AGRARISCH ONDERWIJSKUNDIGE REEKS

ONDERZOEKWIJZER VOOR HET LANDBOUWONDERWIJS

VERSLAG VAN EEN PROBLEEMVERKENNING EN AANZET VOOR DE PROGRAMMERING VAN ONDERZOEK EN ONTWIKKELINGSWERK VOOR HET AGRARISCH ONDERWIJS

A.Ph. DE VRIES

VAKGROEP PEDAGOGIEK EN DIDACTIEK

UNIVERSITEIT WAGENINGEN

377B56

ONDERZOEKWIJZER VOOR HET LANDBOUWONDERWIJS

VERSLAG VAN EEN PROBLEEMVERKENNING
EN AANZET VOOR DE PROGRAMMERING VAN
ONDERZOEK EN ONTWIKKELINGSWERK VOOR
HET AGRARISCH ONDERWIJS

De Agrarisch Onderwijskundige Reeks staat onder redactie van J. van Barneveld, W. van den Bor en A. Leeuwis.

In deze reeks verschenen:

Beijaard, D., Didactiek agrarisch praktijkschoolonderwijs in Nederland. Deelverslag 1: Achtergronden. Vakgroep Pedagogiek en Didactiek Landbouwhogeschool, Wageningen 1985.

Kristensen, D.M., Peters, V.A.M., Lerarenopleidingen agrarisch onderwijs in Nederland. Deelverslag 1: Stand van zaken. Vakgroep Pedagogiek en Didactiek Landbouwhogeschool, Wageningen 1985.

Beijaard, D., Didactiek agrarisch praktijkschoolonderwijs in Nederland. Deelverslag 2: Explicitering en systematisering van kenmerken van het didactisch handelen. Vakgroep Pedagogiek en Didactiek Landbouwuniversiteit, Wageningen 1986.

Steen, A.M.J. van der, Kort Middelbaar Agrarisch Onderwijs in Nederland. Deelverslag 1: Stand van zaken. Vakgroep Pedagogiek en Didactiek Landbouwuniversiteit, Wageningen 1986.

AGRARISCH ONDERWIJSKUNDIGE REEKS

ONDERZOEKWIJZER VOOR HET LANDBOUWONDERWIJS

VERSLAG VAN EEN PROBLEEMVERKENNING
EN AANZET VOOR DE PROGRAMMERING VAN
ONDERZOEK EN ONTWIKKELINGSWERK VOOR
HET AGRARISCH ONDERWIJS

A.Ph. DE VRIES

VAKGROEP PEDAGOGIEK EN DIDACTIEK

LANDBOUWUNIVERSITEIT WAGENINGEN

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Vries, A.Ph. de

Onderzoekwijzer voor het landbouwonderwijs : verslag van een probleemverkenning en aanzet voor de programmering van onderzoek en ontwikkelingswerk voor het agrarisch onderwijs / A.Ph. de Vries. - Wageningen : Landbouwuniversiteit. - Ill. - (Agrarisch onderwijskundige reeks; 5)
Uitg. van de Vakgroep Pedagogiek en Didactiek. - Met lit. opg. - Met samenvatting in het Engels.
ISBN 90-71234-05-3
SISO 487.7 UDC 377::63(492)
Trefw.: landbouwonderwijs ; Nederland.

Copyright 1987 Vakgroep Pedagogiek en Didactiek
Landbouwuniversiteit, Wageningen, Nederland.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN 90-71234-05-3

INHOUD

TEN GELEIDE

WOORD VOORAF

1 INLEIDING, DOELSTELLING, AFBAKENING 1

2 AGRARISCH ONDERWIJS IN NEDERLAND 5
2.1 Lagere Agrarische Scholen 5
2.2 Middelbare Agrarische Scholen 9
2.3 Het Agrarisch Leerlingwezen 11
2.4 Hogere Agrarische Scholen 14
2.5 Volwassenenonderwijs 16
2.6 Praktijkscholen 17
2.7 Lerarenopleiding 18

3 WERKWIJZE 22
3.1 Inleiding 22
3.2 Geraadpleegde sectoren en instanties 22

4 BELEIDSONTWIKKELINGEN IN HET BEROEPSONDERWIJS 26
4.1 Het Wagner-rapport en wat erop volgde 26
4.2 LBO in perspectief 36

5 AGRARISCH ONDERWIJS IN BEWEGING 41
5.1 Lager Agrarisch Onderwijs 41
5.1.1 Verbreding 41
5.1.2 Individueel landbouwonderwijs 42
5.1.3 LAO en VBaO, enkele notities 44
5.1.4 Invoering beroepsgerichte informatica 47

5.2 Middelbaar Agrarisch Onderwijs 47
5.2.1 Middelbaar Agrarisch Onderwijs B 47
5.2.2 Kort Middelbaar Agrarisch Onderwijs 50
5.2.3 Modulering 51
5.2.4 Agrarische opleidingscentra 52
5.2.5 Eindexamenbesluit Middelbaar Landbouwonderwijs 55
5.2.6 Doorstroming MAO-A ⟶ HAO 55
5.2.7 Milieu-onderwijs 57
5.2.8 Invoering beroepsgerichte informatica 58
5.3 Het Agrarisch Leerlingwezen 59
5.4 Hoger Agrarisch Onderwijs 60
5.4.1 Wet op het Hoger Beroepsonderwijs (WHBO) 60
5.4.2 Schaalvergroting, taakverdeling en concentratie (STC) 62
5.4.3 Samenwerking LU-HAO 63
5.4.4 Hoger Onderwijs; Autonomie en Kwaliteit (HOAK) 65
5.4.5 Invoering beroepsgerichte informatica 66
5.5 Volwassenenonderwijs 66
5.5.1 Cursusonderwijs 66
5.5.2 Deeltijd MAO 66
5.6 Lerarenopleiding 67

6 RECENT AFGESLOTEN EN LOPEND ONDERZOEK EN ONTWIKKELINGSWERK 73
6.1 Vakgroep Pedagogiek en Didactiek LU 73
6.2 Stichting tot Ontwikkeling van Agrarische Onderwijskunde en Scholing 77
6.3 Stichting Samenwerkingsorgaan Hoger Agrarisch Onderwijs i.o. 77
6.4 Agrarisch leerlingwezen/PCBB 78
6.5 Kerncommissies 79
6.6 Landelijke Pedagogische Centra 80
6.7 Centraal Instituut voor de Toetsontwikkeling 82
6.8 Standsorganisaties 82
6.9 Particuliere personen 83

7 BOUWSTENEN VOOR PROGRAMMERING 84

7.1 Inleiding 84

7.2 Aandachtsgebieden en thema's 86

Een lijst van aandachtsgebieden en thema's is opgenomen op de volgende pagina's

7.3 Compilatie en handreiking voor programmering 163

8 VERVOLGACTIVITEITEN 169

SUMMARY 170

NOTEN 179

VERKLARING VAN DE AFKORTINGEN 196

			PR	OMV*
AANDACHTSGEBIED 1. LAGER AGRARISCH ONDERWIJS				
Thema	1.1	Veldervaringen met LAO in geharmoniseerd LBO	1	1
Thema	1.2	Landbouw in de basisvorming	1	1
Thema	1.3	Dubbelexperimenten met landbouwafdeling	1	1
Thema	1.4	Individueel landbouwonderwijs	1	2
Thema	1.5	LAO in scholengemeenschappen	3	3
Thema	1.6	Profielverbetering in extra 4e jaar	4	4
AANDACHTSGEBIED 2. MIDDELBAAR AGRARISCH ONDERWIJS				
Thema	2.1	Onderlinge afstemming MAO-A, MAO-B, KMAO, leerlingwezen	1	1
Thema	2.2	Ontwikkeling gemoduleerde programmastructuur	1	2
Thema	2.3	Regionale betekenis van het AOC	1	2
Thema	2.4	Management van het AOC	1	2
Thema	2.5	Relatie onderwijs-voorlichting	2	1
Thema	2.6	AOC als nascholingscentrum	2	3
Thema	2.7	Andere leraarstaken dan doceertaak	2	3
Thema	2.8	Nader onderzoek ten behoeve van het KMAO	3	2
Thema	2.9	Evaluatie MAO-B	3	2
Thema	2.10	Evaluatie verlenging MAO-programma A en O tot 3 1/2 jaar	3	3
AANDACHTSGEBIED 3. AGRARISCH LEERLINGWEZEN				
Thema	3.1	Praktijkcomponent	1	1
Thema	3.2	Up-to-date houden van het programma	1	2
Thema	3.3	Ontstaan en functioneren	2	2
Thema	3.4	Duaal stelsel in het MAO?	2	2
Thema	3.5	Hantering van de heterogene instroom	4	3
Thema	3.6	Plaats van de algemene vorming	4	3

---

* Zie voor betekenis PR en OMV pagina 87

			PR	OMV
AANDACHTSGEBIED 4. HOGER AGRARISCH ONDERWIJS				
Thema	4.1	Ontwikkeling van praktijkgericht onderzoek	1	2
Thema	4.2	Onderwijskundige gevolgen van WHBO en STC	2	3
Thema	4.3	Management onder WHBO, STC en HOAK	2	3
Thema	4.4	Studierichting en beroepsgerichtheid	3	2
Thema	4.5	Meting van kwaliteit van onderwijs-geven	3	2
Thema	4.6	Engelstalige cursussen in Nederlands programma	4	4
AANDACHTSGEBIED 5. DOCENTEN AGRARISCH ONDERWIJS EN HUN SCHOLING				
Thema	5.1	Ontwikkeling HAPO-opleidingen	1	1
Thema	5.2	Praktijkkennis van docenten	1	1
Thema	5.3	Nascholing	1	2
Thema	5.4	Instroom lerarenopleiding	1	3
Thema	5.5	Scholing voor specifieke leergangen	2	2
Thema	5.6	Vergelijking met andere West-Europese landen	2	2
Thema	5.7	Begeleiding jonge docenten	2	4
Thema	5.8	Deeltijd agrarische lerarenopleidingen	3	3
Thema	5.9	Functie van het schoolpracticum	3	3
Thema	5.10	Hospitantenonderzoekje	3	4
Thema	5.11	Knelpunten in bevoegdheidsregelingen	4	3
AANDACHTSGEBIED 6. VOLWASSSENENONDERWIJS				
Thema	6.1	Behoeftenpeiling agrarisch volwassenenonderwijs	1	2
Thema	6.2	Evaluatie deeltijd MAO	2	2
Thema	6.3	PHLO-cursus Agrarische Onderwijskunde	2	3
Thema	6.4	Deeltijd HAO	3	4
Thema	6.5	Contractonderwijs	4	3
AANDACHTSGEBIED 7. LANDBOUWONDERWIJS ALGEMEEN				
Thema	7.1	Internationale vergelijking landbouwonderwijs	2	1
Thema	7.2	Bedreigde practica	2	3
Thema	7.3	Financiering landbouwonderwijs	3	2
Thema	7.4	Verzorgingsstructuur	3	2

		PR	OMV
AANDACHTSGEBIED 8. HET LEERPROCES EN DE LESSTOF			
Thema 8.1	Agrarische vakdidactiek	1	1
Thema 8.2	Aanleren van praktische vaardigheden	1	1
Thema 8.3	Milieu-aspecten	1	2
Thema 8.4	Functie(verschillen) buitenschools leren	2	2
Thema 8.5	Totstandkoming van de lesstof	2	2
Thema 8.6	Mediagebruik	3	3
Thema 8.7	Veiligheidsaspecten	3	3
Thema 8.8	Verwerving stageplaatsen MTeS-leerlingen	3	4
AANDACHTSGEBIED 9. AANSLUITING ONDERWIJSBESTEL-ARBEIDSBESTEL			
Thema 9.1	Bruikbaarheid PCBB-mantelproject	1	2
Thema 9.2	Inventarisatie leerplanontwikkeling	1	2
Thema 9.3	Infrastructuur onderwijsbestel-arbeidsbestel	2	2
Thema 9.4	Combineren opleiding en arbeid	3	3
AANDACHTSGEBIED 10. NIVEAUVASTSTELLING EN NIVEAUBEWAKING			
Thema 10.1	Regelgeving	3	2
Thema 10.2	Bewaking	3	3
AANDACHTSGEBIED 11. INSTROOM, DOORSTROMING EN AANSLUITING			
Thema 11.1	Doorstroming MAO-A → HAO	1	3
Thema 11.2	Instroom MAO	2	2
Thema 11.3	Aansluiting LAO en MAVO op MAO	2	2
Thema 11.4	Voortijdige schoolverlaters	3	2
Thema 11.5	Keuzemotieven voor agrarisch onderwijs	3	2
Thema 11.6	Aansluiting regulier onderwijs - praktijkschoolcursussen	4	2
Thema 11.7	Spanning doorstroom- en beroepskwalificatie MAO-A	4	3
AANDACHTSGEBIED 12. NIEUWE VAKKEN EN STUDIERICHTINGEN			
Thema 12.1	MAO-studierichting natuur- en milieubeheer	1	2
Thema 12.2	Beroepsgerichte informatica	1	2
Thema 12.3	Nieuwe opleidingsprogramma's	2	2
Thema 12.4	Bedrijfskunde in MAO	3	3
Thema 12.5	Invoeringsstrategie	4	3

TEN GELEIDE

Wie in het onderwijs iets wil veranderen doet er goed aan eerst de - vaak verborgen - eigenaardigheden en weerbarstigheden van dit onderdeel van het maatschappelijk bestel naarstig te bestuderen. Volgens sommigen zou men die volgorde ook kunnen omkeren: begin maar met veranderingen aan te brengen, je komt die eigenaardigheden en weerbarstigheden dan vanzelf wel tegen. Zonder te willen suggereren dat de laatsten het gelijk geheel en al aan hun kant hebben, schuilt er in hun redenering m.i. iets van waarheid, dat door ervaringen voortkomend uit een veeljarig streven naar onderwijsvernieuwing wordt bevestigd. Onderwijspioniers uit vroeger jaren hebben van dit gegeven vaak succesvol gebruik gemaakt.

Naarmate veranderingen in het onderwijs grootschaliger moeten worden aangepakt blijkt het in kaart brengen van basisfactoren die deze veranderingen kunnen bevorderen of remmen echter een steeds moeilijker opgave. Sedert de jaren zestig kunnen we dan ook een in omvang toenemende ontwikkeling waarnemen, die erop gericht is de veel omvattende problematiek van het onderwijs op micro-, meso- en macroniveau mede langs wetenschappelijke weg te benaderen.

