

Onderzoek en ontwikkeling in het hoger agrarisch pedagogisch onderwijs

Dr. D. Beijaard is als universitair docent verbonden aan de vakgroep Agrarische Onderwijskunde van de Landbouwniversiteit in Wageningen.

Dit artikel handelt over een driejarig project ter ondersteuning van de ontwikkeling van de voltijds agrarische lerarenopleidingen in Nederland. In het kader van dit project zijn vier deelonderzoeken uitgevoerd. Onderzoek is gedaan naar: 1) de invoering van blokonderwijs, 2) de beginsituatie en instroom van eerstejaars studenten, 3) de inrichting van de bedrijfsstage voor derdejaars studenten volgens principes van binnen- en buitenschools leren en 4) het docentschap in het toekomstig agrarisch onderwijs. De deelonderzoeken sluiten aan bij vooraf geïnventariseerde problemen en ontwikkelingen in de agrarische lerarenopleidingen. Mede om deze reden is sprake van praktijkgericht onderzoek. De kanttekeningen die in dit artikel bij het onderzoek worden geplaatst, hebben vooral betrekking op de praktijknabijheid van twee van de vier deelonderzoeken. Ondanks problemen die zich hebben voorgedaan, is door middel van onderzoek een bijdrage geleverd aan de vormgeving en inhoud van de agrarische lerarenopleidingen. Aan het eind van het artikel wordt nog eens beknopt ingegaan op de beschreven ontwikkelingen in deze opleidingen en op enkele recente problemen waarmee zij worden geconfronteerd.

Inleiding

De agrarische lerarenopleidingen worden verzorgd door de Stichting tot Ontwikkeling van Agrarische Onderwijskunde en Scholing (STOAS).¹ Sinds 1986 worden overeenkomstig de Wet op het Hoger Beroepsonderwijs de agrarische lerarenopleidingen voortaan Hoger Agrarisch Pedagogisch Onderwijs (HAPO) genoemd. In ditzelfde jaar werd begonnen met de inrichting van twee initiële lerarenopleidingen voor het tweedegraads gebied volgens het model van de Nieuwe Lerarenopleidingen (NLO). HAPO-I is gevestigd in Dronten en leidt leraren op voor dierenhouderij/veehouderij, landbouwplantenteelt, agrarische techniek en agrarische economie. HAPO-III is gevestigd in 's-Hertogenbosch en leidt leraren op voor de tuinbouw met als differentiaties: inrichting en beheer van de groene ruimte; bloemschikken en binden; plantenteelt en levensmiddelentechnologie.² Tot 1995 worden de opleidingen bekostigd op grond van de Experimentenwet Onderwijs. Tijdens de experimenteerperiode moet meer helderheid ontstaan over de meest geschikte vorm van de agrarische lerarenopleidingen. HAPO-I en HAPO-III zijn als relatief jonge opleidingen volop in ontwikkeling. Dit artikel schetst de bijdrage aan een driejarig onderzoeksproject aan de opzet en inrichting van beide opleidingen. Dit zogenoemde HAPO-project werd van 1988 tot 1991 uitgevoerd in opdracht van de Directie Landbouwonderwijs van het ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij (LNV).

In het kader van het HAPO-project werden vier deelonderzoeken verricht. Aan de basis van deze onderzoeken lag een inventarisatie van problemen waarvoor men zich in beide opleidingen gesteld zag. Met vertegenwoordigers van de Directie Landbouwonderwijs, onder wie de Inspecteur voor het Hoger Agrarisch Pedagogisch Onderwijs, en de twee lerarenopleidingen werden vooraf afspraken gemaakt over de aard van het te verrichten onderzoek.

In dit artikel wordt allereerst op boven beschreven aspecten van het HAPO-project ingegaan. Daarna volgt een beschrijving van elk afzonderlijk deelonderzoek. Deze beschrijvingen geven een beeld van belangrijke ontwikkelingen in het Hoger Agrarisch Pedagogisch Onderwijs en van de bijdrage die daaraan door middel van het hier besproken onderzoek is geleverd. De kanttelingen die vervolgens bij het onderzoek worden geplaatst, spitsen zich toe op de praktijknabije invulling van twee van de vier deelonderzoeken. Het artikel besluit met een bespreking van de beschreven ontwikkelingen en enkele problemen waarvoor de agrarische lerarenopleidingen zich in de nabije toekomst gesteld zien.

Probleeminventarisatie en aard van het onderzoek

In 1988 vond een inventarisatie van problemen plaats in de agrarische lerarenopleidingen HAPO-I en HAPO-III. Deze inventarisatie mondde uit in een voorstel voor het HAPO-project met als titel: *Naar een meer empirisch gefundeerd opleidingscurriculum* (Beijaard en Leeuwis, 1988). 'Curriculum' moet in dit verband breed worden opgevat; het omvat de inhoud en vorm van het onderwijs evenals organisatorische aspecten die daarbij een rol spelen. Het projectvoorstel is met de docententeams van beide lerarenopleidingen besproken.

Veel van de geïnventariseerde problemen toonden verwantschap met problemen van andere lerarenopleidingen. Om die reden konden de geïnventariseerde problemen met behulp van reeds bestaande probleemverkenningen rond de opleiding van leraren (Peters, 1984; Tillema en Veenman, 1985; Koetsier en Ten Brinke, 1985) worden gereduceerd tot vier thema's of aandachtsgebieden voor onderzoek. Hierdoor kreeg het HAPO-project een bredere basis dan wanneer het zich zou hebben beperkt tot knelpunten die alleen voor de agrarische lerarenopleidingen gelden.

Uiteindelijk is binnen de geprioriteerde aandachtsgebieden onderzoek gedaan naar:

- de invoering van blokonderwijs in HAPO-I;
- de beginsituatie en instroom van studenten in HAPO-I en HAPO-III;
- de inrichting van de bedrijfsstage voor derdejaars studenten in HAPO-III volgens principes van binnen- en buitenschools leren;
- het docentschap in het toekomstig agrarisch onderwijs.

In de volgende paragraaf worden deze onderzoeken afzonderlijk beschreven.

Overeenkomstig wensen van betrokkenen, i.c. vertegenwoordigers van de Directie Landbouwonderwijs van het ministerie van LNV en van de agrarische lerarenopleidingen, werd besloten tot het verrichten van praktijkgericht onderzoek dat, bij voorkeur, praktijknabij diende te zijn. Een eenduidige omschrijving van praktijkgericht onderzoek is niet voorhanden (zie ook Wardekker, 1981). Van belang voor dit soort onderzoek is echter dat de vraag naar onderzoek voortkomt uit de praktijk; de resultaten van het onderzoek dragen bij tot het optimaliseren of verbeteren van het praktisch handelen (Swaans-Joha en Hox, 1989).

Met 'praktijknabij' wordt bedoeld dat de onderzoeker nauw met betrokkenen in de praktijk samenwerkt om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden; zijn werkzaamheden voltrekken zich voor een groot deel in de praktijk. Deze invulling van onderzoek stemt overeen met kenmerken die eigen zijn aan ontwikkelingsgericht of construerend onderzoek. Centraal staat de inhoudelijke bijdrage die door middel van onderzoek aan het onderwijs wordt geleverd (Goffree, 1985).

