omtrent de doelen en de vormgeving van het V.S.O. en meer dan de vakdocenten geneigd zijn om meer actieve werkvormen in hun onderwijs te betrekken. Verwijzingen naar de cursus gedurende de interviews wijzen er tenslotte op dat vraagstukken zoals attitude- en sociale vorming, vernieuwde werkwijzen (groeps-
werk, projectwerk), vernieuwde evaluatie- en observatie-technieken vooral bij de pedagogen aan de orde zijn en binnen het kader van algemeen didactische modellen een principiële-theoretische uitwerking krijgen.

..... Sociale aspecten in het V.S.O. (pp. II 127, 128 en 129)

De opvattingen omtrent de sociale integratie en andere sociale doelen vergen enige nadere toelichting. Vooreerst immers dient opgemerkt dat bij de vermelde docenten (pedagogen en enkele vakdocenten) de integratie

van leerlingen naar sociale herkomst niet zozeer als doel op zich wordt ervaren, dan wel als middel om aan elke leerling de kans te geven die studierichting uit te gaan die het beste past bij zijn/haar capaciteiten. Die integratie wordt dus in eerste instantie gemotiveerd in het kader van het principe dat elkeen het recht heeft op een maximale ontplooiing van zijn mogelijkheden (het realiseren van een minder sociaal bepaalde keuze). Vervolgens worden in een dergelijke vermenging op het niveau van de klas veelal ook mogelijkheden gezien tot sociale vorming (cfr. het opvoeden tot samenwerking, wederzijdse solidariteit en respect), dit ter afzwakking van of als tegengewicht voor een traditioneel sterk op de intellectuele vorming en prestatie gericht onderwijs.

Aan die opmerkingen dient onmiddellijk de meer algemene constatering toegevoegd dat het attitude-aspect van de sociale integratie (b.v. het leren omgaan met elkaar) doorgaans hoger wordt gewaardeerd of als belangrijker ervaren wordt dan het organisatorisch aspect ervan, tenminste zo men onder het organisatorisch aspect ervan verstaat: het vormen van zo heterogene mogelijke klasgroepen bij de aanvang van het secundair onderwijs, ook naar intellectuele begaafdheid. De meeste van de geïnterviewde docenten staan immers vrij aarzelend tot negatief t.a.v. verstandelijk al te heterogene klasgroepen en/of noemen de vraag naar de organisatorische opbouw van een klasgroep minder belangrijk. Het zou er vooral op aankomen een leerlingengroep te leren samenwerken en te leiden tot wederzijds respect en solidariteit. Dat is duidelijk merkbaar bij de vakdocenten, tenminste in zoverre die docenten überhaupt enige ruimte laten voor sociaal-expressieve doelen. Maar ook bij de pedagogen is er ondanks de vrij algemene aandacht voor de attitude- en sociale vorming een zekere terughoudendheid aanwezig t.a.v. heterogene klasgroepen naar begaafdheid. Al te heterogene groepen zouden pedagogisch niet haalbaar zijn en het gevaar van een nivellering in zich dragen. Vandaaruit wordt vaak geopteerd voor een gematigd homogene groepering naar begaafdheid, gepresenteerd als een soort compromis tussen het waarborgen van traditionele onderwijsstandaarden enerzijds en het V.S.O.-streven naar sociale integratie (of het vermijden van een vroegtijdige opdeling van leerlingen) anderzijds. Slechts een beperkt aantal docenten (doorgaans pedagogen) meent dat bij de aanvang van het V.S.O. consequent elke vorm van externe differentiatie moet worden vermeden en dient gestreefd naar heterogene klasgroepe-