De Stichting tot Ontwikkeling van Agrarische onderwijskunde en Scholing (STOAS) streeft ernaar in die benadering een ten aanzien van het agrarisch onderwijs in Nederland actieve rol te vervullen. Zo ook de vakgroep Pedagogiek en Didactiek van de Landbouwuniversiteit. Het realiseren van een meerjarenplanning voor onderwijskundig onderzoek ten dienste van het agrarisch onderwijs, waarvoor in het onderhavige rapport een basis wordt gelegd, kan gezien worden als resultante van wederzijdse interesse en gezamenlijke verantwoordelijkheid. Het ligt in de bedoeling na overleg tussen stichting en vakgroep te komen tot een voorstel voor meerjarenprogrammering van agrarisch onderwijskundig onderzoek in beleidsondersteunende en praktijkgerichte zin. Het onderzoeksrapport 'Onderzoekwijzer voor het Landbouwonderwijs' is, zoals de titel reeds aangeeft, in eerste instantie geschreven ter

voorbereiding van selectie en prioritering van onderzoekthema's waaraan in zo'n programmering een plaats zou kunnen worden toegewezen.

Het rapport is het resultaat van inventariseringsarbeid, met als opbrengst niet minder dan 74 thema's, verdeeld over een 12-tal aandachtsgebieden. Het is belangrijk hierbij op te merken dat deze inventarisering tot stand gekomen is op grond van gesprekken die de onderzoeker met een groot aantal informanten op veld-, verzorgings- en beleidsniveau heeft mogen voeren. Ik spreek gaarne mijn waardering uit over de toewijding en volharding waarmee de samensteller, ir. A.Ph. de Vries, bij het uitvoeren van zijn opdracht te werk is gegaan. Hij is er in korte tijd in geslaagd een werkdocument op tafel te leggen dat het nemen van verdere beslissingen op advies- en beleidsniveau inzake agrarisch onderwijskundig onderzoek mogelijk maakt en een daadwerkelijke prioritering en programmering van dat onderzoek naderbij kan brengen.

Het zal duidelijk zijn dat van het aantal thema's hierboven aangegeven slechts een betrekkelijk klein deel in een meerjarenprogrammering kan worden opgenomen. De urgentie van problemen, de voor onderzoek beschikbare financiën, de bereidheid van het onderwijsveld om aan bepaalde typen onderzoek medewerking te verlenen, de werkbare sterkte van een vakgroep of cluster van vakgroepen, te belasten met de uitvoering van het onderzoek, zijn voorbeelden van factoren die in de afweging een rol zullen spelen. Wat uiteindelijk van de hier geïnventariseerde thema's buiten het beperkend kader van een definitieve programmering komt te vallen zal niet gering zijn, maar dit behoeft niet te betekenen dat ze geen functie meer zullen vervullen. Tal van thema's door De Vries in dit rapport samengebracht lenen zich in principe voor kleinschalig agrarisch onderwijskundig onderzoek, dat in enigerlei vorm door docenten en studenten in het agrarisch onderwijsveld zelf ter hand zou kunnen worden genomen. Ik denk in dit verband in het bijzonder aan docenten en studenten binnen de door STOAS en Landbouwuniversiteit verzorgde lerarenopleidingen.

Dat De Vries zich niet beperkt heeft tot een inventarisatie en weging van onderzoekthema's blijkt uit het eerste gedeelte van zijn rapport, waarin hij ten aanzien van de huidige dynamiek in het agrarisch onderwijs velerlei zaken, problemen en instanties die zich daarmee bezighouden, op overzichtelijke wijze in kaart heeft gebracht. Ook in dit opzicht heeft hij in de titel, die deze bijdrage in de Agrarisch Onderwijskundige Reeks is meegegeven, niets teveel beloofd en zijn wij hem dank verschuldigd.

J. van Bergeijk

WOORD VOORAF

Toen prof.dr. J. van Bergeijk, voorzitter van de vakgroep Pedagogiek en Didactiek van de Landbouwuniversiteit, mij vroeg de probleemverkenning, waarvan het resultaat nu voor u ligt, ter hand te nemen, deed zich voor mij een ongezochte gelegenheid voor twee interessegebieden, de landbouw en het onderwijs, in één activiteit te laten samenvallen. Ik heb de mij geboden gelegenheid dan ook graag aangegrepen. De blijvende betrokkenheid van Van Bergeijk kwam geregeld tot uiting in bemoedigende gesprekken en is ook te beluisteren in het door hem verzorgde 'Ten geleide' waarvoor ik hem gaarne dank zeg.

Uitvoering van een probleemverkenning van deze omvang is - althans voor het landbouwonderwijs - een unieke en daarmee tot op zekere hoogte ook een vrij eenzame exercitie. Men kan niemands voetsporen treden en heeft de eerste maanden eigenlijk geen idee van de aard en omvang van het eindresultaat. Een prettig-prikkelende situatie, waarin de verkenner echter wel gebaat is bij een klankbord. Als zodanig fungeerde de onderzoekcommissie van de vakgroep Pedagogiek en Didactiek, bestaande uit de heren D. Beijaard, W. van den Bor en J.P.M. van den Hoogen. Met hen bediscussieerde ik regelmatig de voortgang van de werkzaamheden, zij leverden naar behoefte commentaar op tussenprodukten, haast even nieuwsgierig als ikzelf naar 'wat eruit zou komen'.

Ook de medewerking van andere collega's van de vakgroep Pedagogiek en Didactiek vermeld ik hier met erkentelijkheid. Met name denk ik aan mw. A. Bangma-Haaima die schier onvermoeibaar speurde naar documentatiemateriaal, aan de heer A.H. Alblas die zo vriendelijk was het manuscript door te lezen en aan mw. M.E.C. Beerens die op heel plezierige wijze de tekst verwerkte. De in paragraaf 6.1 genoemde onderzoekers legden me uit waarmee ze bezig waren en wezen - soms gretig - op aspecten die in de projectperiode onvoldoende aandacht zouden kunnen krijgen.

Dat brengt mij als vanzelf bij een dankwoord aan de andere 'sleutelinformanten'. Het is mij niet ontgaan dat het te woord staan van een

probleemverkenner niet voor een ieder even eenvoudig is. Ze waren er allemaal: de zakelijken, de voorzichtigen, de afwachtenden, de goedvoorbereiden, de praters, de optimisten, de klagers, de tevredenen, de strijdbaren, de inventieven, de nieuwelingen en de vertrekkenden. Geen enkele van deze kwalificaties is negatief bedoeld. Juist door deze rijke schakering kwam ik vrijwel nooit thuis van een gesprek zonder nieuwe ideeën te hebben opgedaan. Je ontkomt er niet aan zo'n consultatieronde te eniger tijd te beëindigen; reden daarvan was zeker niet dat er geen mensen meer zouden zijn die een zinvolle bijdrage hadden kunnen leveren.

Het is natuurlijk geen toeval dat het idee van een meerjarenplanning van onderzoek voor het landbouwonderwijs eertijds meermalen ter sprake kwam tijdens vergaderingen van het STOAS-bestuur; naam en stichtingsstatuten reppen immers van de ontwikkeling van de agrarische onderwijskunde. Een en ander vormde voldoende reden voor het houden van enkele periodieke voortgangsgesprekken met de heren J.G. Dopmeijer en H. van der Straten, respectievelijk directeur en plaatsvervangend directeur van de STOAS, gesprekken die ik als erg inspirerend heb ervaren. Dat eerstgenoemde ook nog positief reageerde op mijn verzoek met een kritische blik enkele delen van het manuscript door te nemen, stemt mij temeer dankbaar.

Goede programmering van onderzoek voor het landbouwonderwijs staat of valt, ook in de toekomst, met een voortdurende toestroom van ter zake doende informatie en ideeën. Deze onderzoekwijzer zal terecht komen op vele bureaus en vergadertafels waaraan ideeën geboren worden. De schrijver nodigt u bij dezen uit hem, desgevraagd maar vooral ook ongevraagd, met suggesties te (blijven) dienen en hem uw (bij voorkeur opbouwende) kritiek op deze eerste aanzet voor de programmering van agrarisch onderwijskundig onderzoek en ontwikkelingswerk niet te onthouden.

A.Ph. de Vries

1 INLEIDING, DOELSTELLING, AFBAKENING

De zeventiger jaren hebben een snelle uitbouw van de ondersteuningsstructuur van het Nederlandse onderwijs laten zien. Eén van de pilaren daarvan is het onderwijskundig onderzoek dat op nieuw-ingestelde universitaire vakgroepen Onderwijskunde ver buiten de oevers van de oorspronkelijke bedding van de klassieke pedagogiek trad. Ook ten behoeve van het agrarisch onderwijs kwam de afgelopen jaren onderzoek op gang. Een centrale rol daarin speelt de vakgroep Pedagogiek en Didactiek van de Landbouwuniversiteit (LU) Wageningen. Medewerkers van deze vakgroep introduceerden de conceptie van de agrarische onderwijskunde als interdiscipline (1) en een belangrijk deel van het agrarisch onderwijskundig onderzoek vindt plaats door dan wel in nauwe samenwerking met deze vakgroep.

Het onderzoek ten behoeve van het landbouwonderwijs (LO) kreeg een forse impuls door de zogenaamde 1%-regeling; daarbij kwamen de minister van Landbouw en Visserij (L&V) en de LU Wageningen overeen dat de LU 1% van het haar toegekende personeelsbudget zal besteden aan dienstverlening aan het overig land- en tuinbouwonderwijs. Hoewel de 1%-gelden niet alle voor onderzoek beschikbaar zijn draagt deze regeling toch bij aan de gewenste budgettaire continuïteit. Ook de oprichting van de Stichting tot Ontwikkeling van Agrarische onderwijskunde en Scholing (STOAS) in 1981, in eerste instantie bedoeld als bundeling van agrarische lerarenopleidingen, vormde een mijlpaal in de geschiedenis van de agrarische onderwijskunde.

In 1984 en de jaren daarna zijn op de vakgroep Pedagogiek en Didactiek verschillende onderzoekprojecten gestart (zie paragraaf 6.1). De projectkeuze is tot op heden voornamelijk ingegeven door dringende vraagstellingen vanuit het onderwijsbeleid of de onderwijspraktijk. Er was in zekere zin sprake van een inhaalmanoeuvre via ad hoc-programmering. Een meer planmatige aanpak van de programmering kon nog niet worden gerealiseerd.

Steeds duidelijker manifesteert zich inmiddels de behoefte een meerjarenplanning ten grondslag te leggen aan de keuze van onderzoekprojecten in de toekomst. De Directie LO (DirLO) van het ministerie van L&V bracht de noodzaak daartoe meermalen onder de aandacht van genoemde vakgroep. Een adequate onderzoekprogrammering is niet alleen van belang voor een efficiënte benutting van personele capaciteit en de gewenste continuïteit daarin, maar vooral ook voor het Nederlandse LO. Dit kan zich dan immers tijdig instellen op bijdragen van de kant van het onderwijskundig onderzoek of ontwikkelingswerk.

Dit rapport vormt de neerslag van een probleemverkenning die ten behoeve van de meerjarenplanning werd uitgevoerd gedurende de maanden april t/m september 1986. De vele gevoerde gesprekken maakten al snel duidelijk dat in dit stadium van een meerjarenplanning in de strikte zin des woords geen sprake kan zijn. Juist het voortgezet onderwijs is sterk in beweging, het beleidskader is in tal van opzichten onduidelijk, de opvattingen over het belang van bepaalde ontwikkelingen lopen sterk uiteen en zijn aan verandering onderhevig (2). Een rigide planning zou aan deze dynamiek geen recht doen (3). Gekozen is daarom voor het formuleren van aandachtsgebieden waarbinnen een aantal thema's is aangegeven. Naar gelang van de stand van zaken in beleid en praktijk kan daaruit te zijner tijd, met inachtneming van alsdan bekende randvoorwaarden en in overleg met alle betrokkenen, een definitieve keuze gemaakt worden.

De doelstelling van deze probleemverkenning laat zich dus het best als volgt formuleren: het aandragen van bouwstenen voor de programmering van onderzoek en ontwikkelingswerk ten bate van het agrarisch onderwijs. Beoogd wordt de vraag naar en het aanbod van agrarisch onderwijskundig onderzoek zo goed mogelijk op elkaar af te stemmen. Achtergrondgedachte daarbij is dat het hierbij om praktijkgericht onderzoek gaat voor de programmering waarvan een zekere mate van externe, mede door de 'marktvraag' bepaalde sturing heilzaam is. Duidelijk mag inmiddels zijn dat een dergelijke probleemverkenning primair gericht is op exploratie van de vraagkant, niet op structurering in tijd en capaciteit van de reactie op die vraag aan de aanbodzijde.

Een tweetal beperkingen is op voorhand aangebracht. De eerste heeft betrekking op de breedte van het verkende veld, de tweede op de aard van de uit de verkenning voortvloeiende projecten. Beide worden hierna kort toegelicht.

Buiten beschouwing zijn gelaten het onderwijs van de LU Wageningen en het onderwijs voor buitenlanders. Dat de LU niet in de verkenning is betrokken vindt zijn oorzaak in het feit dat deze instelling zijn eigen onderwijsonderzoekinstituut bezit in het Bureau voor Onderwijsontwikkeling en Onderwijsresearch. Ook de omstandigheid dat de 1%-regeling werd ingesteld ten dienste van het **overig** landbouwonderwijs rechtvaardigt deze beperking. Het internationaal LO, in of buiten Nederland, vertegenwoordigt een dergelijk specifiek en omvangrijk gebied dat het in de onderhavige probleemverkenning niet voldoende tot z'n recht zou kunnen komen; er is een afzonderlijke probleemverkenning voor nodig.

Ten aanzien van de aard van de op basis van deze verkenning te entameren projecten is ervan uitgegaan dat de onderzoekresultaten voor de praktijk relevante verbeteringen tot gevolg moeten kunnen hebben. In termen van de Verkenningscommissie Onderwijsresearch (4) valt het accent dus op beslissingsgeoriënteerd onderzoek (met de bedoeling verworven kennis of inzichten toe te passen in beleid of praktijk) en ontwikkelingswerk (totstandbrenging van produkten, systemen en dergelijke die in het onderwijs toegepast kunnen worden) en niet op conclusie-georiënteerd onderzoek (niet gericht op vertaling van de resultaten in handelingsmomenten voor beleid of praktijk) en begeleidings- of innovatiewerk (waarbij niet vermeerdering van kennis, maar toepassing van kennis en invoering van nieuwe produkten en systemen in de praktijk het doel is). Wel moet er een redelijke verwachting bestaan dat ten gevolge van het project kennis van en inzicht in een bepaald gebied zodanig toenemen dat ook van een zekere theoretische meeropbrengst sprake is. Daarmee is niet alleen de agrarische onderwijskunde maar, op termijn, ook het agrarisch onderwijs gediend.