In het algemeen wordt over de relatie tussen onderzoek en ontwikkeling verschillend geoordeeld. In het HAPO-project is in verband met deze relatie een tweeledig standpunt ingenomen. In de eerste plaats werd onderkend dat het principe 'twee functies verenigd in één persoon', i.c. die van onderzoeker en inhoudsdeskundige, niet of moeilijk te verwezenlijken is. Om deze reden werden betrokkenheid en participatie van de zijde van opleidingsdocenten belangrijk gevonden. In de tweede plaats werd ervan uitgegaan dat het doen van onderzoek in het algemeen vaak voorwaarde is om verder te komen in een ontwikkelingsproces of om een ontwikkelingsproces te kunnen initiëren. Van Strien (1986) bijvoorbeeld, spreekt in verband met praktijkgericht onderzoek over de noodzaak van een 'wetenschappelijke omweg'. In dergelijk onderzoek is referentie aan (enige) theorie eveneens onontbeerlijk. Zonder een theoretische basis heeft onderzoek geen kritische functie en is de kwaliteit ervan in het geding (Creemers en Hoeben, 1984). Uiteindelijk is wetenschap noch praktijk gebaat bij theorieeloos onderzoek.

De vier deelonderzoeken

Hieronder worden de vier deelonderzoeken volgens een uniform beschrijvingskader weergegeven. Per deelonderzoek worden beschreven: de probleemstelling en onderzoeksvragen, de opzet en uitvoering van het onderzoek, de belangrijkste resultaten en de betekenis van het onderzoek voor het onderwijs. De volgorde waarin de deelonderzoeken worden gepresenteerd komt overeen met de volgorde van de perioden waarin ze zijn uitgevoerd. Voor uitgebreide informatie over elk deelonderzoek wordt verwezen naar Beijgaard (1989, 1990 en 1992) en Zonneveld (1989).

Blokonderwijs in HAPO-1

Probleemstelling en onderzoeksvragen

In september 1988 is men in HAPO-1 begonnen met de invoering van blokonderwijs. De keuze voor blokonderwijs werd mede ingegeven door evaluaties onder studenten: de wisselende studiebelasting bleek een probleem te zijn, het studieplan erg versnipperd en daardoor onoverzichtelijk. Het streven naar een bloksgewijze inrichting van het onderwijs werd ook beïnvloed door veranderingen op het terrein van wetgeving en financiering met betrekking tot het HBO. In dit verband moet onder meer gedacht worden aan veranderingen in de bekostigingssystematiek, bezuinigingen die vragen om een andere inrichting van het onderwijs, de gevolgen van de STC-operatie en de HOAK-nota.

Bij blokonderwijs wordt een studiejaar veelal ingedeeld in periodes; in zo'n periode werken studenten aan één of meer vakgebieden in blokvorm (zie ook Jansen en Joostens, 1988). Aan de invoering van blokonderwijs kunnen onderwijskundige, organisatorische en vakinhoudelijke argumenten ten grondslag liggen. Een bloksgewijze inrichting van onderwijs maakt onder andere concentratie van onderwijs in de tijd mogelijk en reduceert de versnippering van tijd en aandacht van docenten en studenten (Van

Eijl e.a., 1988). In het algemeen vereist onderwijs in blokken een reorganisatie van het curriculum.

Docenten in HAPO-t stonden voor de taak om met behoud van kwaliteit de leerstof te herordenen in andere eenheden dan die van vijftig minuten lessen. Deze herordening stelde tevens eisen aan het didactisch arrangement van het onderwijs en greep in op de attitude van docenten en studenten ten aanzien van opleiden en leren. In aanvang werd over de aard, omvang en plaats van een blok vooralsnog verschillend door docenten, respectievelijk vakgroepen, gedacht.

Aansluitend op deze situatie werd getracht antwoord te geven op de volgende onderzoeksvragen:

- 1 Op welke wijze geven individuele docenten vorm aan blokonderwijs?
- 2 Waardoor kenmerkt zich blokonderwijs zoals dat wordt uitgevoerd in HAPO-I?
- 3 Welke zijn tot dusver de bevindingen van docenten en studenten met het blokonderwijs?

De beantwoording van deze vragen vond plaats in het voorjaar van 1989. De resultaten van het onderzoek zijn derhalve niet (meer) representatief voor de huidige situatie in HAPO-I. Inmiddels heeft deze opleiding zich verder ontwikkeld in de richting van modulair onderwijs. Deze vorm van onderwijs omvat de inrichting van een onderwijsprogramma in onderwijsleereenheden of modules, die tot op zekere hoogte flexibel te gebruiken zijn binnen dat programma (Van Eijl e.a., 1988, 17). In HAPO-I wordt gestreefd naar een combinatie van een bloksgewijze inrichting van het onderwijs enerzijds en het onderwijzen en leren op basis van modules anderzijds.

Opzet en uitvoering

De opzet van het onderzoek kenmerkte zich door een open benadering. Geopteerd werd voor een exploratief en beschrijvend onderzoek van zowel kwantitatieve als kwalitatieve aard. Gegevens werden ontleend aan docenten (n=8) en studenten (n=116). Ook vond bestudering van curriculummateriaal plaats.

Het onderzoek richtte zich op acht willekeurig geselecteerde lesblokken. Als selectiecriteria golden: 1) de lesblokken dienen betrekking te hebben op verschillende vakgebieden en 2) te zijn verspreid over alle drie de studiejaar (in het studiejaar 1988-1989 was de opleiding ingericht tot en met het derde studiejaar).

Achtereenvolgens vond ten aanzien van ieder geselecteerd lesblok het volgende plaats: 1) een lesblok werd bijgewoond en geobserveerd door de onderzoeker, 2) aan het eind van het geobserveerde lesblok werd de studenten gevraagd een beknopte vragenlijst in te vullen en 3) kort na de observatie vond een interview plaats met de betreffende docent.

Resultaten

Uit de gevalsbeschrijvingen van de geobserveerde lesblokken bleek dat docenten het principe van blokonderwijs verschillend hanteerden. De aan blokonderwijs ten grondslag liggende onderwijs- en leerpsychologische principes (Heyn, 1976; Dochy en Wijnen, 1987), waaronder de afwisseling tussen inspanning en ontspanning en de verhouding tussen verwerving en verwerking van kennis en vaardigheden, waren soms expliciet en naar vermogen doordacht, maar bleven meestal impliciet of hadden vooralsnog een 'gekunsteld' karakter. Niettemin slaagden enkele docenten erin lesblokken te organiseren die een voorbeeldfunctie hadden voor collega's.

Met betrekking tot kenmerken van onderwijs- en leerprocessen in blokvorm werd geconcludeerd dat docenten:

- vaak geen systematisch inzicht hadden in factoren op grond waarvan studenten van elkaar verschilden in de mate waarin ze zelfstandig taken uitvoerden;
- tijdens contacturen met studenten teveel accent legden op het aanbieden en te weinig op het verwerken van kennis en vaardigheden;
- goed doordrongen bleken te zijn van het belang van evaluatie en het geven van feedback naar aanleiding van door studenten voltooide taken;
- verschilden in de functie die zij toekenden aan de hoeveelheid door studenten te leren kennis en vaardigheden.

In het algemeen bleek dat studenten zich gedurende een lange tijd goed kunnen concentreren op een taak. Studenten zelf gaven aan inspanning te ervaren als een indicatie voor effectief onderwijs.