ringsvormen, gekoppeld aan een zekere mate van interne differentiatie. Dat betekent dat, naast het bieden van kansen tot samenwerking, ook getracht wordt de verschillen tussen leerlingen op te vangen via het variëren van b.v. leerinhouden en -methoden, met behoud evenwel van het heterogeen groepsverband. Het is duidelijk dat een dergelijke optie tal van eisen stelt aan de leraar en zijn opleiding. Onze interviewdata (hoewel beperkt qua geldigheidsveld) tonen evenwel aan dat die problematiek slechts in beperkte mate aan bod komt in de lerarenopleiding. Tal van docenten denken nog vrij sterk in termen van een min of meer gelijklopend onderwijspatroon binnen min of meer homogene leergroepen. Bestaat er rondom een sterk doorgedreven sociale integratie nog heel wat weerstand en/of onzekerheid in onze onderzoeksgroep, hetzelfde kan min of meer ook gesteld worden omtrent een andere sociale doelstelling, met name het ophalen van socio-culturele nadelen. Onder de geïnterviewde vakdocenten is er vaak weinig openheid voor die doelstelling, terwijl onder de pedagogen de meningen nogal uiteenlopen: sommigen (doorgaans M.N.O.-docenten) denken aan «ophalen» in aparte klasgroepen (inzoverre nog mogelijk), anderen formuleren nogal wat twijfels omtrent die compensatiegedachte en verwachten meer van een waardering van leerlingen binnen een eigen cultuurmilieu.

.....
Verhouding vakdidactici-pedagogen (pp. II 129-131)

De voorgaande gegevens laten in een aantal regentaten en bepaalde universitaire opleidingen een spanningsverhouding vermoeden tussen docenten verantwoordelijk voor de vakwetenschappelijke respectievelijk vakdidactische vorming en de docenten die instaan voor de algemene pedagogisch-didactische theorie. Die spanningen hebben -zoals hierboven gesteld- te maken met een dissensus omtrent de na te streven doeleinden inzake onderwijs en de opleiding van leraren daartoe. Gegeven hun beroepspositie blijken de geïnterviewde pedagogen sterker dan de vakdidactici (vakdocenten) georiënteerd op doelen die in het kader van de onderwijsvernieuwing sterk worden beklemtoond en derhalve ook op het doorvoeren van die veranderingen. Toekomstige leraren moeten volgens hen vooral inzicht krijgen in de verschillende aspecten van de persoonlijkheid van de leerlingen en technieken leren beheersen die ruimte scheppen voor de ontwikkeling van cognitieve, creatieve en sociaal-expressieve vaar-

digheden.

.....
 Het lijkt dan ook niet ongerechtigd te veronderstellen dat de vernieuwing voor tal van pedagogen een steun in de rug is geweest om hun ideeën vorm te geven, terwijl vakdocenten daarin wel eens een aanslag zien op de eigen inhoudelijke benadering. De bedoelde spanningsverhouding zou nader moeten worden onderzocht en heeft vermoedelijk ook met andere factoren te maken dan de uiteenlopende waardenpatronen i.v.m. de vernieuwing. Eén daarvan is waarschijnlijk het historisch gezien niet vertrouwd zijn van vakleraren met inmenging van andere disciplines in hun vakdomein en beroepspraktijk. De eigen inbreng die pedagogen bieden op het vlak van het onderwijzen kan dan wel eens als een aantasting van de eigen beroepsautonomie worden ervaren.

In het kader van de onderwijsvernieuwing rijst dan ook de vraag hoe tal van pedagogen binnen de lerarenopleiding hun positie en oriëntering aannemelijk kunnen maken naar alle vakdocenten toe. Veel zal hier vermoedelijk afhangen van een meer rationele beredenering van de «raison d'être» van de vernieuwing en van de mate waarin basisdoelen van de vernieuwing op hun vormelijke én inhoudelijke uitwerking tenvolle doordacht en bediscussieerd worden. De mate waarin een dusdanige deskundige hulpverlening kan geschieden, zal op zijn beurt echter afhangen van de groei van het empirisch wetenschappelijk onderzoek m.b.t. concrete onderwijs- en leerprocessen alsook van een meer interdisciplinaire benadering ervan.