De hoofdstukken 2 t/m 6 zijn alle geschreven met het oog op de in hoofdstuk 7 te ontwikkelen aandachtsgebieden en thema's. Dit impliceert - en dat zij hier met nadruk gezegd - dat allerminst is gestreefd naar een uitputtende schets van de in de hoofdstuktitel aangeduide onderwerpen. Daarvoor zijn andere bronnen voorhanden. Verondersteld wordt dat de lezers met de gereleveerde feiten en ontwikkelingen niet geheel onbekend zijn. Waar nodig zal naar andere documenten verwezen worden. Hoofdstuk 2 bevat een schets van het agrarisch onderwijsveld dat in de verkenning betrokken is. Daarna kan, in hoofdstuk 3, de werkwijze uiteengezet worden. Een juist zicht op de aandachtsgebieden en thema's

wordt niet verkregen zonder inzicht in hedendaagse ontwikkelingen in het beroepsonderwijs in het algemeen (hoofdstuk 4) en die in het LO in het bijzonder (hoofdstuk 5). Een korte aanduiding van momenteel lopend agrarisch onderwijskundig onderzoek en ontwikkelingswerk kan voorts niet gemist worden (hoofdstuk 6); daaruit wordt immers duidelijk waarom bepaalde thema's niet zijn opgenomen. In hoofdstuk 7 volgen de aandachtsgebieden en thema's, elk voorzien van een korte toelichting (in zodanige vorm gegeven dat dit hoofdstuk ook zelfstandig leesbaar is). De aard van deze rapportage maakt een vervolg nodig; het laatste hoofdstuk is gewijd aan een korte bezinning daarop.

Ten slotte: de betekenis van het onderzoek van onderwijs wordt in het juiste licht geplaatst door Brus (5) als deze opmerkt:

> "De onderwijsresearch vervult zijn taak goed, wanneer hij erin slaagt af en toe iets te zeggen, dat de onderwijsrealiteit beter doorzichtig maakt voor hen die er in feite de verantwoordelijkheid voor dragen".

Onderwijsonderzoekers zowel als de instanties verantwoordelijk voor praktijk en beleid doen er goed aan hun verwachtingspatroon daarop af te stemmen c.q. in deze zin bij te stellen.

2 AGRARISCH ONDERWIJS IN NEDERLAND

Het Nederlandse LO is in schema gebracht in figuur 1. In dit hoofdstuk wordt volstaan met een summiere karakteristiek van elk van de onderwijstypen. Kortheidshalve wordt voor de besturen(organisaties) en verzorgingsstructuur verwezen naar paragraaf 3.2 die een lijst van geraadpleegde instanties bevat. Meer informatie is te vinden in recente nota's en rapporten (6). Getalsmatige gegevens verouderen per definitie snel, maar dienen dan ook hoofdzakelijk om de gedachten te bepalen. Met nadruk moet verder vooraf gezegd worden dat het hier geschetste beeld een doorsnee weergeeft. Tussen scholen bestaan grote verschillen. Men kan veilig stellen dat niet één school gelijk is aan de ander. Vooral de regio drukt vaak een zwaar stempel.

2.1 LAGERE AGRARISCHE SCHOLEN

Het Lager Agrarisch Onderwijs (7) wordt verzorgd aan 131 scholen, ingedeeld in 6 regionale inspecties. Op een enkele na zijn ze van bijzondere signatuur. Het aantal leerlingen bedraagt (1984-1985) 35.879 (9,4% van de LBO-leerlingen), van wie 28% vrouwen. In 35 gevallen is het LAO opgenomen in een scholengemeenschap (AVO/LBO of LBO/LBO). De gemiddelde school- of afdelingsomvang is 276 leerlingen. Aan ruim 60 LAO-instellingen is een afdeling voor Individueel landbouwonderwijs (ILO) verbonden, meer of minder geïntegreerd in de LAO-stroom. Het aantal ILO-leerlingen bedraagt (1984-1985) 6047, van wie 19% vrouwen.

Naar afdelingen wordt onderscheid gemaakt tussen (tussen haakjes het aantal scholen/afdelingen) landbouw/tuinbouw (102), landbouw (5), tuinbouw (20), bosbouw (1), levensmiddelentechnologie (3). Binnen het LAO worden 13 vak-/studierichtingen verzorgd, specialisaties binnen de afdelingen. Op 94 scholen wordt (voornamelijk in het derde jaar) gewerkt met verbrede vakrichtingen. De cursusduur is 4 jaar. De tweejarige onderbouw is meer of minder vergaand geharmoniseerd en bestaat

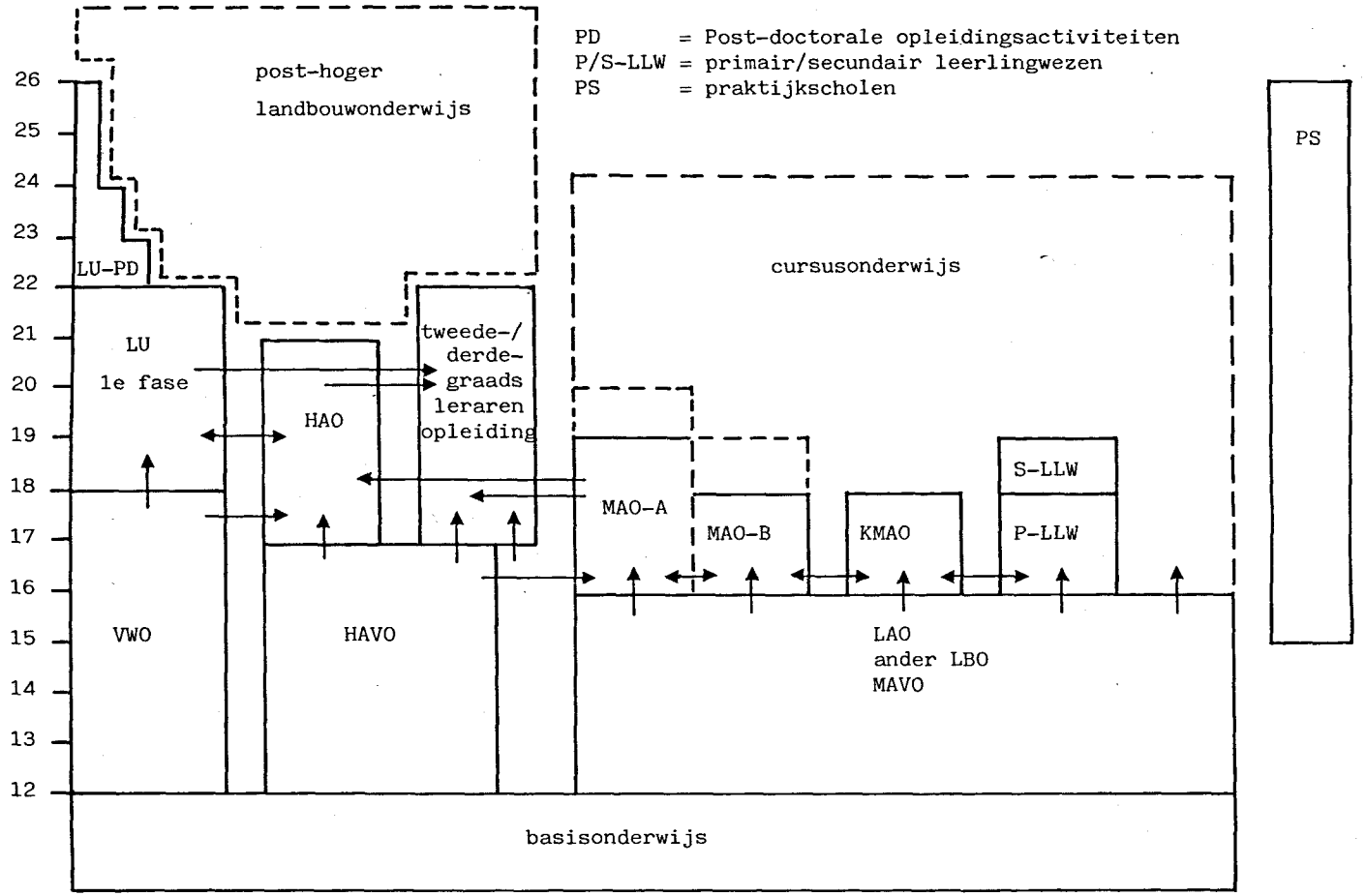

Fig. 1 Het Nederlandse stelsel van landbouwonderwijs

dus voor het overgrote deel uit algemene vakken. Men kan er echter ook een vak als agrarische oriëntatie en praktijkonderwijs aantreffen.

De jaar-instroom bedraagt (1984-1985) 7648 leerlingen (ILO: 1638). Ruim 21% van de instroom vindt plaats in de leerjaren 2 t/m 4 en is afkomstig van het AVO en ander LBO. Vooral in het derde leerjaar (begin van de bovenbouw) is er een forse instroom vanuit MAVO en LTO, LHNO en LEAO. Het aandeel leerlingen dat afkomstig is uit de agrarische sector is gedaald onder de 25%.

De examinering volgt de regelgeving vastgelegd in het Eindexamenbesluit LBO (8). De algemene vakken kunnen worden afgelegd op A-, B-, C- en (sinds 1985-1986) ook op D-niveau. Voor dit laatste niveau bestaat overigens maar zeer beperkt gelegenheid. Als regel bestaat het eindexamen voor vakken die volgens het C- en/of D-programma worden geëxamineerd, uit een schoolonderzoek en een centraal schriftelijk examen, in alle overige gevallen uitsluitend uit een schoolonderzoek. Dit laatste geldt dus ook voor alle beroepsgerichte vakken; daarbij is tot op heden nog geen sprake van niveaudifferentiatie.

Eindexamenvakken zijn:

a. Nederlandse taal;
b. moderne talen, wiskunde, scheikunde, natuurkunde, biologie, algemene technieken, handvaardigheid;
c. vakkennis/vakvaardigheid, techniek, handelskennis.

Het eindexamen omvat:

- Nederlandse taal;
- twee van de vakken, genoemd onder b. (ILO: één);
- vakkennis/vakvaardigheid;
- twee of drie van de vakken genoemd onder b. en c. (ILO: drie of vier).

Niveaudifferentiatie, en dus ook keuze voor één van de 3 of 4 niveaus, vindt plaats vanaf het tweede of derde leerjaar. De vakrichting wordt gekozen in het derde leerjaar, na oriëntatie in de voorafgaande leerjaren. Het finale vakkenpakket (6 of 7 eindexamenvakken) wordt gekozen na het derde leerjaar. Op een aantal scholen lopen de leerlingen in het vierde leerjaar één dag/week stage op een bedrijf of instelling; ook andere vormen van praktijkcontact worden hier en daar beoefend (9).

In het schooljaar 1983-1984 verlieten 1123 leerlingen de LAS-en tussentijds en dus zonder diploma, in/na het eerste, tweede, derde en in het vierde leerjaar respectievelijk 26, 24, 39 en 11%. Ruim 10% van

de eindexaminandi (956 kandidaten) behaalde geen diploma. De bestemming na het LAO (van gediplomeerden en ongediplomeerden tesamen genomen) valt als volgt in beeld te brengen: 58% gaat naar een vervolgopleiding (12% naar MAO-A, 20% naar MAO-B, 3% naar KMBO, 8% naar leerlingwezen, 15% naar overige dagopleidingen), 25% gaat aan het werk (van wie 17% in de landbouw of de periferie van de landbouw). Van de rest van de uitstroom 1983-1984 (17%) ontbreken gegevens.

Om vergelijking met het overig LAO te vergemakkelijken werden al enkele gegevens over het ILO verstrekt. Op een enkel punt vraagt het ILO echter nog speciaal de aandacht. Het gaat hier om een onderwijssoort die bestemd is voor jongeren van wie verwacht wordt dat ze niet zullen aarden in het reguliere LAO-klasseverband. Ze zijn voor een deel afkomstig uit het speciaal onderwijs, maar meer dan de helft is afkomstig uit het normale basisonderwijs. Bij de toelating tot een ILO-afdeling wordt rekening gehouden met het advies van de afleverende school, de uitslag van een psychologische test en de indruk verkregen door een eigen toelatingscommissie. Op sommige scholen worden 'twijfelgevallen' in tussenklassen geplaatst, met het oogmerk na te gaan of na een jaar (of eerder) overplaatsing naar het gewone LAO mogelijk is. Ook in andere gevallen is de ILO-determinatie uiteraard niet een onveranderbaar gegeven.

De ILO-klassen zijn zeer heterogeen en kleiner dan in het LAO, namelijk 12-18 leerlingen, zodat de leerkracht individuele hulp kan geven. De lessen zijn aangepast aan niveau en tempo van de leerlingen zodat ze ervaren wat ze **wel** kennen en kunnen. De nadruk ligt op doe-onderwijs, op werken met de handen. De leerlingen worden gedurende de hele schooltijd zo goed mogelijk begeleid. Aan het einde van het vierde leerjaar wordt examen afgenomen op A- (het grootste deel) of B-niveau (geen landelijk examen dus). De ILO-gediplomeerde kan zich beginnend werknemer noemen in de betreffende sector. Voorts is hij toelaatbaar tot een assistenten-opleiding van één van de leerlingstelsels. De betere ILO-leerlingen kunnen doorstromen naar het KMAO of het primair leerlingwezen (10).

2.2 MIDDELBARE AGRARISCHE SCHOLEN

Het Middelbaar Agrarisch Onderwijs (11) wordt verzorgd op 49 scholen, eveneens ingedeeld in 6 regionale inspecties. Hieronder zijn 21 rijksscholen, 20 p.c. of r.k. scholen en 8 algemeen-bijzondere scholen. Het aantal leerlingen bedraagt (1984-1985) 18.029 (7,3% van de MBO-leerlingen), van wie 18,5% vrouwen. In een enkel geval is een MAO-school opgenomen in een scholengemeenschap. De gemiddelde schoolgrootte is 368 leerlingen.

De MAS-en kennen een A- en een B-leergang. De MAS-A is driejarig, uitgezonderd de studierichtingen aanleg en onderhoud (3 1/2 jaar) en levensmiddelentechnologie (4 jaar). De oorspronkelijke doelstelling van het MAO, opleiding tot het zelfstandig ondernemerschap, geldt zeker nog voor de 'klassieke' studierichtingen, zowel in het MAO-A als in het MAO-B (alhoewel bij de B-leerlingen in de regel niet aan al te grote bedrijven zal moeten worden gedacht). Daarnaast leidt het MAO op voor functies in de land- en tuinbouw of randgebieden daarvan. Het MAO-A, de meer theoretische stroom, leidt voorts op voor doorstroming naar het HAO. Het meer praktisch gerichte MAO-B is tweejarig of wordt, indien driejarig, ingericht volgens het zogenaamde 4-3-3 systeem, dat wil zeggen dat in het eerste, tweede en derde jaar respectievelijk 1-2-2 dagen in de praktijk worden doorgebracht. Het aandeel MAS-B leerlingen beloopt naar schatting 45%.

Naar afdelingen wordt onderscheid gemaakt tussen (tussen haakjes het aantal scholen/afdelingen): landbouw/tuinbouw (1), landbouw (35), tuinbouw (15), levensmiddelentechnologie (5), bosbouw/cultuurtechniek (1). De afdeling landbouw omvat 4 vakrichtingen: akkerbouw, rundveehouderij, intensieve veehouderij en dierverzorging en veterinaire ondersteuning. De afdeling tuinbouw omvat 7 vakrichtingen: groenteteelt, bloementeelt, boomteelt, bloembollenteelt, fruitteelt, bloemschikken en -binden en aanleg en onderhoud van tuinen en groenvoorzieningen.