Zowel docenten als studenten noemden voor- en nadelen van blokonderwijs. Als voordelen werden onder andere gezien: de mogelijkheid gedurende langere tijd aan een onderwerp te kunnen werken en spreiding van toetsen met als gevolg minder piekbelastingen dan voorheen. De nadelen die werden genoemd hadden betrekking op concentratieproblemen van met name studenten in het eerste leerjaar, op de meso-structurele organisatie van het onderwijs en op het feit dat bepaalde vakgebieden minder geschikt zouden zijn voor een inrichting in blokvorm.

Betekenis voor het onderwijs

Op grond van de onderzoeksresultaten werd duidelijk dat de bloksgewijze inrichting van het onderwijs in HAPO-I op geheel eigen wijze plaatsvond. De conclusie luidde vooralsnog dat niet echt gesproken kon worden van blokonderwijs (in dit verband ook Muysen en Van Eijl, 1979; Jansen en Joostens, 1988).

Voor de verdere ontwikkeling van dit onderwijs zijn op basis van de onderzoeksresultaten diverse suggesties aangedragen. Deze kunnen als volgt worden samengevat: 1) een zwaarder accent op de verwerking van leerstof tijdens contacturen, 2) meer aandacht voor de taakbeleving door studenten, 3) vermindering van het aantal klassikale contacturen, 4) toename van zelfwerkzaamheid door studenten, 5) verschuiving in de onderwijstaak van docenten (minder informatie-overdrager en meer organisator, initiator, stimulator en begeleider zijn; het ene hoeft het andere niet uit te sluiten), 6) reductie van het aantal parallel lopende blokken, 7) meer rekening houden met verschillen tussen studenten in de diverse leerjaren en 8) meer afstemming op elkaar van de door docenten gehanteerde didactische werkwijzen.

Inmiddels zijn de meeste van deze aanbevelingen in praktijk gebracht en wordt in HAPO-I verder gestalte gegeven aan een op de eigen situatie toegesneden HBO-didactiek (Janssen en De Neve, 1987). Eerder is al vermeld dat de opleiding zich verder ontwikkelt in de richting van modulair onderwijs in combinatie met onderwijs in blokvorm. Door deze combinatie beoogt men het onderwijsaanbod goed te organiseren en te structureren, zodat studenten hun tijd meer dan voorheen taakgericht besteden en beperken tot enkele vakgebieden in daarvoor over het studiejaar gelijk verdeelde perioden.

Beginsituatie en instroom van studenten

Probleemstelling en onderzoeksvragen

De lerarenopleidingen HAPO-I en HAPO-III kennen een nogal heterogene instroom van studenten; zowel studenten afkomstig uit het middelbaar agrarisch onderwijs als HAVO-

en vwo-gediplomeerden stromen in. In het studiejaar 1988-1989 werd onderzoek gedaan rond de beginsituatie en instroomproblematiek van eerstejaars studenten in beide lerarenopleidingen.

Belangrijk werd gevonden dat inzicht in motieven en verwachtingen van studenten ten aanzien van het leraarsberoep zou kunnen bijdragen aan de inhoud en vormgeving van het curriculum in met name het eerste studiejaar. Daarnaast bestond het vermoeden, dat onder invloed van de afgenomen professionele en publieke waardering van zowel het leraarsberoep als de landbouw de motivatie van studenten voor het docentschap (in het agrarisch onderwijs) gebrekkig of op zijn minst gewijzigd was (Derricks en De Kat, 1990; Tillema, 1991).

Het bovengeschetste probleem heeft geleid tot de formulering van de volgende onderzoeksvragen:

- 1 Wat zijn belangrijke instroomkenmerken van de eerstejaars HAPO-I en HAPO-III-studenten?
- 2 Welke motieven hebben eerstejaars HAPO-I en HAPO-III-studenten voor het volgen van een agrarische lerarenopleiding?
- 3 Welke motieven hebben eerstejaars HAPO-I en HAPO-III-studenten voor het kiezen voor het leraarsberoep in het algemeen?
- 4 Welke kwaliteiten vinden eerstejaars HAPO-I en HAPO-III-studenten belangrijk voor het beroep van leraar?

De beantwoording van deze onderzoeksvragen vond plaats in het najaar van 1989. Er zijn geen redenen om aan te nemen dat de verkregen antwoordpatronen van studenten afwijken van die van de huidige eerstejaars studenten.

Opzet en uitvoering

Van beide lerarenopleidingen verleenden vrijwel alle eerstejaars studenten (n=147) hun medewerking aan het onderzoek. Hen werd een vragenlijst voorgelegd die voornamelijk open vragen bevatte, zodat zij zoveel mogelijk hun eigen meningen en ideeën naar voren konden brengen. De gegeven antwoorden werden achteraf in categorieën ondergebracht en kwantitatief verwerkt.

Resultaten

Rond de beginsituatie en instroom van eerstejaars studenten werd het volgende beeld verkregen:

- de leeftijd van 80% van de studenten lag tussen de 19 en 22 jaar; de overige studenten waren ouder dan 22 jaar;
- 73% van de studenten was van het mannelijk geslacht; het aantal vrouwelijke studenten in HAPO-I was 19% en in HAPO-III 35%;
- qua vooropleiding was 75% van de studenten afkomstig uit het middelbaar agrarisch onderwijs en 10% had een havo- of vwo- vooropleiding; de overigen - meestal de al wat oudere studenten (≥ 22 jaar) - waren afkomstig van andere MBO- of HBO-opleidingen;
- bijna alle studenten hadden zich in de buurt van hun opleiding gehuisvest;
- van 45% van de studenten was één van de ouders werkzaam in de primaire of secundaire sector van de land- en tuinbouw (van 80% van de studenten was de moeder huisvrouw);
- van 40% van de studenten had één van de ouders een agrarische vooropleiding

- (moeders met een agrarische vooropleiding waren er bijna niet);
- alle studenten hadden voor de aanvang van de studie al ervaring opgedaan in de agrarische sector (voor een groot deel tijdens de vooropleiding maar ook uit hobbyïsme en via vakantiewerkzaamheden);
- ruim 50% van de studenten had reeds ervaring met het werken met jongeren, de overige 50% niet;
- het contact met het HAPO kwam vooral tot stand via de dekaan van de vooropleiding (25%), via advertenties en directe voorlichtingsactiviteiten van de STOAS (48%); de overige 27% kwam vooral uit eigen initiatief met het HAPO in contact;
- door 60% van de studenten werd een voorlichtingsbijeenkomst van een van beide HAPO-opleidingen bijgewoond; voor 30% van hen heeft dat geleid tot een definitieve keuze voor het HAPO;
- 30% van de studenten had zich ook voor een andere opleiding ingeschreven.

Later wordt nog ingegaan op enkele mogelijke samenhangen tussen instroomkenmerken en motieven van studenten voor het volgen van een van beide lerarenopleidingen.

Voor studenten die niet opteerden voor het leraarsberoep, maar voor een baan in het bedrijfsleven of in de voorlichting (60%), bleek interesse voor de vakinhoud waarin wordt opgeleid (land- of tuinbouwdifferentiaties) het belangrijkste motief te zijn om voor HAPO te kiezen; de meeste van deze studenten noemden het beschikken over sociale vaardigheden een voorwaarde om bedoelde banen goed uit te kunnen oefenen. In het algemeen schatten deze studenten de kans op werk na de opleiding hoog in.