BESLUITEN UIT HET STUDENTENONDERZOEK

Bekendheid van de didactische werkvormen (p. II 149)

Van de onderzochte moderne didactische werkvormen blijkt alleen didactisch groepswork enigermate ingeburgerd in de lerarenopleiding. Anders is het gesteld met projectwerk en geprogrammeerde instructie. Het aantal studenten, dat daarmee ervaring heeft, is vrij beperkt. Die constatering geldt nagenoeg voor alle categorieën van studenten, die in dit onderzoek betrokken zijn, zij het niet voor alle categorieën in even sterke mate. Tussen de positie, die de studenten innemen, en hun ervaring met de voornoemde didactische werkvormen bestaan aanwijsbare empirische verbanden.

V.S.O.-algemeen (p. II 151)

Wat de geïnformeerde omtrent het V.S.O. betreft, kunnen we stellen dat de meeste studenten wel degelijk één en ander over het V.S.O. gehoord hebben via de opleiding. Nochtans laten de onderzoeksresultaten nog heel wat leemten vermoeden op dat vlak. Zo is het duidelijk dat een niet onbelangrijk deel van de studenten aan de universitaire aggregaties fysica (één derde) voor hun informatie over het V.S.O. enkel en alleen aangewezen zijn op de media. Verder blijkt dat de meeste studenten, welke ook hun opleiding is, niet zeer veel doelen van het V.S.O. kunnen formuleren. De studenten zijn trouwens niet zo gelukkig met hun kennis omtrent de vernieuwing.

Uitstellen van studiekeuze (p. II 180)

Het V.S.O.-doel de keuze van een bepaalde studierichting of afdeling uit te stellen kan worden beschouwd als één van de belangrijke maatregelen voor de democratisering van het secundair onderwijs. In het licht van de geconstrueerde houdingsschaal reageren de meeste studenten daarop vrij positief. Andere gegevens tonen bovendien dat ze doorgaans het 3e of 4e jaar van het secundair onderwijs als het ideale tijdstip voor de studiekeuze beschouwen.

De richting van het verband kan in het licht van de voorgaande gegevens reeds worden vermoed; hoe sterker de bedoelde studenten in kennis gesteld werden van het V.S.O. en zijn principes, hoe meer ze ook te vinden zijn voor het uitstellen van de keuze.

Ophalen van nadelen (p. II 184)

Ook via het ophalen van socio-culturele nadelen van leerlingen uit lagere sociale milieus beoogt het V.S.O. een bijdrage te leveren tot de democratisering van het onderwijs. De meeste studenten treden die doelstelling bij.

Het verband van die factor met de onderzochte houding is, zoals verwacht, positief: hoe meer informatie men heeft (en uitwisselt) omtrent de vernieuwing, des te groter ook de neiging die doelstelling te onderschrijven (of omgekeerd).

Vakkenintegratie (p. II 189)

Met het V.S.O.-doel de verschillende vakken te coördineren beoogt men een verandering aan te brengen in de relatie tussen de verschillende kennisgebieden of vakken. Men wenst de traditionele leerstofverdeling in gescheiden vakken enigermate te overstijgen door mogelijkheden te scheppen voor een meer geïntegreerd en probleemgericht onderwijs. De voorstelling, die de studenten hebben van die doelstelling, ligt doorgaans in die lijn. De meesten immers definiëren die coördinatie-doelstelling o.m. als de wens om te komen tot een zekere mate van integratie van de verschillende vakken betrokken op een bepaald probleem uit de realiteit. Hoe wordt die vakkenintegratie nu geëvalueerd? In het licht van de geconstrueerde houdingsschaal scoren de meeste studenten matig tot sterk positief; voor het V.S.O. alvast een bevredigende vaststelling.

Inspraak (pp. II 193, 194 en 195)

Ook het scheppen van een meer democratisch schoolklimaat of de organisatie van de inspraak tussen allen die bij het vormingswerk betrokken zijn, behoort tot de doelstellingen van het V.S.O. Men zou kunnen stellen dat een dergelijk doel o.m. zijn repercussies zal hebben op de verhouding tussen het nationaal beleid en de school. Traditioneel immers is het secundair (alsook het lager) onderwijs een sterk centraal geleide onderneming; doelstellingen, leerprogramma's, klasbevolkingsnormen enz. worden niet in de eerste plaats bepaald door een bepaalde school, maar vanuit een centraal orgaan - zij het een staatsorgaan of een ander overkoepelend programmatiebureau. Of er met het V.S.O. op dat vlak veel veranderd is, is zeer de vraag. In elk geval is de centralistische aanpak ook voor dat type van onderwijs terug te vinden; denken we aan de wijze waarop het V.S.O. in tal van scholen werd ingevoerd, de bepaling van de leerplannen, de evaluatiemethoden, enz.