Ongeveer de helft van de MAO-leerlingen is afkomstig uit de agrarische sector. De jaar-instroom (1984-1985) is 7099 leerlingen, van wie bijna 10% in de leerjaren 2 t/m 4; 40% komt van het LAO, 36% van het MAVO, 10% van het HAVO (de bulk van de tussentijdse instroom, in het tweede leerjaar) en 14% van andere opleidingen. De minimale toelatingsvoorwaarden voor LBO- en MAVO-leerlingen zijn voor de A-leergang Nederlands of een moderne vreemde taal en wiskunde op C-niveau en

natuurkunde of biologie op C-niveau (MAVO-leerlingen: D-niveau) en voor de B-leergang ten minste 4 vakken op B-niveau of een MAVO-C programma. Er zijn kleine verschillen per school. Vaak beslist over de definitieve toelating een toelatingscommissie die daartoe een toelatingsonderzoek instelt. Voor niet-agrariërs wordt niet zelden een voorstage dringend aanbevolen.

De examinering is (nog) een zaak van de school. Desgewenst kunnen de scholen gebruik maken van door het CITO opgestelde examenopgaven (12) maar die worden in eigen beheer nagekeken. Bij wijze van proef wordt de laatste jaren (een deel van) het schriftelijk gedeelte van het eindexamen in een aantal vakken afgenomen via centraal opgestelde opgaven. Exameninrichting en niveaubewaking vinden plaats door middel van landelijke Richtlijnen (11). Voorafgaand aan het derde leerjaar stelt de leerling een vakkenpakket samen toegesneden op twee vakrichtingen behorend tot één afdeling of op één verzwaarde vakrichting. Het aantal examenvakken bedraagt 6 in de A-leergang landbouw en de B-leergangen landbouw en tuinbouw en 7 in de A-leergang tuinbouw. Onder bepaalde voorwaarden voldoen MAO-geslaagden aan de eisen voor het verkrijgen van een vergunning in het kader van de Vestigingswet Detailhandel 1971. In verband daarmee wordt het vak commerciële economie met behulp van centrale opgaven geëxamineerd. Binnen het programma wordt veel ruimte vrijgemaakt voor contact met de praktijk, onder meer door middel van verschillende stages (in het MAO-A 14-21 weken) en één of meer weken praktijkschool (in het MAO-A 4-8 cursusweken).

In het schooljaar 1983-1984 verlieten 1513 leerlingen de MAS tussentijds. Van een betrekkelijk klein deel is bekend dat ze naar andere vormen van onderwijs verhuizen. Zeker 50% van genoemd aantal is te rekenen tot de categorie voortijdige schoolverlaters; mogelijk is dit aandeel (veel) hoger. In hetzelfde jaar behaalden 539 kandidaten (12,5% van de eindexaminandi) geen diploma. De bestemming na het MAO (gediplomeerden en ongediplomeerden tesamen genomen) valt als volgt in beeld te brengen: 21% gaat naar een vervolgopleiding (5% naar het HAO), 38% gaat werken op een agrarisch bedrijf (24% op het ouderlijk bedrijf), 2% komt terecht in de periferie van de landbouw, 5% vindt nog weer een andere bestemming en van de rest van de uitstroom (van dit jaar) ontbreken (ons) gegevens. Recente, meer gedetailleerde informatie over de arbeidsmarkt voor MAO-afgestudeerden komt binnenkort beschikbaar (13).

Binnen het MAO is veel in beweging. Het merendeel van deze ontwikkelingen zal in paragraaf 5.2 gereleveerd worden. Enkele ervan hebben echter nu reeds concrete institutionele gevolgen en mogen daarom hier niet onvermeld blijven. Het gaat om het Kort Middelbaar Agrarisch Onderwijs (KMAO) en het deeltijd MAO; dit laatste komt ter sprake in paragraaf 2.5.

Het KMAO is de agrarische variant van het Kort Middelbaar Beroepsonderwijs. Het KMBO verkeert nog steeds in een proeffase. Integrale invoering van dit onderwijstype is te verwachten in het kader van de ontwikkeling van de MBO-sectorscholen. Het KMBO-landbouw startte in 1981 met twee intersectorale projecten en ging vanaf 1984 als KMAO verder met circa 5 projecten per jaar (14). Momenteel lopen er 17 projecten, veelal in een samenwerkingsverband tussen scholen voor LAO en MAO. Het aantal betrokken scholen bedraagt 36, één tot drie per project. Het bevoegd gezag is steeds dat van een MAS, het onderwijs wordt overwegend gegeven op LAS-en. Het aantal leerlingen van de t/m 1985-1986 gestarte projecten (13) bedraagt 575 (2,6% van de totale KMBO-deelname (15)) en beloopt per 1 september 1986 1062. 60% heeft een MAVO- of LBO-diploma (inclusief A- en B-niveau), 30% heeft een ILO-opleiding afgerond en 10% heeft helemaal geen diploma ('drop-outs'). De studieduur is 2 jaar, de (toegestane) verblijfsduur 3 jaar.

Niet vertegenwoordigd in het KMAO zijn (nog) de studierichtingen pluimveeteelt, fruitteelt, bloembollenteelt, boomteelt, levensmiddelentechnologie, bosbouw en cultuurtechniek. Aanleg en onderhoud is verreweg het meest populair; deze studierichting wordt verzorgd op 12 locaties. Rundveehouderij/dierenhouderij en akkerbouw treffen we aan op slechts één locatie, de overige studierichtingen op 2 tot 4 locaties. Volgens de oorspronkelijke bedoeling moet het KMAO opleiden tot het niveau van het primair leerlingwezen. Het KMAO kent geen deeltijd variant.

2.3 HET AGRARISCH LEERLINGWEZEN

Drie afzonderlijke opererende agrarische leerlingstelsels met geheel eigen signatuur en organisatiepatroon vormen samen 'het' agrarisch leerlingwezen. Het gaat om het Leerlingstelsel voor Land- en tuinbouw en Landbouwambachten (LSLL), het Leerlingstelsel voor Bosbouw, Cultuur-

techniek en Groene sector (PLBCG) en het Leerlingstelsel voor Levensmiddelenindustrie (LSBL), met centrale vestigingen in respectievelijk Utrecht, Arnhem (praktijkschool) en Apeldoorn. Samen bedienden ze in 1984-1985 6901 leerlingen (bijna 11% van het leerlingwezen). Kenmerkend voor het leerlingwezen is de combinatie van werken (meestal 4 dagen/week) en leren. De praktijkopleiding wordt verkregen op een leerbedrijf, waarmee de leerling een leer/arbeidsovereenkomst afsluit. Het schoolgedeelte vindt (in de agrarische sector) als regel plaats op vakscholen, meestal een verlengstuk van een LAS. Een spilfunctie in de opleiding vervult de leraar/consulent. Hij staat midden in de driehoek leerjongen-leermeester-vakschool en bewaakt de naleving van de leerovereenkomst. Bij de LSLL is de consulent in dienst van de vakschool, bij beide andere leerlingstelsels in dienst van het Landelijk Orgaan. Het bestuur van het Landelijk Orgaan vormt het bevoegd gezag van elk leerlingstelsel. Daarin hebben ook vertegenwoordigers van werkgevers en werknemers zitting, waardoor een gezamenlijke verantwoordelijkheid van onderwijsveld en bedrijfsleven voor het opleidingsprogramma gewaarborgd is. De schoolcomponent van het programma moet voldoen aan de vereisten van de Leerplichtwet. De drie leerlingstelsels passeren nu kort de revue.

LSLL (16). Het schoolgedeelte wordt verzorgd op ongeveer 60 vakscholen. In 1985 bedroeg het aantal deelnemende leerlingen 5859. Het aantal (part-time) consulenten bedraagt circa 300. In 1985 werden 1776 leerlingen gediplomeerd, 236 afgewezen. Centraal staan de primaire opleidingen. Drie groepen opleidingsrichtingen worden hier onderscheiden: landbouw (met de opleidingsrichtingen akkerbouw, dierverzorging, rundveehouderij/weidebouw, varkens-/pluimveehouderij, varkenshouderij, rundveeverzorging/varkenshouderij), produktietuinbouw (met de opleidingsrichtingen bloementeelt, glasgroenteteelt, vollegrondsgroenteteelt, glas-/vollegrondsgroenteteelt, groente-/snijbloementeelt, boomteelt, bloembollen-/bolbloementeelt, fruitteelt) en diensten tuinbouw (handel in tuinbouwprodukten, tuinonderhoud, bloemschikken en -binden, tuinaanleg en -onderhoud, groenverzorging B). Tot de primaire opleidingen worden toegelaten LBO-geslaagden met tenminste twee AVO-vakken op B-niveau en mensen met een gelijk- of meerwaardige opleiding. Ongediplomeerden kunnen instromen in een algemeen voorbereidend jaar. In een aantal opleidingsrichtingen wordt voorts een (primaire) assistenten-

opleiding verzorgd, tweejarig en veel gevolgd door ILO-leerlingen. Er is een secundaire opleiding bloemschikken en -binden en een vervolgopleiding voor opzichter/uitvoerder groenvoorzieningen. Per 31 december 1985 was de belangstelling als volgt verdeeld: landbouw 15%, produktietuinbouw 20%, diensten tuinbouw 57%, algemeen voorbereidend jaar 4% en de vervolgopleidingen 5%.

PLBCG. Werknemers in de bosbouw, de cultuurtechniek of de groene sector kunnen opgeleid worden via een eigen leerlingstelsel. Deze leerlingen ontvangen hun praktijkopleiding bij instellingen/instanties als Staatsbosbeheer, gemeentelijke diensten, Rijkswaterstaat, provinciale landschappen, waterschappen, recreatieschappen en dergelijke. Het onderwijsdeel wordt gevolgd op de praktijkschool voor Bosbouw, Cultuurtechniek en Groene sector in Arnhem. Er is een negental studierichtingen, alle met een opleiding van twee jaar: bosbouw, landschapsbouw, recreatie, natuurbeheer, griend- en rietcultuur, cultuurtechniek, woonomgeving, onderhoud weg- en waterwerken en kantonnier. De vooropleiding is in grote lijnen gelijk aan die nodig voor de LSLL-opleidingen. Na de primaire opleiding kunnen voortgezette opleidingen (opzichter/uitvoerder en specialistische vervolgcursussen) gevolgd worden. Het aantal leerlingen bedroeg op 31 december 1985 350 (primair) + 45 (voortgezette opleidingen). Het aantal consulenten bedraagt 5 (in tegenstelling tot de andere leerlingstelsels verzorgen deze in beginsel zelf geen lessen). Van de 145 examinandi slaagden er in 1986 in één keer 95.

LSBL. Het onderwijsdeel wordt voor de toekomstige vakmensen in de levensmiddelenindustrie verzorgd door 13 vakscholen en gevolgd door zo'n 900 leerlingen. Het aantal consulenten bedraagt circa 30. De leerbedrijven zijn te vinden in de ongeveer 20 branches van de levens- en genotmiddelenindustrie. De leerlingen krijgen een praktijkwerkplan waarop precies vermeld wordt welke technologische bewerkingen men naderhand moet kunnen uitvoeren en welke apparatuur men moet kennen. Er zijn twee soorten primaire opleidingen (A en B), beide twee jaar. De A-opleiding (tot produktieman) staat open voor leerlingen zonder VO-diploma of een LBO-A- of een IBO-diploma. De B-opleiding (tot produktievakman) staat open voor afgestudeerden van de A-opleiding en LBO-B-gediplomeerden (of een gelijkwaardige vooropleiding). In de voort-

gezette opleidingen wordt onderscheid gemaakt tussen de richtingen produktiesector (met opleidingen algemene levensmiddelentechnologie en zuivelindustrie) en kwaliteitsdienst (met opleidingen technologische bedrijfscontrole en microbiologische bedrijfscontrole), alle met een cursusduur van één jaar. Instroom vanuit de MAS-B levensmiddelentechnologie is hier mogelijk. Voor gekwalificeerden staan vervolgcursussen en een kaderopleiding open.

2.4 HOGERE AGRARISCHE SCHOLEN (17)

Hoger Agrarisch Onderwijs wordt verzorgd aan 11 instellingen waarvan vijf van bijzondere signatuur. Het HAO heeft een 'eigen' landelijk inspecteur. Het aantal studenten bedroeg op 1 september 1986 (inclusief voorbereidend jaar, exclusief lerarenopleiding) 6978, van wie circa 20% vrouwen (dit is ongeveer 4,5% van de HBO-studenten) (18). De volgende studierichtingen worden verzorgd (tussen haakjes het aantal locaties): Nederlandse landbouw (6), tropische landbouw (1), levensmiddelentechnologie (2), tuin- en landschapsinrichting (1), agrarische bedrijfskunde (2), internationale agrarische handel (1), milieukunde (1), tuinbouw (2), laboratoriumopleiding (1), algemene bosbouw en cultuurtechniek (1), bosbouw (1) en cultuurtechniek (1).

Studenten die via de MAS naar de HAS willen doorstromen doorlopen vooraf meestal (nog) een voorbereidend jaar (soms half jaar); in 1984-1985 namen hieraan 264 personen deel. Van de ouders van de HAO-instromers is 39% werkzaam in de agrarische sector. Van de totale instroom van 1853 kwam 9% van het MAO, 12% uit het voorbereidend jaar, 63% van het HAVO, 5% van het VWO en 1% van nog andere opleidingen. Sommige instellingen stellen een voorpraktijk verplicht. De tussentijdse instroom in het HAO is zeer beperkt en komt voornamelijk van de LU Wageningen. De tussentijdse uitstroom naar de LU bedraagt eveneens maar enkele studenten.

De opleidingsduur is vier jaar, ingedeeld in een propaedeuse van één jaar, gevolgd door een ingenieurs-I en een ingenieurs-II fase van elke 1 1/2 jaar. De propaedeuse biedt algemene vakken en onderbouw voor de landbouwvakken en heeft tevens een oriënterende functie. De ing-I fase geeft een brede, op de praktijk gerichte scholing in de landbouwvakken. De ing-II fase is bestemd voor verdieping van één of enkele vakgebieden

en bevat tevens een half jaar stage; de student kiest een afstudeerrichting, veelal een specialisatie van één van de bovengenoemde 12 studierichtingen. De verschillende scholen zijn meer of minder ver gevorderd met het aanbieden van een afzonderlijke MAO-stroom in propaedeuse en/of ing-I (zie verder paragraaf 5.2.6).