De studenten die aangaven later wel leraar te willen worden (40%), hadden duidelijk andere motieven voor hun keuze voor een van beide HAPO-opleidingen. Twee van deze motieven betroffen het omgaan met (jonge) mensen en het overdragen van kennis.

Verhoudingsgewijs zoeken meer vrouwen dan mannen hun toekomst in het onderwijs. Mogelijk hangt dit gegeven samen met de ook elders merkbare feminisering in het onderwijs (Tillema, 1991, p. 27), met de mogelijkheden om part-time te werken en het combineren van werk in beroep en gezin. Ook werd de indruk gewekt dat sociale status, carrièremogelijkheden en salaris voor mannen een belangrijker rol spelen dan voor vrouwen.

Door de studenten werden drie 'soorten' kwaliteiten van leraren genoemd, te weten: 1) kwaliteiten op didactisch terrein, 2) kwaliteiten met betrekking tot sociaal-pedagogische vaardigheden en 3) kwaliteiten in verband met de persoonlijkheid van de leerkracht zelf. Een door studenten als 'goed' gekwalificeerde leraar zou in doorsnee als volgt kunnen worden getypeerd: 'Een goede leerkracht is in staat lesstof duidelijk over te brengen, heeft aandacht voor de leerlingen en gaat op basis van gelijkwaardigheid met hen om; hij of zij is flexibel en rustig, heeft gevoel voor humor en heeft de klas in de hand' (Zonneveld, 1989, p. 58).

Betekenis voor het onderwijs

De resultaten van het onderzoek hebben bijgedragen tot herbezinning op het toelatingsbeleid van de lerarenopleidingen. Ook heeft het onderzoek invloed gehad op de besluitvorming tot ontwikkeling van afstudeerdifferentiaties in met name HAPO-I. Directies en docenten van de opleidingen ondersteunen de gedachte soortgelijk onderzoek met regelmaat te herhalen. Daardoor blijft men op de hoogte van motieven en verwachtingen van studenten en van de verschuivingen die zich daarin voordoen.

Het beeld dat de eerstejaars studenten hadden van de uitoefening van het leraarsberoep bleek nog beperkt, concreet en sterk op het praktisch handelen gericht te zijn. In de opleidingen kon van dit gegeven opleidingsdidactisch en onderwijskundig-inhoudelijk gebruik gemaakt worden. Tegenwoordig wordt de noodzaak theorie te koppelen aan eigen opvattingen en ideeën van studenten alom onderkend (Corporaal, 1988, die in dit verband spreekt over de uitwisseling van objectieve en subjectieve theorie).

Binnen- en buitenschools leren in HAPO-III

Probleemstelling en onderzoeksvragen

Bedrijfsstages vormen doorgaans een belangrijk onderdeel van het curriculum van leraaropleidingen voor het beroepsonderwijs. In de eerste helft van het derde studiejaar (vijfde semester) werd besloten de bedrijfsstage in HAPO-III in te richten volgens de principes van binnen- en buitenschools leren. Deze vorm van leren is gebaseerd op de gedachte dat leerervaringen in een buitenschoolse praktijksituatie aanleiding moeten zijn voor het binnenschools verwerken en verdiepen van die ervaringen. Omgekeerd is het belangrijk dat binnenschoolse leerervaringen aanleiding vormen voor het opdoen van nieuwe ervaringen in praktijksituaties (Schellekens, 1980; Meesterberends-Harms, 1981; Nieuwenhuis, 1984). In HAPO-III werd het binnen- en buitenschools leren voor het eerst ingevoerd in het studiejaar 1989-1990.

Voor de inrichting van het vijfde semester werd uitgegaan van een opzet waarbij twee dagen binnenschools en drie dagen buitenschools leren elkaar afwisselen. De drie dagen buitenschools leren omvatten: twee dagen 'ambachtelijk' werken op een bedrijf en één dag gericht op het systematisch verzamelen van gegevens. Op deze wijze trachtte men de volgende doelen te realiseren:

- de student kan de op het bedrijf voorkomende werkzaamheden correct en in een goed tempo uitvoeren;
- de student kan bedrijfsmatige gegevens verzamelen, ordenen en analyseren;
- de student kan de sterke en zwakke kanten van het bedrijf aangeven.

Voor het realiseren van beide laatstgenoemde doelen werden drie vakoverstijgende gebieden onderscheiden, namelijk: 1) het sociaal-organisatorische gebied (bijvoorbeeld: de student verdiept zich in de taakverdeling van het personeel), 2) het bedrijfseconomische gebied (bijvoorbeeld: de student zoekt uit aan welke vestigingsvoorwaarden moet worden voldaan) en 3) het vaktechnische gebied (bijvoorbeeld: de student doet gewasnamen).

Eind 1989 werd de volgende vraag van het docententeam aan de onderzoeker voorgelegd: 'In hoeverre slagen wij erin aan de wisselwerking tussen binnen- en buitenschools leren vorm te geven?' In overleg met de betrokken docenten werd besloten deze vraagstelling eerst open en ongestructureerd te benaderen. Naar aanleiding van vrije observaties van negen onderwijsleersituaties en incidentele gesprekken met docenten en studenten, volgde de definitieve opzet van het onderzoek.

Op grond van de hiervoor beschreven werkwijze werden de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

- 1 Hoe luidt de mening van de betrokken studenten en docenten over de doelstelling, opzet en inhoud van het vijfde semester?
- 2 In hoeverre slagen studenten erin theorie en praktijk te koppelen?
- 3 Welk leerproces doorlopen studenten en welke problemen doen zich daarbij voor?

- 4 In hoeverre is vergelijkende toetsing mogelijk van het vijfde semester met algemene doelstellingen en uitgangspunten van binnen- en buitenschools leren zoals die beschreven worden in de literatuur?

De beantwoording van deze vragen vond plaats in het voorjaar van 1990. De resultaten van het onderzoek kunnen niet meer als representatief worden aangemerkt voor de huidige inrichting van het vijfde semester in HAPO-III. In toenemende mate is in dit semester praktijkleren (Schellekens, 1980) vanuit een probleemgeoriënteerde optie centraal komen te staan.

Opzet en uitvoering

Voor het verzamelen van gegevens werd gebruik gemaakt van gestructureerde, open vragenlijsten voor de bij het binnen- en buitenschools leren betrokken studenten (n=33) en docenten (n=14) in HAPO-III. Ook zijn verslagen van studenten geraadpleegd en heeft bestudering van literatuur over binnen- en buitenschools leren plaatsgevonden.

Resultaten

Met betrekking tot het (didactisch) arrangement van het vijfde semester werd het volgende geconcludeerd:

- een aantal bedrijven bleek niet geschikt als stageplaats, omdat zij onvoldoende medewerking aan studenten verleenden op bedrijfseconomisch gebied of van een te geringe complexiteit of omvang waren op met name het sociaal-organisatorische gebied;
- de meeste studenten oordeelden positief over de binnenschools aangereikte richtlijnen ten behoeve van hun buitenschoolse activiteiten;
- de bedoeling en de opzet van het vijfde semester waren volgens studenten voor een aantal stagebieders niet altijd duidelijk;
- in de binnenschoolse situatie kwam het (vak)technische aspect niet altijd goed en soms onvoldoende tot zijn recht;
- tijdens binnenschoolse dagen was soms sprake van een overladen programma; volgens docenten neigden studenten ertoe onderwerpen en vakken die niet op hun leerproces aansloten als overbodig te ervaren;
- irritaties bij studenten ontstonden onder andere doordat binnenschools te weinig tegemoet werd gekomen aan de individuele behoefte en interesse van studenten; docenten merkten dat deze irritaties toenamen naarmate deze behoefte en interesse na verloop van tijd verder uiteen liepen.