Omtrent hun opvatting over de verhouding tussen het nationaal beleid en de plaatselijke school hebben we niet zeer veel gegevens. We kunnen alleen stellen dat de meeste studenten opteren voor een zeker beslissingsrecht van de school binnen het kader voorgesteld door de centrale overheid en dat slechts ongeveer 20 % van de bereikte studentenpopulatie meer voelt voor een verregaande autonomie van de school. De gegevens maken het evenwel

niet mogelijk aan te geven hoe het bedoeld medebeslissingsrecht vorm zou moeten krijgen.

Meer gegevens hebben we over de opinie van de studenten omtrent de inspraak binnen de school zelf. Het is duidelijk dat in de beleidsstructuur van de school traditioneel het zwaartepunt ligt bij de directie, al of niet uitgerust met een hoofdzakelijk adviserende lerarenraad, leerlingenraad, een ouderraad of een andere vorm van associatief beheer. In het V.S.O. kan men een meer open en democratisch schoolklimaat verwachten. Dat ook hier de traditionele structuren en mentaliteit een rem kunnen betekenen, is wel duidelijk.

Zonder al te sterk in detail te treden, kan vooreerst worden geconstateerd dat de betrokken studenten het er nagenoeg over eens zijn dat de directie beslissingsrecht geniet over tal van zaken, zeker op het administratief-organisatorisch domein. Ook inzake pedagogisch-didactische aangelegenheden vinden de meeste studenten het goed dat de directie enig beslissingsrecht heeft. Maar daarmee is de kous niet af. Het voorgaande betekent immers nog niet dat de directie in hun opvatting het gehele laken naar zich toe kan trekken. De betrokken studenten gaan er immers evenzeer over akkoord dat ook de leraren medebeslissingsrecht moeten hebben, zeker -en uiteraard- inzake die aangelegenheden die in de pedagogisch-didactische sfeer liggen, maar ook op administratief-organisatorisch vlak.

Omtrent de inspraak van andere instanties (leerlingen en ouders) liggen de opvattingen meer verdeeld. Alhoewel een niet onbelangrijk deel van de studenten ook aan de leerlingen respectievelijk ouders enig beslissingsrecht wil geven inzake pedagogisch-didactische aangelegenheden, toch is het duidelijk dat velen - om niet te zeggen de meesten - het houden bij overleg en/of het doorspelen van informatie.

Kritische instelling (pp. II 201 en 206)

Tot besluit kunnen we dan ook aannemen dat velen onder de studenten fysica heel wat reserves hebben t.a.v. de mogelijkheid om vanuit hun vak bij te dragen tot de in het V.S.O. gewenste veelzijdige vorming. Onrechtstreeks blijkt daaruit dat ze hun rol veeleer definiëren als die van vakspecialist, die een bepaalde discipline moet overbrengen, dan wel als die van iemand die meewerkt aan een meer op de maatschappij en de globale per-

soonlijkheid gerichte vorming. Voor de studenten uit de meer geesteswetenschappelijk georiënteerde studierichtingen (geschiedenis, godsdienst) ligt de openheid van hun vak naar die meer globale vorming blijkbaar meer voor de hand. Daarmee is evenwel nog maar weinig gezegd omtrent de aard of de inhoud van die ruimere opvoeding. Gaat het b.v. om een opvoeding gericht op de bestaande maatschappelijke verhoudingen of op de ontwikkeling van meer maatschappij-kritische, meer democratische bewegingsvormen? Voor een antwoord op die vraag zijn onze gegevens ontoereikend. Verder onderzoek van de opvattingen van de studenten daaromtrent zou noodzakelijk zijn.