Van de 1131 HAO-verlaters (laatste jaar) in 1983-1984 behaalden er 821 een diploma; 101 niet; 291 studenten verlieten de opleiding voortijdig van wie het merendeel in het eerste jaar. De bestemming van de HAO-gediplomeerden wordt periodiek in kaart gebracht door de Stichting Maatschappelijke Plaats Agrarische Ingenieurs (MPAI) (19). De arbeidsmarkt voor HAS-ers is dermate complex dat hier volstaan moet worden met enkele citaten uit het MPAI-rapport 1983 (20):

> "In 1982 zijn de belangrijkste functie-omschrijvingen voor HAS-afgestudeerden die van hoofd van een afdeling of manager (13%), technisch medewerker (12%), landbouwer (11%), leraar (9%) en voorlichter of adviseur (9%). Er zijn duidelijke verschillen in de functie-omschrijvingen van pas en langer afgestudeerden. Voor pas afgestudeerden zijn de functies van technisch medewerker (16%), voorlichter of adviseur (14%) en onderzoeksmedewerker (13%) van veel belang. De langer afgestudeerden zijn naar verhouding veel minder in deze functies werkzaam, maar meer in functies als leraar (11%) en leidinggevende functies (16% is hoofd van een afdeling of manager en 10% is (adjunct)directeur of voorzitter)."

En over de werkterreinen:

> "De vakgebieden waarop de HAS-afgestudeerden werkzaam zijn liggen voor een groot deel in het verlengde van de opleiding. In 1982 was voor bijna een kwart van de respondenten akkerbouw, tuinbouw of bosbouw het belangrijkste vakgebied: voor 13% was dit veeteelt, voor 12% bedrijfskunde of marktkunde en voor 10% levensmiddelentechnologie of zuivel. Het totale werkgebied is echter ruimer. HAS-afgestudeerden zijn ook werkzaam op vakgebieden die niet direct aan de landbouw gelieerd hoeven te zijn als planologie, recreatie, biologie, ecologie, milieuhygiëne, economie, sociale wetenschappen, natuurwetenschappen en automatisering. Het blijkt dat de HAS-afgestudeerden in hun eerste functie vooral op een vaktechnisch gebied werken. Tijdens de verdere loopbaan komen zij meer in functies op het gebied van bedrijfs- en marktkunde."

2.5 VOLWASSENENONDERWIJS

Cursusonderwijs. In omvang verreweg het belangrijkst is het agrarisch cursusonderwijs. Dit vormt naast de landbouwvoorlichting, de sociaal-economische voorlichting en de vaktijdschriften een bron van gespecialiseerde kennis en kunde, door middel waarvan werkers in de agrarische sector voortdurend kunnen worden (na)geschoold. Via de Provinciale Overlegorganen Cursusonderwijs in de Land- en Tuinbouw (POOC's) wordt een naar inhoud, omvang en niveau variërend pakket van cursussen aangeboden. De cursussen worden in het algemeen gegeven door docenten van LAS-en en MAS-en, landbouwvoorlichters en sociaal-economische voorlichters van de standsorganisaties. LAO- en MAO-scholen fungeren als regel als cursuscentra. Daarnaast wordt cursusonderwijs verzorgd door de praktijkscholen en incidenteel door andere instanties (bijvoorbeeld LSBL).

Binnen het totale cursusaanbod wordt een indeling gehanteerd in drie typen cursussen, te weten basiscursussen, vakgebiedscursussen en bedrijfsvoeringscursussen, die zich met name van elkaar onderscheiden door het niveau waarop ze worden gegeven (en daarmee de toelatingseisen en de doelgroep). Basiscursussen zijn qua niveau gelijk aan of een verdieping van de LAS (derdegraads niveau). Voorbeelden zijn 'Aardappelteelt', 'Klauwverzorging' en 'Algemene tuinbouwcursus'. Zowel de vakgebieds- als de bedrijfsvoeringscursussen zijn qua niveau gelijk aan of een verdieping van de MAS (tweedegraads niveau). Voorbeelden van vakgebiedscursussen zijn 'Trekkeronderhoud voor gevorderden', 'Gezondheidszorg rundvee' en 'Gewasbescherming en onkruidbestrijding in de fruitteelt'. In bedrijfsvoeringscursussen worden de verschillende leergebieden (vaktechnisch, economisch, sociaal) meer geïntegreerd aangeboden. Voorbeelden zijn 'Economische vorming toekomstige ondernemers', 'Modern agrarisch ondernemerschap' en 'Tuinbouw management training'.

Het aantal derdegraads cursussen bedroeg in 1984-1985 (tussen haakjes het aantal cursisten) 531 (6884), het aantal tweedegraads vakgebiedscursussen 222 (3921) en het aantal tweedegraads bedrijfsvoeringscursussen 49 (888).

Leerlingwezen. Door het vervallen van de toelatingsgrens van 27 jaar voor het leerlingwezen ligt een versterking van de relatie tussen

leerlingwezen en volwassenenonderwijs in het verschiet. In 1984 volgden circa 600 personen ouder dan 27 jaar als extraneus een opleiding in het agrarisch leerlingwezen.

Deeltijd MAO. Een nieuwkomer in het volwassenenonderwijs is het deeltijd MAO (21), in 1982 begonnen met één experimenteerschool. In 1984 is het aantal scholen met drie en in 1986 met nog één uitgebreid; deze laatste hebben momenteel nog geen volgroeid aantal leerlingen. Het aantal deelnemers bedraagt ongeveer 200; de belangstelling is groeiende. Het deeltijd MAO wordt gegeven in de afdeling landbouw (akkerbouw, rundveehouderij en intensieve veehouderij) en tuinbouw (groenteteelt en bloementeelt). In het Activiteitenoverzicht Volwasseneneducatie 1986 (22) wordt uitbreiding van projecten in de Landbouwsector afhankelijk gesteld van de belangstelling in de toekomst (23).

Door het behalen van deelcertificaten per vak kunnen de deelnemers (23 jaar of ouder en werkzaam in de agrarische sector) zich laten opleiden tot het MAS-B diploma in één van de genoemde vakrichtingen.

Het aantal vrouwen in de deeltijd middelbare agrarische opleiding (27%) is aanmerkelijk hoger dan dat in het voltijd MAO (18%).

Post-Hoger Landbouwonderwijs. Onder verantwoordelijkheid van de Stichting Post-Academisch Onderwijs Landbouwhogeschool Wageningen werden in 1985 23 cursussen gehouden waaraan door 637 cursisten werd deelgenomen. 36% van de cursisten was afgestudeerd aan de LU Wageningen, 20% aan één van de HAO-instellingen. De gemiddelde cursusduur was 4 dagen en het aantal cursisturen bedroeg ruim 16.000 (24).

2.6 PRAKTIJKSCHOLEN

Meer nog dan voor de andere onderwijsinstellingen geldt voor de agrarische praktijkscholen dat het buitengewoon moeilijk is er een algemene karakteristiek van te geven. Dankzij recent gepubliceerd onderzoek is dat hier ook niet nodig (25). Gezegd wordt wel dat de praktijkscholen een 'fakkeldragersfunctie' hebben, landelijk dan wel regionaal, voor hun interdiscipline in de landbouw. Daarmee hangen de volgende taken samen (het aandeel van elk van de functies in het takenpakket verschilt zeer sterk per praktijkschool):

a. het verzorgen van praktijkonderwijs voor leerlingen en studenten uit het reguliere landbouwonderwijs; het gaat daarbij vaak om programma-onderdelen waarvoor de landbouwscholen zelf niet zijn toegerust;
b. het verzorgen van specialistisch onderwijs in haar deelgebied; voor een plaats in het regulier onderwijs is de bedrijfstak of het vakgebied te klein of de eisen te stellen aan personeel en/of materieel zijn te hoog dan dat het regulier onderwijs daarop zou zijn ingesteld;
c. het verzorgen van nascholing, vaak hoog-specialistisch van aard, nodig ten gevolge van bedrijfsmatige of vaktechnische ontwikkelingen en veranderingen in de betreffende bedrijfstak;
d. het fungeren als informatiecentrum (in nauwe samenwerking met Voorlichting en Onderzoek) voor haar agrarisch deelgebied.

De doelgroepen zijn leerlingen en studenten uit het reguliere onderwijs, inclusief de leerlingstelsels, (aanstaande) leraren, werkgevers en werknemers uit het bedrijfsleven, voorlichters en, ten slotte, buitenlanders, met name uit de ontwikkelingslanden. De praktijkschool Barneveld vervult een spilfunctie in het internationaal agrarisch onderwijs. Het aantal cursisturen is de laatste tien jaar verdubbeld tot circa 60.000.

Als instructie-afdelingen vermeldt Beijaard (25) (tussen haakjes het aantal locaties): tuinbouwtechniek (1), landbouwtechniek (1), landbouwmechanisatie en arbeid (2), rundveehouderij (2), varkenshouderij (3), pluimveehouderij (3), weidebouw (1), dierverzorging (1), champignonteelt (1), levensmiddelentechnologie (1), maalderij en mengvoederindustrie (1), paardenhouderij en -sport (1), bosbouw (1), cultuurtechniek (1), groenvoorziening (1). Inmiddels is daar nog informatietechnologie (1) bijgekomen.

2.7 LERARENOPLEIDING

Gezien de beperkingen en systematiek van dit rapport zullen we ons in deze paragraaf beperken tot de tweedegraads en derdegraads initiële deeltijd lerarenopleiding voor het agrarisch onderwijs en de nascholing. De voltijd initiële opleiding is zodanig in beweging dat een aanduiding van de ontwikkelingen daarbinnen tot paragraaf 5.6 moet wachten. Daar komt bij dat de opzet zoals die voor de lerarenopleiding

tot voor kort (en voor een deel ook nu nog) werd gepraktizeerd, onlangs op bekwame wijze in kaart is gebracht (26).

Eerst geven we echter nog een indruk van de aantallen waarom het hier gaat. In 1984-1985 namen 202 studenten deel aan de voltijd opleidingen (van wie 85 in Dronten, 24 in 's-Hertogenbosch en 93 op overige scholen) en 337 aan de deeltijd opleidingen (van wie 196 in Dronten, 126 in 's-Hertogenbosch en 15 op overige scholen). De 'overige scholen' worden ingeschakeld bij de opleiding van tuinbouwleraren; het gaat om de middelbare tuinbouwscholen in Nijmegen (aanleg en onderhoud), Boskoop (boomteelt), Aalsmeer (bloementeelt), De Lier (groenteteelt), Tiel (fruitteelt, nog niet gerealiseerd), Hoorn (bloembollenteelt, nog niet gerealiseerd) en de tuinbouwvakschool in Vught (bloemsierkunst). Alle opleidingen, inclusief de nascholing, zijn in de jaren na de oprichting van de STOAS (1981) onder één bevoegd gezag gebracht. In beginsel is elk van de beide opleidingslocaties op de HAS-en in Dronten en in 's-Hertogenbosch verantwoordelijk voor enkele bevoegdheidsgebieden: Dronten voor agrarische techniek, landbouwplantenteelt en dierenhouderij, 's-Hertogenbosch voor tuinbouw en levensmiddelentechnologie.

De behoefte aan docenten agrarische vakken is becijferd op (vooralsnog) zeker 100 per jaar in het LAO en 75 à 100 in het MAO (voltijd banen). Daarnaast zullen het cursusonderwijs en het leerlingwezen werkgelegenheid bieden aan een beperkt aantal leraren (27).

Omdat de initiële voltijd opleidingen bij lange na niet voldoende leraren afleveren om in de behoefte van het agrarisch onderwijs te voorzien is het een gelukkige omstandigheid dat er zich velen (van wie het merendeel onbevoegd werkzaam is in het landbouwonderwijs) melden voor een deeltijd opleiding om de vereiste bevoegdheid alsnog te verwerven. In deze deeltijd opleidingen - die van jaar tot jaar worden geprogrammeerd - wordt voortgebouwd op de bekwaamheden en vaardigheden waarover de studenten reeds beschikken. De betekenis ervan rechtvaardigt een korte opsomming van het aanbod aan deeltijd opleidingen in het cursusjaar 1986-1987 (28) (vrijwel steeds één lesdag/week en veel zelfstudie):

- derdegraads agrarische techniek I en II (29) voor bezitters van een MTS- of MAS-A diploma enige jaren werkzaam in LAO of MAO (5 jaar, Dronten);

- idem voor bezitters van een PA-diploma of andere derdegraads akten (4 jaar, Dronten);
- idem voor bezitters van een HTS-diploma of N-akte techniek, werkzaam in LAO, MAO of op een praktijkschool (2 1/2 jaar, Dronten);
- derdegraads dierenhouderij I en II voor bezitters van een PA-diploma en andere derdegraads akten (4 jaar, Dronten);
- derdegraads plantenteelt en verwerking I en II voor bezitters van een PA-akte en andere derdegraads akten (4 jaar, 's-Hertogenbosch);
- tweedegraads agrarische techniek I en II voor bezitters van de derdegraads akte agrarische techniek I en II (plus additionele (voor)opleidingen) en derdegraads bevoegd verklaarden (2 jaar, Dronten);
- tweedegraads veehouderij en verwerking I en II voor bezitters van de derdegraads akte dierenhouderij en verwerking I en II en andere gegadigden (2 jaar, Dronten);
- tweedegraads tuinbouw-plantenteelt I en II voor bezitters van de akte LV (3 jaar, 's-Hertogenbosch);
- tweedegraads levensmiddelentechnologie I en II voor bezitters van de akte LVI (2 jaar, 's-Hertogenbosch).

Doordat de opleidingsinhoud wordt toegesneden op de vooropleiding van de deelnemers kunnen de opleidingen voor de onderscheiden doelgroepen van elkaar verschillen. Zoals hierboven al bleek is de belangstelling voor deze deeltijd opleidingen, in verhouding tot die voor de voltijd opleidingen, groot. Ieder jaar leveren de deeltijd opleidingen meer bevoegde leraren af dan de voltijd opleidingen.

De nascholing wordt onderscheiden in:

- grote nascholingen (28) (6-40 dagen); als regel zijn deze vakgericht, maar er kunnen zich ook meer pedagogisch-didactische onder bevinden;
- kleine nascholingen (enkele dagen of dagdelen); als regel vakgericht;
- sociale en onderwijskundige nascholing.

Regelmatig worden door de STOAS, in het laatste geval samen met de LPC, brochures uitgegeven waarin het aanbod vermeld wordt (30). De kleine nascholingen (ook wel: studiedagen) worden landelijk georganiseerd op lang vooraf vastgestelde dagen of in bepaalde weken of nog langere periodes zodat het onderwijsveld er tijdig mee kan rekenen. Vooral bij de uitvoering van de sociale en onderwijskundige nascholing zijn de LPC

nauw betrokken. De kerncommissies spelen bij de formulering van de behoefte aan vakgerichte nascholing een belangrijke rol.