Ondanks de problemen die zich voordeden, sprak de opzet van het vijfde semester de studenten aan vanwege de afwisseling tussen theorie (school) en praktijk (bedrijf).

Met theorie wordt in dit verband bedoeld: door docenten aan studenten verstrekte informatie in binnenschoolse leersituaties, door studenten zelf of op aanraden van docenten bestudeerde literatuur en interpretaties van meer gemeenschappelijke ervaringen van studenten. Uit de verslagen van studenten bleek dat zij kennis hadden genomen van theorie. Deze theorie werd door hen vooral gebruikt als sturing van waarnemingen in de praktijk en minder ten behoeve van evaluatie van die praktijk. Van 'toetsing' van theorie aan de hand van praktijkgegevens was nauwelijks sprake.

Uit de verslagen van de studenten viel weinig af te leiden over het door hen doorlopen leerproces. Wel bleek uit de vragenlijsten dat diverse studenten moeilijkheden hadden

ondervonden om aan het begin van het vijfde semester voor zichzelf structuur en duidelijkheid in dit leerproces aan te brengen. In het algemeen kon worden geconcludeerd dat het merendeel van de studenten in staat was te voldoen aan de opdrachten (zie de eerder beschreven doelen van het vijfde semester), maar voor een aantal studenten bleek de analyse van sterke en zwakke kanten van een bedrijf te moeilijk te zijn. De reflectie van studenten op door hen verrichte activiteiten bleek overwegend extern gericht te zijn en sterk bepaald door de opdrachten waaraan zij moesten voldoen.

Vergelijking van het binnen- en buitenschools leren in HAPO-III met in de literatuur beschreven opvattingen, leidde tot de conclusie dat het binnen- en buitenschools leren in HAPO-III overeenstemde met een aantal aspecten die karakteristiek zijn voor deze vorm van onderwijs. Bedoeld worden bijvoorbeeld het binnenschools verwerken en verdiepen van buitenschoolse ervaringen en het regelmatig en frequent afwisselen van binnen- en buitenschools leren. Daarentegen was ook sprake van verschillen met wat uit de literatuur bleek. Bekend is echter dat binnen- en buitenschools leren vele verschijningsvormen of varianten kent (Roosma en Verhoef, 1989).

Betekenis voor het onderwijs

Op basis van de onderzoeksresultaten zijn aanbevelingen gedaan met betrekking tot: 1) de selectie van stage-bedrijven, 2) het informeren van studenten en stagebieders over de verwachtingen, doelen en opzet van de stage, 3) het doorbreken van de vakkenlijn, 4) het stimuleren van een onderzoekende houding bij studenten, 5) de aard van het leerproces en 6) het persoonlijk functioneren van de student.

Het onderzoek heeft bijgedragen tot de vormgeving van binnen- en buitenschools leren in HAPO-III vanuit een probleemgestuurde of probleemgeoriënteerde optie. Daarbij is het accent komen te liggen op een onderzoekende houding van studenten, waarmee wordt aangesloten bij een houding die in het algemeen belangrijk wordt gevonden voor (aanstaande) leraren (Handal en Lauvas, 1987).

Docent nieuwe stijl

Probleemstelling en onderzoeksvragen

In verband met het docentschap in de (nabije) toekomst is momenteel sprake van herbezinning op beroepseisen of taken van leraren, op hun taakomgeving en op persoonlijkheidsaspecten (ARBO/ARVO, 1989; Pouwels en Vrieze, 1990; Leune, 1990). Met name beroepseisen worden sterk gerelateerd aan de kwaliteit van onderwijs en, diensgevolge, vertaald in eindtermen voor lerarenopleidingen.³

Het leraarsberoep zal als gevolg van ontwikkelingen in het onderwijs en in de samenleving aan vele veranderingen onderhevig zijn (Hooghoff en Van der Dussen, 1988; Leune, 1990). In het agrarisch onderwijs vallen deze veranderingen samen met de vorming van Agrarische Opleidingscentra en de invoering van een nieuwe kwalificatiestructuur. Als uitvloeisel van de operatie Sectorvorming en Vernieuwing in het Middelbaar Beroepsonderwijs (svm) zijn Agrarische Opleidingscentra (AOC's) het resultaat van fusies tussen lager en middelbaar agrarisch onderwijs, het agrarisch leerlingwezen en het agrarisch cursusonderwijs. De invoering van de zogenaamde kwalificatiestructuur omhelst onderwijskundige vernieuwingen in het agrarisch onderwijs, waarvan de kern bestaat uit de indeling van bestaande en nieuwe leerstof in deelkwalificaties waarvoor leerlingen afzonderlijke certificaten kunnen halen. Deze deelkwalificaties worden vorm gegeven in modulenboeken rond praktijkopdrachten voor leerlingen, waar-

mee aan participierend leren een belangrijke plaats wordt toegekend.⁴ Medio 1990 startte het onderzoek naar karakteristieken van het toekomstig leraarsberoep in het agrarisch onderwijs. Het lag voor de hand de probleemstelling van het onderzoek toe te spitsen op beide bovengenoemde innovaties. De resultaten van het onderzoek werden van belang geacht voor de initiële scholing, nascholing en begeleiding of ondersteuning van docenten.

Het voorgaande leidde tot de volgende onderzoeksvragen:

- 1 Op welke onderdelen zal het toekomstig functioneren van docenten in AOC's afwijken van hun huidige functioneren?
- 2 Welke gevolgen zullen verschillen tussen het functioneren in de huidige en toekomstige situatie hebben voor de autonomie en deskundigheid van docenten?
- 3 Welke persoons- en situatiekenmerken zijn belangrijk voor het realiseren van de aan AOC-vorming en kwalificatiestructuur verbonden ontwikkelingen?
- 4 Welke factoren vormen een belemmering voor het realiseren van de in voornoemde vraag bedoelde ontwikkelingen?
- 5 Welke rol wordt in verband met de AOC-vorming en de invoering van de kwalificatiestructuur toegekend aan externe begeleiding, initiële scholing en nascholing van docenten?

Opzet en uitvoering

De onderzoeksvragen zijn beantwoord aan de hand van gegevens verkregen via gestructureerde, open interviews met docenten (n=10), lerarenopleiders (n=13), inspecteurs (n=4) en AOC-schoolleiders (n=4). De verwerking van de gegevens leidde tot een voorlopige beantwoording van de onderzoeksvragen. Daarna vond een externe validering van de verkregen antwoorden plaats onder locatie-directeuren van tot AOC's behorende lagere en middelbare agrarische scholen (n=82; respons 68%) met behulp van een op de voorlopige onderzoeksresultaten gebaseerde uitsprakenlijst.

Resultaten

Naar verwacht mag worden zal in de nabije toekomst het beroep van een AOC-docent meer of anders dan voorheen gekenmerkt worden door:

- het organiseren en begeleiden van leerprocessen in zowel als buiten klasseverband;
- het leveren van een bijdrage aan vakkenintegratie en het doorbreken van de vakkenlijn;
- het samenwerken met collega's en bereid zijn tot meewerken aan verandering;
- het administreren van vorderingen van leerlingen als onderdeel van het begeleiden van leerlingen;
- het lesgeven aan uiteenlopende doelgroepen en breed inzetbaar zijn;
- het volgen van ontwikkelingen in het bedrijfsleven en van maatschappelijke ontwikkelingen in het algemeen.