.....
De indruk die we op basis van de geconstrueerde schalen («*criterion referenced*») krijgen omtrent de houdingen van de in het onderzoek betrokken studenten is er één waarbij het V.S.O. en tal van onderscheiden doelen ervan vrij positief geëvalueerd worden. Er blijkt m.a.w. een vrij positief klimaat aanwezig t.a.v. de in het V.S.O. beoogde vernieuwingen, althans in relatie tot de hier gehanteerde metingen.

KORTE CONCLUSIES (pp. II 219, 220, 222, 226, 227 en 228)

1. Het belang van informatiedoorstroming en -uitwisseling in de opleiding voor de houdingen van de studenten t.a.v. de vernieuwing.
2. De referentiekaders van de docenten in de lerarenopleiding (pedagogen/vakdocenten) zijn niet altijd op elkaar afgestemd.
3. De eigen aard van het vakdomein herbergt ietwat uiteenlopende onderwijsoriënteringen en -gedragingen.

[Meer sociaal gerichte en geïntegreerde manieren van werken (groepswork, projectwork) zijn er sterker aanwezig in de vorming van studenten geschiedenis dan in die van de studenten fysica. Tevens blijken de studenten geschiedenis (globaal en ook onafhankelijk van de geïnformeerdheid en andere bij het onderzoek betrokken factoren, zoals de sociale herkomst) op tal van punten een gunstiger opstelling t.a.v. de vernieuwing toegedaan dan de studenten fysica].

4. Het oude zeer van de universitaire aggregatie.

[Wijzen we aansluitend bij de besluiten van het parallellopend onderzoek

nogmaals op het problematisch karakter van de lerarenopleiding aan de universitaire aggregaties].

5. De V.S.O.-structuur heeft voor het onderwijsvernieuwingsgedrag van leraren globaal gezien niet de betekenis die er weleens aan gehecht wordt.

[Dat het type onderwijs, waarin de leraar werkzaam is (type I of V.S.O. versus het type 2 of het traditioneel secundair onderwijs), niet een zeer groot belang heeft voor de innovatie-implementatie blijkt zeer duidelijk uit het onderzoek van het lerarengedrag. Andere posities, die in dit onderzoek betrokken werden, zoals het vakdomein en het diploma blijken globaal gezien duidelijk belangrijker. Daarmee is niet gezegd dat het type onderwijs voor geen enkel gedragsdomein een betekenis zou hebben, noch dat alle V.S.O.-scholen over een zelfde kam kunnen worden geschoren. Alleen moge het op basis van onze resultaten duidelijk zijn dat het werken in de V.S.O.-structuur globaal gezien geen zeer groot verschil uitmaakt en derhalve geen garantie is voor een betere innovatie-implementatie door de leraren.

.....
Dat het V.S.O. globaal gezien niet bijzonder veel belang heeft voor het lerarengedrag roept bovendien ook de bedenking op of er bij het opzetten van dat nieuw type onderwijs, voldoende aandacht werd respectievelijk wordt besteed aan het scheppen van mogelijkheden om de nieuwe taken die het incarneert te verwerkelijken. M.a.w. gesteld dat leraren de vernieuwing willen en er ook voor opgeleid zijn, zijn dan in alle omstandigheden de middelen aanwezig om die te realiseren? In verband met de in ons onderzoek geconstateerde gedragspatronen, zoals de geringe aandacht voor de observatie van leerlingen en het overwegend gebruik van zuiver aanbiedende werkvormen, kan immers worden aangenomen dat ze mede hun verklaring vinden in de organisatie- en taakstructuur van het onderwijs: de administratieve richtlijnen (eisen inzake leerplannen, bevolkingsnormen), de ruimtelijke ordening van klassen, het vaklerarensysteem, enz. Kortom, de vraag rijst of de organisatie- en taakstructuur van het vernieuwd secundair onderwijs voldoende flexibel is om een continue onderwijsvernieuwing mogelijk te maken. Nader onderzoek terzake is evenwel geraden].