Het aantal cursussen vallend onder de sociale en onderwijskundige nascholing bedraagt voor het cursusjaar 1986-1987 16. Ook de aankondigingsbrochures van de kleine en grote nascholingen getuigen van een omvangrijk aanbod. Bij de grote nascholingen moet gedacht worden in de orde van grootte van jaarlijks 25, bij de kleine gaat het om zeker 100 ieder jaar. Het aanbod is dermate divers dat in dit bestek van een nadere aanduiding moet worden afgezien. De bereidheid van docenten om aan nascholingscursussen deel te nemen is behoorlijk - wat niet steeds alles zegt over de concrete deelname. Alleen al de nascholingscursussen die in 1984 onder coördinatie van de STOAS zijn uitgevoerd, trokken ongeveer 1900 deelnemers (31). Evenveel deelnemers waren er voor de kleine nascholingscursussen die in 1984 door de LPC werden gegeven.

3 WERKWIJZE

3.1 INLEIDING

De werkwijze toegepast bij deze aanzet tot onderzoekprogrammering is zoveel mogelijk afgestemd op het in hoofdstuk 1 geformuleerde doel: vraag naar en aanbod van onderzoek bij elkaar brengen. Mensen werkend in of voor het agrarisch onderwijs vormden de belangrijkste inspiratiebron. Ze werden benaderd via een brief waarin de bedoeling van het gevraagde onderhoud uiteengezet werd. Verreweg de meeste benaderde personen waren tot een gesprek bereid (1 à 2 uur). De beloofde schriftelijke reacties van hen voor wie een gesprek minder gelegen kwam, bleef nogal eens uit. Paragraaf 3.2 bevat een lijst van instanties en onderwijssectoren vanwaaruit vertegenwoordigers geraadpleegd werden. Deze 'sleutelinformanten' werden zo gekozen dat zoveel mogelijk ook overleg- en adviesorganen, commissies, werkgroepen, stuurgroepen en wat dies meer zij 'gedekt' waren. Gezien de grote diversiteit binnen het landbouwonderwijs behoorde een volledig dekkende consultatie (waarin dus alle varianten, differentiaties, geledingen etc. tot hun recht komen) binnen de gestelde tijd niet tot de mogelijkheden.

Bovendien is kennis genomen van nota's en verslagen, adviezen en rapporten. Deze verschijnen jaarlijks in verbluffende menigte. Er zullen er stellig in het notenapparaat ongenoemd zijn gebleven.

3.2 GERAADPLEEGDE SECTOREN EN INSTANTIES

In 57 gesprekken werden in totaal 69 personen geraadpleegd, alle op persoonlijke titel. Vermelding van hun namen blijft hier achterwege, wel lijkt het goed hun herkomst te vermelden (tussen haakjes het aantal geraadpleegde personen):

Sectoren Agrarisch Onderwijs (instellingen):

- Lager Agrarisch Onderwijs, inclusief ILO, LAO opgenomen in scholengemeenschappen en LAO-scholen annex vakscholen leerlingwezen (6);
- Middelbaar Agrarisch Onderwijs A en B, inclusief KMAO (8);
- de drie Agrarische Leerlingstelsels (4);
- Hoger Agrarisch Onderwijs, gebundeld in het Centraal Hoger Agrarisch Onderwijsorgaan CHAOO (7);
- Post-Hoger Landbouwonderwijs (1);
- Agrarische Praktijkscholen (3);
- Agrarische Lerarenopleiding STOAS (4).

Afwezigheid van speciale uitvoeringslocaties is er de oorzaak van dat het cursusonderwijs in dit rijtje ontbreekt, wat uiteraard niet wil zeggen dat er niet over gesproken is.

Vakgroep Pedagogiek en Didactiek van de LU Wageningen, als instantie waar veel onderzoek voor het agrarisch onderwijs gedaan wordt (8).

Directie Landbouwonderwijs van het ministerie van L&V (7, onder wie de zes regionale inspecteurs).

Bedrijfsleven, naar bedrijfstak te onderscheiden in

a. de drie centrale landbouworganisaties (9), namelijk:
   - de Nederlandse Christelijke Boeren- en Tuindersbond (NCBTB), 23.000 leden, overkoepelend orgaan van 9 autonome gewestelijke organisaties (opgebouwd uit kringen, op hun beurt weer uit plaatselijke afdelingen);
   - de Katholieke Nederlandse Boeren- en Tuindersbond (KNBTB), 60.000 leden, overkoepelend orgaan van 4 regionale organisaties, namelijk de Limburgse Land- en Tuinbouwbond (LLTB), de Noord-Brabantse Christelijke Boerenbond (NCB), de Katholieke Land- en Tuinbouwbond (LTB, in het westen des lands), en de Aartsdiocesane R.K. Boeren- en Tuindersbond (ABTB, in het midden en noorden des lands);
   - het Koninklijk Nederlands Landbouwcomité (KNLC), 40.000 leden, een federatie van 10 gewestelijke Maatschappijen van Landbouw of Landbouwgenootschappen.

   De meeste niet-rijksscholen hebben één van de drie CLO's of een gewestelijke organisatie als bevoegd gezag. Elk van de CLO's, verenigd in het Landbouwschap, bezitten een onderwijscommissie;

4 afgevaardigden van elk van de drie onderwijscommissies vormen de Onderwijscommissie van het Landbouwschap (OCL), evenals COS en VAI (zie onder) overlegpartner van de DirLO. De drie CLO's hebben zitting in het bestuur van de STOAS. Met de raadpleging van de centrale instanties (alle drie gevestigd in 's-Gravenhage) en regionale organisaties wordt dus een breed veld bestreken;

b. de sector siergewassen (1). De belangenbehartiging van het georganiseerde bedrijfsleven met betrekking tot het onderwijs is opgedragen aan de Stichting Commissie Onderwijs Siergewassen (COS) in Leiden (32). In de COS zijn drie andere stichtingen vertegenwoordigd (die elk voor zich ook weer een aantal verenigingen/bonden bundelen), namelijk de Stichting Onderwijs Bloemschikken/-detailhandel (SOB), de Stichting Onderwijs Groenvoorzieningen (SOG) en de Stichting Onderwijs Sierteeltproduktie/Groothandel (SOSG). In beginsel behartigt elk van de stichtingen zijn specifieke belangen en zijn de sectoroverstijgende vooral voorwerp van aandacht voor de COS. De COS en de drie constituerende stichtingen zijn vertegenwoordigd in tal van commissies, adviesorganen, stuurgroepen etc. werkzaam rond het onderwijs voor de sierteeltsector en nemen desgewenst ook een uitvoerende rol op zich als het gaat om onderwijsontwikkeling en examinering;

c. de levensmiddelenindustrie (2). Ongeveer 25 voedingsmiddelenindustriebranches zijn aangesloten bij de Verenigde Voedsel- en Agrarische Industrie (VAI) van NCW en VNO. De voedings- en genotmiddelenindustrie zorgde in 1984 met ruim 1500 bedrijven voor 17% van de industriële werkgelegenheid (133.000 mensen) en 29% van de industriële omzet. De VAI heeft een aantal werk- en contactgroepen voor specifieke taken, waaronder de contactgroep onderwijsaangelegenheden van circa 10 personen afkomstig uit bedrijven met affiniteit tot onderwijs. Deze is vanouds in de zuivelindustrie het sterkst ontwikkeld, in andere branches matig of in het geheel niet. De secretaris en een lid van de contactgroep onderwijsaangelegenheden waren onze gesprekspartners.

Pedagogische Centra, te onderscheiden naar

a. de levensbeschouwelijk georganiseerde Landelijke Pedagogische Centra (5), zijnde het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) te Amsterdam, het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS) te

Hoevelaken en het Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC) te 's-Hertogenbosch. Alle drie beschikken over een (kleine) agrarische sectie. Er is en wordt een zekere taakverdeling overeengekomen bij de ontwikkeling en begeleiding van (projecten in) het landbouwonderwijs. Medewerkers van de agrarische secties zijn dan ook terug te vinden in tal van begeleidingscommissies, de kerncommissies, stuurgroepen en advies- en overlegorganen;

b. het Pedagogisch Centrum Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (PCBB) te 's-Hertogenbosch (1). Het PCBB werkt voornamelijk voor het leerlingwezen. Het heeft in betrekkelijk korte tijd naam gemaakt door zijn zogenaamde mantelproject, waarin een instrumentarium is ontwikkeld voor het beschrijven van beroepsprofielen, een activiteit die goed aansluit bij het huidige overheidsbeleid inzake het beroepsonderwijs (zie paragraaf 4.1) (33).

Overige (1).

4 BELEIDSONTWIKKELINGEN IN HET BEROEPSONDERWIJS

Verkeren de grote herstructureringsoperaties in het basisonderwijs en het universitair onderwijs inmiddels als korter of langer tijd in de implementatiefase, de toekomstige structuur van het voortgezet onderwijs is nog allerminst duidelijk. Dit geldt ook het lager en middelbaar beroepsonderwijs. Notities over het beroepsonderwijs van de staatssecretaris van O&W van voorjaar 1986 zijn binnen enkele maanden al weer achterhaald, zo blijkt uit het regeerakkoord van het kabinet Lubbers-II. Dit hoofdstuk is een poging tot verheldering van de huidige beleidssituatie annex beschouwing over achtergronden en perspectieven. Daarbij zal het accent liggen op het beroepsonderwijs dat nu nog onder de wet op het voortgezet onderwijs valt. In het HBO is de wetgevende arbeid inmiddels zover afgesloten dat er in grote lijnen duidelijkheid bestaat over het kader waarbinnen de toekomstige ontwikkelingen zullen plaatsvinden. Enkele algemene beleidsaspecten betreffende het HBO en de lerarenopleiding komen in de paragrafen 5.4 en 5.6 nog kort ter sprake.

Voor het onderkennen van de achtergronden van wat het (beroeps)-onderwijs te wachten staat moeten in elk geval twee zaken de aandacht hebben: het Wagner-advies en wat erop volgde én het verloop van de discussie over de basisvorming in het voortgezet onderwijs.

4.1 HET WAGNER-RAPPORT EN WAT EROP VOLGDE

De Adviescommissie inzake de voortgang van het industriebeleid (beter bekend als de commissie-Wagner) noemde het derde hoofdstuk van haar tweede verslag van werkzaamheden 'Beroepsonderwijs, een gedeelde verantwoordelijkheid' (34). Gevraagd te adviseren over het beleid gericht op versterking van de marktsector formuleert de commissie een aantal aanbevelingen ter verbetering van de relatie tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Tenuitvoerlegging ervan kan tevens een bijdrage leveren aan de bestrijding van de jeugdwerkloosheid. De afstemmingsproblemen

tussen onderwijs en arbeidsmarkt concentreren zich bij jongeren met een onvoldoende op de beroepspraktijk toegesneden opleiding. De relatief grote omvang van deze groep wijt de commissie aan het Nederlandse onderwijssysteem. Anders dan in landen als West-Duitsland en Zweden is het Nederlandse beroepsonderwijs geconcentreerd in de school; ook eventuele buitenschoolse componenten vallen onder verantwoordelijkheid van de school. Een ander kenmerk van ons beroepsonderwijs is dat de inhoud via exameneisen centraal door de overheid wordt vastgelegd zonder (wettelijk geregelde) inbreng van de sociale partners. Een uitzondering hierop vormt het leerlingwezen.

De commissie-Wagner wil ook hier te lande de betrokkenheid van het bedrijfsleven bij het beroepsonderwijs vergroten en het leerlingwezen een grotere plaats geven. Integratie van leerlingwezen en KMBO wordt bepleit; daardoor valt de noodzaak van een zelfstandige uitbouw van het KMBO weg. Het oordeel van de commissie over het KMBO is niet onverdeeld gunstig. In elk geval moet te allen tijde voorkomen worden dat AVO eindonderwijs is. Voorzover jongeren niet doorstromen naar de universiteit moet een beroepsopleiding steeds de laatste fase in de onderwijsgang zijn. Zoals men nu na LBO/MAVO kan instromen in een leerlingstelsel, zo moeten ook MBO en HBO in twee fasen gesplitst worden, een schoolfase (beroepsvoorbereidend) en een fase onder primaire verantwoordelijkheid van het bedrijfsleven (verwerving van beroepskwalificatie). Aanwijzing van het leerlingwezen als hoofdstroom in het beroepsonderwijs eist uiteraard, behalve een politieke beslissing, ook medewerking van de sociale partners: de bedrijven zullen veel meer praktijkplaatsen moeten creëren. In het leerlingwezen staat immers de praktijk centraal en vervult de school een aanvullende en verdiepende functie, het is een zogenaamde duale opleiding (35).

Aldus, in vogelvlucht, het huiswerk dat de commissie-Wagner vier jaar geleden opgaf aan politiek en bedrijfsleven. De conjunctuurgevoeligheid van het leerlingwezen moest worden verminderd. En hoewel de commissie een wat te optimistische voorstelling had over het tempo waarin dingen in het onderwijs veranderen - en zo ook het bedrijfsleven dat vindt dat de implementatie te traag verloopt (36) - kan niet ontkend worden dat de Wagner-rapportage een diepgaande invloed heeft gehad op de onderwijsbeleidscultuur van de laatste jaren.

Het minder gunstige onthaal van het KMBO bij de commissie-Wagner laat zich verklaren uit het onzekere arbeidsmarktperspectief van KMBO-

abituriënten. Evenwel, het KMBO is doelbewust opgezet omdat er een 'gat in de mammoetwet' zat: er viel een aantal jongeren tussen wal en schip. Voorts is te bedenken dat niet voor alle beroepen een leerlingstelsel opleidt. Verondersteld wordt overigens dat het 'gat' in de ene sector groter is dan in de andere. Aangenomen wordt (37) dat het in de landbouw kleiner is ten gevolge van de meer gedifferentieerde keuzemogelijkheden na het LAO en ook omdat de aftakeling van het leerlingwezen (door drastische vermindering van het aantal leerplaatsen) in de landbouwsector niet die omvang heeft aangenomen als in andere sectoren.