Het hierboven geschetste profiel wijkt nogal af van een statische en individueel gerichte invulling van het leraarsberoep, waarbij het accent ligt op het overdragen van kennis en vaardigheden. In het algemeen beantwoorden docenten in het lager agrarisch onderwijs meer aan het toekomstige profiel dan docenten in het middelbaar agrarisch onderwijs. De invoering van de kwalificatiestructuur in het agrarisch onderwijs vereist veel samenwerking van docenten met collega's, onder andere om via deelkwalificaties en certificatenheden voor leerlingen goede horizontale en verticale mogelijkheden van doorstroming te realiseren. Ook wordt belangrijk gevonden dat een docent open staat

voor veranderingen en bereid is daaraan mee te werken. De mening overheerst dat de docenten voldoende eigen deskundigheid bezitten om de inhoudelijke en onderwijskundig-didactische veranderingen te kunnen realiseren. In dit verband werd tijdens de interviews vaak verwezen naar al eerder opgedane ervaringen van docenten met participand leren in het Kort Middelbaar Agrarisch Onderwijs en met modulair onderwijs.

Het feit dat de AOC-vorming en de invoering van de kwalificatiestructuur twee van overheidswege opgelegde innovaties zijn, wordt vooral door docenten als negatief ervaren. Velen zien de AOC-vorming bovendien als een bezuinigingsmaatregel, die onder meer gevolgen heeft voor kwesties rond afvloeiing en rechtszekerheid van docenten. De motivatie van docenten voor het leveren van een bijdrage aan de kwalificatiestructuur is het grootst. Onder bepaalde voorwaarden zijn, zonder aanwijsbaar onderscheid, zowel oudere als jongere docenten bereid mee te werken aan de invoering van de kwalificatiestructuur. Deze voorwaarden hangen samen met de taakbelasting van docenten en met infrastructurele en schoolorganisatorische aspecten. Een zo'n aspect betreft het creëren van een schoolklimaat dat docenten ruimte en tijd geeft de gewenste veranderingen gevoelsmatig en inhoudelijk te accepteren. Ook wordt een schoolorganisatie die zich kenmerkt door open informatie- en communicatielijnen gezien als een voorwaarde voor optimaal functioneren van docenten. Daarmee kennen met name docenten een belangrijke rol toe aan het managementteam van een AOC.

Belemmeringen die men ervaart voor het realiseren van de AOC-vorming en de invoering van de kwalificatiestructuur worden, uitgesplitst naar interne en externe factoren, samengevat in schema 1. Deze factoren grijpen in op het werk en de werkomstandigheden van docenten en oefenen een negatieve invloed uit op hun motivatie en bereidheid aan de kwalificatiestructuur gestalte te geven.

In verband met de AOC-vorming en de invoering van de kwalificatiestructuur bestaat de behoefte aan twee soorten externe ondersteuning, namelijk ondersteuning gericht op: 1) organisatie-ontwikkeling en 2) het mobiliseren van in de scholen aanwezige expertise. Scholen worden zelf in staat geacht aan te geven op welke gebieden ondersteuning of scholing gewenst wordt. Daarbij gaat de voorkeur uit naar team-ontwikkeling. Specifieke behoeften aan ondersteuning met het oog op het docentschap in het toekomstig agrarisch onderwijs hebben betrekking op:

- de ontwikkeling en implementatie van curricula, toegespitst op modulair onderwijs en multi-disciplinair ingerichte onderwijsleersituaties;
- het onderwijzen en leren, waaronder het hanteren van nieuwe werkvormen, omgaan met heterogene groepen leerlingen en ervaringsleren;
- het begeleiden van leerlingen in het algemeen;
- organisatie-ontwikkeling en management.

Voor de agrarische lerarenopleidingen wordt belangrijk gevonden dat deze docenten opleiden die: 1) gevarieerd les kunnen geven, 2) ervaring hebben met curriculumontwikkeling, 3) zich hebben verdiept in de relatie tussen onderwijs en maatschappij, 4) vaktechnisch geschoold zijn en ingevoerd in de automatisering, 5) ervaring in het agrarisch bedrijfsleven hebben opgedaan en 6) op de hoogte zijn van ontwikkelingen in de scholen en daarop in kunnen spelen. Naast deze aspecten gaat de voorkeur uit naar aankomende docenten met een open, flexibele en coöperatieve houding en een brede belangstelling.

		belemmeringen	
		AOC-vorming	kwalificatiestructuur
interne factoren		- identiteitsverschillen (denominatief en pedag. didactisch	- hoeveelheid werk en tijd
		- sociale beleid	- problemen bij docenten zelf
		- betrokkenheid bij besluitvorming	- onduidelijkheid
		- vorming van directies	
externe factoren		- daling ll.aantallen	- faciliteiten voor ontwikkeling
		- concurrentie tussen AOC's	- top-down invoeringsstrategie
		- lump sum en verdeling financiële middelen over locaties binnen AOC's	

Schema 1. Belemmeringen voor verandering en ontwikkeling.

Betekenis voor het onderwijs

In dit artikel wordt niet nader ingegaan op de impact van de onderzoeksresultaten voor de praktijk van de agrarische lerarenopleidingen en de nascholing en begeleiding van docenten in het agrarisch onderwijs, omdat op het moment van het schrijven van dit artikel (december 1991) het eindrapport nog niet voor discussie aan alle betrokkenen is voorgelegd. Ditzelfde geldt voor de aanbevelingen en kritische kanttekeningen naar aanleiding van het onderzoek ten aanzien van het gevoerde overheidsbeleid, de door deze overheid geëntameerde innovaties en de onderwijspraktijk zelf.

In de onderwijspraktijk overheerst de mening dat het leraarsberoep in het toekomstig agrarisch onderwijs er anders uit zal zien dan voorheen. Het onderzoek heeft onder andere geleid tot een 'beroepsprofiel uit het veld' dat van belang is voor de aansluiting van de eindtermen van agrarische lerarenopleidingen op de eisen die het leraarsberoep stelt. Dit beroepsprofiel vereist een herbezinning binnen deze opleidingen op wat onder andere onder een startbekwame leraar moet worden verstaan en op de inhoud van de initiële scholing en nascholing van docenten. Het is, zoals gezegd, nog te vroeg om op de resultaten van deze herbezinning vooruit te lopen.

Kanttekeningen bij het uitgevoerde onderzoek

De deelonderzoeken waarover in dit artikel wordt gerapporteerd, kenmerkten zich alle door relevantie voor de praktijk. Elk onderzoek heeft geleid tot bruikbare resultaten voor de verdere vormgeving en inhoud van de agrarische lerarenopleidingen. Daarmee is voldaan aan een van de uitgangspunten van het HAPO-project.

In hoeverre de deelonderzoeken daadwerkelijk hebben bijgedragen of nog zullen bijdragen aan de verbetering van het handelen in de praktijk is een andere kwestie. In dit

verband blijkt met name de afstemming van deelonderzoeken op situationele factoren een doorslaggevend kenmerk te zijn. Bedoeld worden de volgende situationele factoren: de aard van de onderzoeksvraag, de context waarin het onderzoek plaatsvindt en de betrokkenen bij het onderzoek (Swaans-Joha en Hox, 1989, p. 9).