De aanbeveling leerlingwezen en KMBO nauwer met elkaar te verbinden was ook één van de conclusies van het zogenaamde Open Overleg (in het vervolg: OO) over het Wagner-rapport, dat tussen sociale partners, onderwijsorganisaties en overheid gevoerd is. Het werd afgesloten in april 1984 met een rapport 'Op weg naar een gezamenlijke verantwoordelijkheid' (38). In het OO bleek grote overeenstemming te bestaan over de gezamenlijke verantwoordelijkheid van de drie deelnemers voor het beroepsonderwijs. Een gezamenlijke verantwoordelijkheid die tot uiting moet komen op een aantal terreinen:

1. de leerlingen. Alle leerlingen die dat wensen moeten in de gelegenheid worden gesteld tot het verwerven van een initiële beroepskwalificatie op het niveau van het primair leerlingwezen. Ter effectuering van dit standpunt acht het OO het gewenst en veelal mogelijk te komen tot een verdubbeling van de jaarlijkse instroom van het primair leerlingwezen op basis van de aantallen van 1982;
2. de inrichting en planning van het onderwijs. Samen moet men, aldus het OO, verantwoordelijkheid nemen voor de totstandkoming van beroepsprofielen (beschrijving van de werkzaamheden die de uitoefening van het beroep kenmerken en van de kennis en vaardigheden waarover de beroepsbeoefenaar moet beschikken), beroepsopleidingsprofielen, leerplannen en examenprogramma's, planning van voorzieningen en outillage. Onderwijs en bedrijfsleven moeten hierover overleg voeren en tot afspraken komen, en zo nodig voorstellen doen aan de overheid om de kwaliteit van het beroepsonderwijs te garanderen;
3. de buitenschoolse leerplaatsen. Gezien de eigen bestaansgrond van het leerlingwezen en het volledige dagonderwijs met stages acht het OO invoering over de hele linie van een duaal systeem zoals omschreven door de commissie-Wagner niet gewenst. Wel formuleert het een aantal aanbevelingen, zowel met betrekking tot de praktijk-

opleidingsplaatsen in het leerlingwezen als de stage in het dagonderwijs, gericht op verbetering van de kwaliteit van de buitenschoolse opleidingscomponent. Het gaat dan bijvoorbeeld bij het leerlingwezen om het formuleren van criteria voor de opleiding van leermeesters, het via de Landelijke Organen voor het leerlingwezen verbeteren van de praktijkprogramma's (onder meer door meer samenhang met het schoolgedeelte) en de opleiding en nascholing van leraren in het beroepsbegeleidend onderwijs. Voor wat betreft de stages in het voltijd dagonderwijs beveelt het OO aan bij de opstelling van beroepsopleidingsprofielen en leerplannen nadrukkelijk aandacht te geven aan de noodzakelijkheid, hanteerbaarheid en doelmatigheid van stages, in het licht van de samen geformuleerde onderwijsdoelen. De gezamenlijke verantwoordelijkheid houdt verder in dat het bedrijfsleven in beginsel alle jongeren moet opnemen (als leerjongen of stagiair) die niet deelnemen aan de tweede fase HAVO/VWO respectievelijk niet doorgaan naar de universiteit. Het bedrijfsleven kan deze verantwoordelijkheid natuurlijk alleen maar aan als het volwaardig deelneemt aan het overleg over de vormgeving van beroepsopleidingen, de duur van de buitenschoolse component en eventuele alternatieven. In het OO zijn afspraken gemaakt die moeten leiden tot oplossen en in het vervolg voorkómen van knelpunten bij het vinden van stageplaatsen in het bedrijfsleven en ook bij de overheid (in haar rol als werkgever);

4. de overleg- en adviesstructuur. Hier wordt onderscheid gemaakt tussen enerzijds overleg tussen onderwijssector en bedrijfstak, resulterend in onderlinge afspraken en voorstellen of adviezen aan de overheid, en anderzijds overleg dat de overheid voert met onderwijs en bedrijfsleven over haar beleidsvoornemens inzake het beroepsonderwijs.

Ten aanzien van de relatie KMBO-leerlingwezen heeft het OO

> "zich op het standpunt gesteld, dat het kort m.b.o. en het leerlingwezen, als twee leerwegen met in beginsel dezelfde begin- en eindtermen en gericht op dezelfde doelgroep, in nauwere onderlinge samenhang moeten worden gebracht m.b.t. inrichting, planning, het gebruik van outillage en buitenschoolse leerplaatsen, overigens met behoud van de eigen geaardheid van beide leerwegen".

Tot zo ver is men het eens. Anders ligt dat bij de onderwijskundige relatie tussen KMBO en leerlingwezen. Een drietal modellen is denkbaar:

a. een model waarin beide leerwegen gelijkwaardig naast elkaar bestaan (het parallelle model);
b. een model waarbij beide leerwegen op elkaar volgen: eerst een fase van volledig dagonderwijs, dan een fase in het leerlingwezen (het successieve model);
c. een gemengd model.

De werkgevers willen hier geen keuze maken die voor ieder geldt; elke bedrijfstak moet maar zien wat gezien de situatie op de arbeidsmarkt voor hem het beste is. Onderwijsveld, werknemersorganisaties en werkende jongeren kiezen voor het parallelle model met mogelijkheden van overstap van de KMBO-leerling naar het leerlingwezen zonder of met weinig tijdverlies.

De reactie van de overheid op het resultaat van het OO is neergelegd in een brief aan de Tweede Kamer (september 1984) (39). Een kaderovereenkomst tussen overheid, onderwijs en bedrijfsleven moet deel gaan uitmaken van het beleid gericht op verbetering van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Vérstrekkende gevolgen voor zowel onderwijs als bedrijven worden voorzien. Verheugd wordt melding gemaakt van de overeenstemming binnen de Stichting van de Arbeid (13 juli 1984) over bestrijding van de jeugdwerkloosheid, onder meer door versterking en uitbreiding van het leerlingwezen: de jaarlijkse uitstroom van schoolverlaters moet binnen redelijke termijn een startmogelijkheid geboden worden in het arbeidsproces.

Het kabinet onderschrijft in grote lijnen de uitwerking van de gezamenlijke verantwoordelijkheid van onderwijs, bedrijfsleven en overheid voor de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt (in kwalitatieve en kwantitatieve zin). Met als kernpunten: verdubbeling van de instroomcapaciteit van het leerlingwezen, garanties voor voldoende stageplaatsen en een overlegstructuur waarin het bedrijfsleven z'n zegje kan doen over het beroepsonderwijs. In het (nieuwe) Overlegorgaan Voortgezet Onderwijs (OOVO), een fusie van de Overleggroep Voortgezet Onderwijs en het Voorlopig Overlegorgaan Werkende Jongeren, zal de overheid overleg voeren met onderwijs en bedrijfsleven over haar beleidsvoornemens inzake het (tweede fase) beroepsonderwijs (inclusief het leerlingwezen).

Voor het overleg tussen bedrijfstak en onderwijssector wil het kabinet aansluiting zoeken bij de vier sectoren onderscheiden in de nota De Tweede Fase Vervolgonderwijs (40): economie, commercie, administratie, bestuur; techniek; maatschappelijke dienstverlening en gezondheidszorg; landbouw. Binnen de sectoren zal nog wel wat onderverdeling nodig zijn, maar het aantal overlegorganen moet ook weer niet al te groot worden, wil het geheel effectief blijven. Gezien de verscheidenheid van arbeids- en onderwijsorganisaties zal het ene branchegewijze overleg wat anders in elkaar zitten dan het andere. In het regeringsstandpunt wordt opgeroepen de sectoroverlegorganen snel van de grond te tillen; desgewenst wil de overheid er wel wat faciliteiten voor ter beschikking stellen.

Het kabinet is het eens met de opvatting dat invoering van een duaal systeem over de hele linie van het beroepsonderwijs vooralsnog ongewenst is, maar wil wel ruimte scheppen voor experimenten in die richting. Verder ziet het aanknopingspunten liggen in een verlenging van de stage in het MBO en HBO en ervaringen die met deeltijd onderwijs zijn opgedaan.

De aanbevelingen over de verbetering van de kwaliteit van de praktijkopleidingsplaatsen van het OO onderschrijft het kabinet. Het wil, zover nodig is, de daarvoor noodzakelijke maatregelen treffen. Hetzelfde geldt voor de stageplaatsen in het dagonderwijs. Er komt regelgeving in de vorm van een algemene maatregel van bestuur waarin kwaliteitseisen voor stageplaatsen worden geformuleerd. Ook wil de overheid meehelpen garanties te scheppen voor voldoende stageplaatsen.

Om een verdubbeling van de instroom van het leerlingwezen te helpen bevorderen is het kabinet bereid de omvang van het budget voor de Bijdrageregeling Vakopleiding Jeugdigen (BVJ) mee te laten groeien met de instroom in de komende jaren.

Het kabinet wil experimenten laten uitwijzen of zwaluwstaarten van KMBO en leerlingwezen tot de mogelijkheden behoort. Overigens, het kabinet opereert behoedzaam als het gaat om de relatie tussen KMBO en leerlingwezen. De voorkeur voor het duale systeem is duidelijk en zal leiden tot uitbouw en versterking van het leerlingwezen. Dit kan echter niet alle jongeren in de betreffende leeftijd opvangen en omdat ze allen wel op het niveau van het primair leerlingwezen moeten worden gebracht (afspraak in het OO) moet vooralsnog de KMBO-leerweg gehandhaafd blijven. De desbetreffende branche + onderwijssector moeten zelf

maar uitmaken of in hun specifieke situatie het successieve, het parallelle of het gemengde model de voorkeur verdient.

Meer dan 1 1/2 jaar later wordt de beleidsnotitie over de concretisering van de Wagner-afspraken aangeboden aan de Tweede Kamer (april 1986), onder verantwoordelijkheid van de staatssecretaris van O&W, mede namens de minister van L&V (41). Kernvraag is: hoe kunnen onderwijs en arbeidsbestel samen optrekken bij het signaleren van veranderingen in beroepskwalificaties en het doorvertalen daarvan naar de beroepsopleiding? En dat beide zo snel mogelijk om het onderwijs niet achter te laten lopen op (bijvoorbeeld technologische) ontwikkelingen in het bedrijfs- en beroepsleven.

Een spilfunctie bij dit alles moet het branche-gewijze overleg tussen bedrijfstak en onderwijssector gaan vervullen. De beroepsprofielen moeten worden ontwikkeld onder verantwoordelijkheid van de sociale partners (waarbij ook de vakdepartementen een rol kunnen spelen). Deze kunnen deskundigheid van elders inhuren, bijvoorbeeld door inschakeling van het PCBB. De beroepsprofielen worden vervolgens door de bedrijfstak ingebracht in het branche-gewijze overleg.

Beroepsopleidingsprofielen moeten worden opgesteld onder verantwoordelijkheid van sociale partners èn het representatieve onderwijsveld. Het kan plaats vinden in het branche-gewijze overleg, ter advisering aan de minister. Ook hierbij ligt ondersteuning door deskundigen voor de hand.

De verantwoordelijkheid voor de leerplanontwikkeling, ten slotte, ligt bij het onderwijsveld zelf. Er is immers vrijheid van onderwijs. Het initiatief ligt dus in beginsel bij de betreffende scholen die de in een eerdere fase opgestelde beroepsopleidingsprofielen (laten) verdisconteren. De sociale partners moeten, aldus nog steeds de beleidsnotitie, bij de leerplanontwikkeling wel betrokken worden. Voor de onderlinge afstemming van de verschillende stromen (LBO, MBO, KMBO, leerlingwezen) vormt de leerplanontwikkeling een scharnierpunt. Naar inhoud en organisatie moet deze adequaat functioneren, rekening houdend met de wettelijke kaders (zoals de Wet op de onderwijsverzorging) en de daarbij behorende terreinafbakening tussen de SLO en het PCBB. Laatstgenoemde moet zich gaan bezighouden met het leerlingwezen, het deeltijd onderwijs en het beroepsonderwijs volwassenen, de SLO met het voltijd beroepsonderwijs.

Twee citaten uit de memorie van toelichting bij de rijksbegroting voor O&W 1987 mogen dienen voor een schets van de huidige stand van zaken (42). Ze sluiten in menigerlei opzicht aan bij de hiervoor geboden terugblik en hebben tevens waarde als toelichting op een aantal in paragraaf 7.2 genoemde thema's. Beide citaten zijn afkomstig uit de paragraaf 'Hoofdpunten van beleid'. Het eerste staat onder de titel 'Sectorvorming en vernieuwing van het m.b.o.'. Daar is te lezen:

"Het m.b.o. staat de komende jaren in het teken van de operatie sectorscholenvorming en vernieuwing van het m.b.o. (S.V.M.). Het m.b.o. zal hierdoor verder worden versterkt en vernieuwd, zowel institutioneel, onderwijskundig, als beroepsgericht. De sectorscholen zullen aanmerkelijk flexibeler kunnen gaan werken door een globaler bekostiging en sterke bevordering van de autonomie, op een wijze die doet denken aan de operatie schaalvergroting, taakverdeling en concentratie (STC) voor het hoger beroepsonderwijs. Het toekomstige m.b.o. is het beroepsonderwijs dat aansluit op het l.b.o. en m.a.v.o..

Het ligt in het voornemen de sectorscholen m.b.o. mogelijk te maken door wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs. Het streven is erop gericht het desbetreffende wetsvoorstel in de eerste helft van 1987 bij de Tweede Kamer in te dienen. Voorgesteld zal worden in het nieuwe m.b.o. vier sectoren te onderscheiden: een technische, een economisch-administratieve, een dienstverlenende en gezondheids- en een agrarische sector.

In de sectorscholen zullen 2-, 3- en 4-jarige en eventueel in de toekomst in uitzonderlijke gevallen 5-jarige dagopleidingen binnen een sector zijn opgenomen. De 2-jarige opleidingen leiden op tot een niveau vergelijkbaar met dat van het primair leerlingwezen. Het huidige Kort-m.b.o. wordt daarmee opgenomen in deze sectorscholen. Er zal worden gezorgd voor een inhoudelijke afstemming met overeenkomstige opleidingen in het primaire leerlingwezen.

Het nieuwe bekostigingssysteem voor het m.b.o. zal worden afgestemd op het streven om instituten van een flinke omvang tot stand te brengen.

.....

Het toekomstige m.b.o. zal een grote mate van inrichtingsvrijheid kennen. De huidige gedetailleerde minimum-lessentabel komt te vervallen. In plaats daarvan worden er, als kwaliteitsbewakend instrument, landelijke opleidingsprofielen, leerplannen en examenprogramma's vastgesteld. Scholen kunnen zelf bepalen langs welke weg zij deze doelen willen bereiken, waarbij zij ook naar eigen inzicht een afwisseling van lestijden en buitenschoolse leerplaatsen (stages, praktijkleerplaatsen, enz.) kunnen organiseren.

Van belang is dat de in gang gezette werkzaamheden in verband met een opbouw van de leerstof in modulen worden voortgezet en uitgebreid. Tevens zal er extra aandacht worden besteed aan actualisering en verbetering van de leerplannen, waarbij het bedrijfsleven wordt betrokken. Ook de nascholing

van docenten zal een belangrijk punt zijn, opdat de technologische ontwikkeling en de deskundigheid van de docenten gelijke tred zullen houden.

.....

De sectorscholen zullen in de gelegenheid worden gesteld om door middel van contractactiviteiten maatschappelijke diensten te verlenen. Contractactiviteiten zijn activiteiten in opdracht van en betaald door derden.

.....

De SVM-operatie heeft in combinatie met de herziening van het bekostigingssysteem mede tot doel te komen tot een aanzienlijke verhoging van de doelmatigheid bij het beroepsonderwijs in dagverband na het vierde leerjaar l.b.o. en m.a.v.o.. Zo zullen er door de vorming van sectorscholen met een aanmerkelijke omvang aanzienlijke schaalvoordelen optreden. Samenvoeging van inhoudelijk gelijksoortige (onderdelen van) studierichtingen zal worden bevorderd en zal tot besparingen leiden. Daarbij zullen bepaalde opleidingen binnen het huidige aanbod worden getoetst, rekening houdende met ontwikkelingen op de arbeidsmarkt.