Eerder in dit artikel werd de afstemming van onderzoek en de werkzaamheden van de onderzoeker op de situatie aangeduid met de term praktijknabijheid van onderzoek als een van de uitgangspunten van het HAPO-project. Met name het eerste en derde deelonderzoek, dat wil zeggen de onderzoeken naar blokonderwijs en binnen- en buitenschools leren, beantwoordden aan dit uitgangspunt. Beide praktijknabije deelonderzoeken leverden duidelijk bruikbare resultaten op voor de onderwijspraktijk, maar verliepen niet zonder problemen. Op drie van deze problemen wordt hieronder beknopt ingegaan.

Het eerste probleem betreft de vraag in hoeverre onderzoek in een innovatieve context kan voldoen aan wetenschappelijke criteria zonder achter de feiten aan te lopen, of te voorkomen dat het wordt aangemerkt als 'quick and dirty'. In dit verband is sprake van een spanningsveld tussen wetenschappelijke kwaliteit en de noodzaak van snelle terugkoppeling van onderzoeksresultaten. Vooral rond het binnen- en buitenschools leren in HAPO-III is dit spanningsveld duidelijk voelbaar geweest, omdat het tempo van de invoering van deze innovatie hoog lag. Als gevolg van dit tempo had overwogen moeten worden af te zien van onderzoek of het onderzoek in een later stadium van de innovatie uit te voeren.

Het tweede probleem heeft betrekking op de afhankelijkheid van de onderzoeker van derden. Bij alle fasen van de deelonderzoeken naar de invoering van blokonderwijs en binnen- en buitenschools leren waren opleidingsdocenten actief betrokken. Dit had tot voordeel dat afstemming van het onderzoek op de desbetreffende situaties goed mogelijk was. Nadeel was het gevaar van overwaarding van de inbreng vanuit de praktijk (Smaling, 1987). Er deden zich bijvoorbeeld discussies voor tussen de onderzoeker en betrokkenen in de opleidingen over de mate waarin bepaalde theoretische inzichten toepasbaar waren in de eigen onderwijspraktijk. Bedoeld worden inzichten waaraan de onderzoeker houvast ontleende, maar die door betrokkenen in de praktijk slechts in beperkte mate toepasbaar werden geacht voor de eigen situatie. Soms leidde dit tot overaccentuering van de uniciteit van die eigen situatie.

Het derde probleem, ten slotte, spitst zich toe op de relatie tussen onderzoeker en betrokkenen in de praktijk. In de samenwerking met opleidingsdocenten was enerzijds sprake van docenten die onderzoek ondersteunden en zich zeer coöperatief opstelden, anderzijds van docenten die er blijk van gaven niet geïnteresseerd te zijn. Bij het zoeken naar oorzaken voor dit gebrek aan interesse kan gedacht worden aan:

- angst om door de onderzoeker benaderd te worden met het verzoek lessituaties te mogen observeren;
- deelname aan onderzoek ervaren als een last;
- onderschatting van de bijdrage van onderzoek;
- geloof in de eigen competentie aan het doel van de beoogde innovatie te kunnen beantwoorden;
- verschillen in verwachtingen tussen onderzoeker en docenten ten aanzien van de aard van het onderzoek en de werkzaamheden van de onderzoeker.

Er kon niet altijd gesproken worden van een optimale relatie tussen onderzoeker en opleidingsdocenten wat betreft een gemeenschappelijk streven naar optimalisering van de onderwijspraktijk. In het algemeen blijkt dat directie-leden een gunstige invloed uit kunnen oefenen op de bereidheid van opleidingsdocenten mee te werken aan onderzoek. Zonder een steungevende, stimulerende rol van directie-leden is onderzoek door een relatieve buitenstaander die sterk afhankelijk is van de belangstelling en welwillendheid van derden moeilijk uitvoerbaar.

Conclusie en discussie

De deelonderzoeken naar de invoering van blokonderwijs en binnen- en buitenschools leren tonen onder meer aan, dat de agrarische lerarenopleidingen HAPO-I en HAPO-III vooral in ontwikkeling zijn. Kerntaak van deze opleidingen is studenten te leren onderwijzen in combinatie met een vakinhoudelijke scholing. Als onderdeel van hun studie verichten studenten niet alleen stages in lagere en middelbare agrarische scholen, maar ook in agrarische bedrijven. Door deze dubbele stages wijken de agrarische lerarenopleidingen onder andere af van vele andere lerarenopleidingen.

Blokonderwijs en binnen- en buitenschools leren in het Hoger Agrarisch Pedagogisch Onderwijs hebben een tweeledige bedoeling. Enerzijds zijn ze uitdrukking van het streven naar een eigen vormgeving en inhoud van de opleidingen, anderzijds beogen ze vooruit te lopen op ontwikkelingen die zich met name in het middelbaar agrarisch onderwijs voltrekken. In dit onderwijs zal als gevolg van de nieuwe kwalificatiestructuur meer dan voorheen het accent komen te liggen op modulair onderwijs, zelfwerkzaamheid van leerlingen en participierend of binnen- en buitenschools leren. Studenten die in de lerarenopleiding zelf met deze ontwikkelingen ervaringen hebben opgedaan, zullen naar verwachting beter in staat zijn in te spelen op problemen en ervaringen van hun (toekomstige) leerlingen dan studenten die daar pas na het verlaten van de opleiding mee geconfronteerd worden.

Geredeneerd vanuit een visie op het leraarsberoep moet vervolgens de vraag gesteld worden wat wel en wat niet in de agrarische lerarenopleidingen aan bod moet komen. De mening overheerst dat een lerarenopleiding slechts kan voorzien in basisbekwaamheden of startcompetenties en dat verdere verdieping en specialisatie via nascholingen moeten plaatsvinden (Peters, 1991, p. 5). Het is daarom denkbaar dat het in dit artikel uit het veld geschetste profiel van het docentschap niet volledig kan worden vertaald en ingepast in nog nader te formuleren eindtermen voor de agrarische lerarenopleidingen.

Bij deze formulering van eindtermen speelt de vraag hoe breed dan wel specialistisch een leraar opgeleid moet worden. De teneur inzake de gewenste relatie tussen onderwijs en bedrijfsleven is in deze de volgende: ieder bedrijf heeft specialisten nodig, maar geen 'vakidioten', want die zijn in het huidige economische bestel niet goed inzetbaar. Tegelijkertijd klinkt ook een waarschuwing door naar opleidingen die het uitsluitend in de breedte zoeken: mensen met een 'helikoptervisie', fantasie en begrip voor anderen zijn zeer welkom, maar ze moeten wel weten waar ze over praten (Metze, 1988, p. 31).

Wanneer dit standpunt vertaald wordt naar het leraarsberoep, dan zijn zowel specialistisch geschoolde leraren nodig als leraren die breed bekwaam en inzetbaar zijn. Een specialistisch geschoold docententeam alleen voldoet niet, omdat dientengevolge leerlingen ook specialistisch zullen worden opgeleid en daarmee worden benadeeld gezien de eisen die het bedrijfsleven onder andere aan hen stelt. Bovendien bestaat er als ge-

volg van de invoering van de basisvorming (voorheen de middenschool en het voortgezet basisonderwijs) een blijvende behoefte aan docenten met een brede bekwaamheid (Frik, 1990).

Speciale aandacht bij het formuleren van eindtermen voor de agrarische lerarenopleidingen, tenslotte, verdient het gegeven dat veel studenten die aan de opleiding beginnen geen leraar willen worden. Uit het in dit artikel besproken onderzoek naar de beginsituatie en instroom van eerstejaars HAPO-studenten blijkt dat 60% van deze studenten niet opteert voor het leraarsberoep, terwijl een groot deel van de opleiding daar wel op is gericht. Het is belangrijk door middel van vervolgonderzoek na te gaan onder invloed van welke factoren in de opleiding dit percentage zich na verloop van tijd wijzigt.

Noten

- 1 Voor een volledig overzicht van werkzaamheden en aandachtsgebieden van de STOAS wordt verwezen naar het instellingswerkplan van deze stichting (STOAS, 1990).
- 2 Naast de initiële lerarenopleidingen HAPO-I en HAPO-III verzorgt de STOAS ook deeltijdopleidingen voor leraren. Tot voor kort werden deze aangeduid met HAPO-II, HAPO-IV en HAPO-V.
- 3 In de praktijk blijkt dat het hier om relaties gaat die vaak minder vanzelfsprekend zijn dan wordt gesuggereerd.
- 4 Het betreft hier extern ontwikkeld onderwijsleermateriaal met een voorbeeldfunctie voor docenten in de scholen. Bij de ontwikkeling van dit materiaal zijn enkele honderden docenten uit het agrarisch onderwijs betrokken. De productie van onderwijsleermateriaal is de voorlaatste fase van de invoering van de kwalificatiestructuur. De laatste en meest problematische fase van deze innovatie omvat implementatie van de nieuwe curricula in de scholen.

Literatuur

- ARBO/ARVO (1989) *Beroepseisen voor leraren*. Zeist.
- Beijaard, D. (1989) *Blokonderwijs in de HAPO-I*. Landbouwniversiteit Wageningen: Vakgroep Agrarische Onderwijskunde.
- Beijaard, D. (1990) *Binnen- en buitenschools leren in de HAPO-III*. Landbouwniversiteit Wageningen: Vakgroep Agrarische Onderwijskunde.
- Beijaard, D. (1992) *Docent nieuwe stijl: ideaal of werkelijkheid?* Landbouwniversiteit Wageningen: Vakgroep Agrarische Onderwijskunde (in voorbereiding).
- Beijaard, D. & Leeuwis, A. (1988) *Naar een meer empirisch gefundeerd opleidingscurriculum*. Landbouwniversiteit Wageningen: Vakgroep Agrarische Onderwijskunde.
- Corporaal, A.H. (1988) *Bouwstenen voor een opleidingsdidactiek*. De Lier: Academisch Boekencentrum.
- Creemers, B.P.M. & Hoeben, W.Th.J.G. (1984) *Onderzoek tussen onderwijsontwikkeling en wetenschapontwikkeling*. Harlingen: Flevodruk.
- Derricks, M. & Kat, E. de (1990) Een hogere pedagogische opleiding: wie kiest ervoor en waarom? *Idee*, 11, 1, 32-36.
- Dochy, F.J.R.C. & Wijnen, W.H.F.W. (1987) Nieuwe onderwijskundige inzichten aan de basis van een moderne onderwijsopvatting. In: Dochy, F.J. & Luyk, S.J. van (red.) *Handboek vaardigheidsonderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 11-23.
- Eijl, P.J. van, Capetti, C.P.L.E., Merx, J.J. & Muyden, J.N. van (1988) *Onderwijs in modulen*.

- Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Frik, A. (1990) De lerarenopleiding op weg naar eenvakkigheid. *Idee*, 12, 1, 28-33.
- Goffree, F. (1985) Onderwijsontwikkelingsonderzoek. *Onderwijskundige Notities*, 5, 1, 12-19.
- Handal, G. & Lauvas, P. (1987) *Promoting reflective teaching: supervision in action*. Milton Keynes: SRHE and Open University Press.
- Heyn, A.F. (1976) *Studenten en docenten bij het tertiair onderwijs*. Assen/Amsterdam: Van Gorcum.
- Hooghoff, H., Dussen, A.M. van der (eds.) (1988) *Teacher education and the world of work*. Enschede: SLO.
- Jansen, E.P.W.A., Joostens, Th.H. (1988) *Blokonderwijs: vooroordelen of voordelen*. R.U. Groningen: COWOG.
- Janssen, P.J. & Neve, H. de (1987) *Studeren en doceren aan het hoger onderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Koetsier, C.P. & Brinke, J.S. ten (1985) *Onderzoeksvragen met een hoge veldlegitimatie op het gebied van de lerarenopleiding (in het bijzonder de universitaire)*. R.U. Utrecht: Uitgeverij W.C.C.
- Leune, J.M.G. (1990) Leraarschap in de jaren '90. *School*, 18, 1, 18-28.
- Meesterberends-Harms, G.J. (1981) *De onderwijskundige vormgeving van het Kort Middelbaar Beroepsonderwijs (eerste deelrapport)*. Haren: RION.
- Metze, M. (1988) Specialist of generalist? *Intermediar*, 24, 36, 37-41.
- Muyden, J.N., Eijl, P.J. van (1979) *Blokonderwijs*. R.U. Utrecht: Afdeling Onderzoek en Ontwikkeling van Onderwijs.
- Nieuwenhuis, L. (1984) *Participerend leren in het MDGO*. Haren: RION.
- Peters, J.J. (1984) Scholing: The state of the art. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*, 15, 6/7, 7-39.
- Peters, J.J. (1991) *Scholingsdidactiek*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de toegepaste onderwijskunde, R.U. Groningen.
- Pouwels, J. & Vrieze, G. (1990) Leraar: professional in een organisatie. *Idee*, 12, 1, 3-8.
- Roosma, M. & Verhoef, M. (1989) *Participerend leren. Geen utopie ... maar werkelijkheid*. Amsterdam: VLPC.
- Schellekens, H.M.C. (1980) *Praktijkleren: een andere kijk op leren in praktijksituaties*. Culemborg: Educaboek/PCBB.
- Smaling, A. (1987) *Methodologische objectiviteit en kwalitatief onderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- STOAS (1990) *Instellingsontwikkelingsplan 1990-1994*. Wageningen: STOAS.
- Strien, P.J. van (1986) *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen: Van Gorcum.
- Swaans-Joha, B.C. & Hox, J.J. (1989) Methoden voor praktijkgericht onderzoek, een praktische invalshoek. In: Swaans-Joha, B.C. & Hox, J.J. (red.) *Praktijkgericht onderzoek. Debatgegevens*. Amersfoort/Leuven: Acco, 9-15.
- Tillema, H.H. (1991) Kwaliteit van de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 9, 1, 19-30.
- Tillema, H.H. & Veenman, S.A.M. (1985) *Probleemverkenning Opleiding Onderwijsgevenden*. 's-Gravenhage: svo.
- Wardekker, W.L. (1981) De rol van theorie in praktijkgericht onderzoek. In: Steenvoorn, M. van (red.) *Praktijkgericht onderzoek en innovatie*. 's-Gravenhage: SVO, 5-27.
- Zonneveld, M. (1989) *Eerstejaars HAO-studenten: aanstaande onderwijsgevenden...?* Landbouwwuniversiteit Wageningen: Vakgroep Agrarische Onderwijskunde.