Door het aanbieden van kortere en langere opleidingen bij de onderscheiden studierichtingen wordt het voor de leerlingen mogelijk de opleidingsduur te kiezen die het best aansluit bij hun wensen en mogelijkheden mede dankzij de opbouw van de leerstof in modulen.

Het rendement van de opleidingen kan hierdoor worden vergroot, terwijl tegelijkertijd de kans op drop-outs zonder diploma kan worden verkleind. Het volle tijd k.m.b.o. zal als tweejarige opleiding worden opgenomen in het m.b.o., met behoud van de verworvenheden van het k.m.b.o.

Door de nieuwe opzet van het m.b.o. wordt een deel van het extra vierde leerjaar l.b.o. overbodig, zodat ongewenste doublures worden vermeden."

Het tweede citaat is afkomstig uit de hierna volgende paragraaf in genoemde memorie van toelichting. Onder de kop 'Afstemming beleid O en W-SZW; deeltijdse scholingsplicht jeugdwerkgarantieplan, scholing langdurig werklozen' is onder meer te lezen:

"In hoofdstuk III van deze Memorie van Toelichting, betreffende Volwasseneneducatie en Beroepseducatie voor volwassenen, wordt nader ingegaan op het belang van en de mogelijkheden voor de afstemming van het beleid van de Ministeries van met name O en W en SWZ op het terrein van scholing.

Kern van dit afstemmingsbeleid is het scheppen van reële mogelijkheden om de onderwijsinfrastructuur flexibel in te zetten bij de voorgenomen scholingsactiviteiten in het kader van het economisch herstelbeleid en het beleid gericht op bestrijding van werkloosheid.

Een belangrijk aspect van het beleid van de minister van SZW in dezen is het voornemen te komen tot een Jeugdwerkgarantieplan. Met in dit plan wordt beoogd te komen tot een situatie

waarin jongeren in de leeftijd tot en met 20 jaar, die zich na een half jaar nog geen positie op de arbeidsmarkt hebben kunnen verwerven, een arbeidsplaats wordt aangeboden. Uitwerking en concretisering van dit voornemen zal in overleg met sociale partners en gemeenten moeten plaatsvinden.

Bij de uitwerking van de afstemming van de voornemens met betrekking tot het Jeugdwerkgarantieplan op het onderwijsbeleid ten aanzien van jongeren in de leeftijd tot en met 20 jaar, zal een aantal vraagpunten nader in overweging moeten worden genomen.

Onder meer in het kader van de beoogde flexibilisering van de onderwijsinfrastructuur, de versterking van de rol van de streekscholen (onder meer in het kader van de primaire beroepseducatie voor volwassenen) en de vernieuwing van het m.b.o. in de richting van sectorscholen, zal in relatie tot het Jeugwerkgarantieplan bezien worden in hoeverre het mogelijk is de bedoelde groep jongeren naast de 'traditionele' onderwijsvormen combinaties van werk en scholing aan te bieden. Nadere overwegingen zouden ertoe kunnen leiden alle jongeren tot en met 20 jaar in werk of opleiding, of een combinatie van beide, een plaats te geven, waarbij het Jeugdwerkgarantieplan voorzien is voor die jongeren die langer dan een half jaar zonder werk zijn. Dit zou dan kunnen inhouden dat het voor de betrokken groep jongeren mogelijk wordt ook geleidelijk van het volledig dagonderwijs via een combinatie van leren en werken in deeltijd de overgang te maken naar volledige deelname aan arbeid.

Zo'n nieuwe aanpak zou vooral van belang kunnen zijn voor de ontplooiing en adequate scholing van die jongeren die in hun opleidingsfase veel problemen hebben en deze vaak voortijdig verlaten.

Met het oog hierop zou kunnen worden bezien of voor deze categorie jongeren de invoering van een deeltijdse scholingsplicht mogelijk en wenselijk is.

Gecombineerd met het voornemen tot een Jeugdwerkgarantieplan zou dit ertoe kunnen leiden dat in de huidige kabinetsperiode jongeren tot en met 20 jaar de keuze zullen krijgen tussen volledig dagonderwijs, werk of een combinatie van deeltijd werk en deeltijd onderwijs/scholing. Elke jongere zou op die manier een vorm van opleiding en/of werk krijgen, die aansluit bij de eigen ontplooiingswensen en -mogelijkheden. Het streven is daarbij erop gericht jongeren te scholen tot ten minste het niveau van de primaire opleiding in het leerlingwezen. Daarmee zou tevens worden aangesloten op het beleidsvoornemen te komen tot een verdubbeling van de instroom in de primaire opleidingen van het leerlingwezen, zoals is neergelegd in het regeringsstandpunt over het Open Overleg Wagner."

Op het departement van O&W wordt momenteel de laatste hand gelegd aan een beleidsnota over de vorming van de sectorscholen. Over de stand van zaken met betrekking tot de vorming van landbouwsectorscholen informeert paragraaf 5.2.4.

4.2 LBO IN PERSPECTIEF

Al jaren heerst er grote onzekerheid over de toekomstige positie van het LBO. Het lot ervan is immers afhankelijk van de uitkomst van de discussie over een al of niet categoriale eerste fase van het voortgezet onderwijs. Onder de betovering van het rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) over de basisvorming (43) lijkt deze discussie even te luwen, maar een diepgaand verschil van beoordeling als hier in geding zal bij de nadere invulling in wetgeving en onderwijspraktijk ongetwijfeld opnieuw aan de dag treden. Ook al omdat de structuren in het WRR-advies vooralsnog onaangetast blijven is bezinning op de positie van het LBO ook nu nog zinvol.

Op verzoek van de staatssecretaris van O&W leverde de Adviesraad Eerste Fase Voortgezet Onderwijs (ARVO-1) daaraan een bijdrage, hetgeen resulteerde in het rapport 'LBO in perspectief' (november 1985) (44). De ARVO-1 beoogt op geen enkele manier toekomstige ontwikkelingen te blokkeren, maar signaleert, in navolging van de bewindsvrouwe, wel een aantal knelpunten die op korte termijn om een oplossing vragen, zoals de relatieve terugloop van het aantal leerlingen, de negatieve beeldvorming omtrent het LBO bij ouders en leerlingen, de opeenhoping van leerlingen met specifieke problemen in het LBO en de spanning tussen algemene vorming en beroepsvorming.

De ARVO-1 gaat uit van de volgende drie functies van het LBO:

a. eerste fase voorziening (basisvorming);
b. voorbereiding op beroepsleven en maatschappelijk leven;
c. voorbereiding op vervolgonderwijs.

Een ander centraal uitgangspunt is dat het geheel aan kwalificatiemogelijkheden in en na het LBO voor alle leerlingen een dekkend perspectief moet bieden. Dat wil dus (ook) zeggen dat jongeren die het bij LBO willen laten, daarmee in principe op de arbeidsmarkt terecht moeten kunnen. Het is nu eenmaal een realiteit dat voor een aantal leerlingen LBO eindonderwijs is. Voor hen moet een aparte opleidingsstroom Algemene Voorbereiding voor Maatschappij en Beroep (AVMB) gecreëerd worden; daarmee zijn al goede ervaringen opgedaan.

Wat de vervolgopleidingen betreft, toelatingsvoorwaarden gesteld door KMBO en leerlingwezen aan LBO-ers mogen begrijpelijk zijn, ze zijn niet in alle gevallen te verdedigen. Een hoog percentage leerlingen met LBO-opleiding komt niet in het schooltype of de beroepensector terecht

die/dat voor hem/haar geëigend is. De ARVO-1 concludeert dat het dekkend perspectief na het (beroepsvoorbereidende) LBO zou moeten bestaan uit:

- een extra vierde jaar voor profielverbetering, gericht op vergroting van de doorstroommogelijkheden naar vervolgonderwijs;
- of KMBO-A: heroriëntatie en schakeling naar KMBO-B of leerlingwezen;
- leerlingwezen (beroepsbegeleidend onderwijs): beroepsvoorbereiding, vakmatig gericht;
- KMBO-B: beroepsvoorbereiding, breed-praktijkgericht, voor andere sectoren dan waarvoor het beroepsbegeleidend onderwijs opleidt.

Voor alle duidelijkheid: de functiedifferentiatie aangegeven als KMBO-A en KMBO-B bestaat nu nog niet. Duidelijk is dat zowel de parallel- als de successief-schakeling tussen KMBO en leerlingwezen in de opvatting van de ARVO-1 een plaats heeft.

Een betere vervulling van de taak als eerste fase voorziening zal vooral tot uitdrukking moeten komen in de geharmoniseerde onderbouw. Er moet hier wel meer werk gemaakt worden van praktisch-georiënteerde didactiek die appelleert aan de doe-behoefte van de leerlingen.

De beroepsvoorbereidende oriëntatie die het LBO moet geven kan het best tot z'n recht komen in een multisectorale school: één LBO-school met een bovenbouw waarin de huidige sectoren terug te vinden zijn, met één LBO-diploma waarop de door de leerling gevolgde beroepsgerichte vakken vermeld staan.

In bepaalde sectoren is het LBO steeds minder een goede vooropleiding voor het MBO. De ARVO-1 pleit voor meer AVO/LBO-scholengemeenschappen, waarbinnen, naast het MAVO, het LBO weer een volwaardig alternatief voortraject voor het MBO kan bieden (vijf vakken op C/D-niveau + praktijkvak). Een gecoördineerde leerplanontwikkeling voor het gehele beroepsonderwijs moet ertoe bijdragen dat de LBO-bovenbouw onderdeel wordt/blijft van het stelsel van gedifferentieerde beroepsopleidingen. De praktijknabijheid van de beroepsgerichte vakken moet verhoogd worden door stagemogelijkheden voor het hele LBO te creëren.

Een half jaar na het ARVO-1 rapport, in april 1986, komt de staatssecretaris van O&W met een concept-beleidsnota over het LBO (45) en een brief aan de Kamer over het beroepsonderwijs (46). Van deze laatste blijft in het regeerakkoord Lubbers-II alleen maar overeind dat de vorming van sectorale scholen voor het beroepsonderwijs wordt bevorderd en dat het KMBO in deze ontwikkeling wordt betrokken (zie paragraaf

4.1). Een hoofdpunt in de LBO-nota is de (al eerder aangekondigde) harmonisatie van de urentabellen van de eerste twee leerjaren. In het 3e en 4e leerjaar wordt volgens de nota het beroepsvoorbereidend karakter versterkt. Belangrijk instrument voor dit laatste is het creëren van afdelingen (techniek, landbouw, etc.) binnen het ene LBO in plaats van het handhaven van verschillende LBO-scholen (LTS, LAS, etc.). De filosofie van de nota en de uitwerking daarvan voor de onderwijspraktijk vertonen veel overeenkomst met die van het ARVO-1 advies.

> "De voorstellen uit de LBO-nota worden in overeenstemming gebracht met de voorziene invoering van de basisvorming conform het WRR-advies",

aldus het regeerakkoord van het kabinet Lubbers-II. Nu mag het WRR-rapport op zich duidelijk zijn over de vakken die in de basisvorming moeten worden opgenomen en in welke omvang, minder helder is wat de regering nu precies uit het WRR-advies wil overnemen. En evenmin wat de termijn is waarbinnen invoering uiteindelijk zijn beslag zal gekregen moeten hebben; de WRR spreekt van 10 jaar, als 'invoeringstermijn' overgenomen in het regeerakkoord. Ook de invoeringsstrategie moet nog uitgestippeld worden. Het regeerakkoord wil de structuur van het voortgezet onderwijs zoals geregeld in de WVO (met name LBO, MAVO, HAVO, VWO) handhaven; het ontwerp Ontwikkelingswet voortgezet onderwijs 1985 (47) verdwijnt van tafel. Ter uitvoering van het voornemen de basisvorming conform het WRR-rapport in de WVO op te nemen wordt een wettelijke regeling voorbereid die in het voorjaar 1987 bij de Staten-Generaal wordt ingediend. Dit wetsvoorstel zal voorzieningen bevatten over het inhoudelijk kader (waaronder eindtermen en examenregeling), een overgangsperiode en invoering op alle scholen.

Wat is nu het ontwikkelingsperspectief van het LBO voor de komende jaren? Het WRR-rapport gaat uit van bestaande schooltypen. Met de onderbouw/bovenbouw-gedachte, nu elk twee jaar, is het LBO inmiddels vertrouwd. Het ligt dus voor de hand de (te harmoniseren) onderbouw op te rekken tot drie jaar en daarin een programma voortgezet basisonderwijs te ontwikkelen. De bovenbouw, beroepsvoorbereidend en al of niet multisectoraal, kan dan vervolgens te zijner tijd al of niet afgesplitst worden. Inmiddels zijn 12 zogenaamde dubbelexperimenten

toegestaan waarin men zich gaat bezighouden met de ontwikkeling van zo'n driejarige basisvorming. Daarop volgt dan een tweejarige top 'primair beroepsonderwijs' (het 3 + 2 model). Het gaat hier overwegend, maar niet alleen om LBO/LBO-scholengemeenschappen. Het regeerakkoord stelt 4 maal 10 experimenten VBaO in het vooruitzicht. Het totaal aantal experimenten wordt daarmee voldoende geacht om, na grondige evaluatie, in het parlement tot beslissingen te komen.

Nog een belangrijk fragment uit het regeerakkoord vraagt de aandacht:

> "De combinatievariant voor het IBO en een deel van het LBO, zoals in het WRR-advies voorgesteld, zal worden ontwikkeld en mogelijk gemaakt."

Het gaat hier om een mogelijkheid die zeer interessant is voor het ontwikkelingsperspectief van het LBO. Wat is het geval? Hoewel de WRR praktische elementen in de basisvorming wil opnemen, erkent de Raad het belang van een aparte differentiatie voor die leerlingen voor wie een lange algemene basisvorming met uitstel van beroepsvoorbereiding niet wenselijk is. Voor deze leerlingen wordt de zogenaamde combinatie-variant geïntroduceerd (48): een combinatie van algemene basisvorming (die zich over wat meer dan drie jaar uitstrekt en op het normale niveau uitkomt) en beroepsvoorbereiding (die na het tweede leerjaar aanvangt en een vervolg moet vinden in KMBO of leerlingwezen. Het totaal wordt vier of vijf jaar en vertoont trekken van het huidige LBO. Overigens, niet ten onrechte signaleert het Regeringsstandpunt over de basisvorming (49) dat

> "er sprake is van een zekere spanning tussen het idee van een gemeenschappelijke basisvorming en deze aparte differentiatie."

In dit verband is te wijzen op nóg een mogelijkheid, wel door de WRR aangedragen, maar niet terug te vinden in de regeringsstukken, een mogelijkheid die nog verder verwijderd is van een driejarige basis-vorming voor iedereen. Uiteindelijk, aldus de WRR, blijft er een groep leerlingen over voor wie ook de combinatievariant een te hoge drempel vormt. Hij stelt voor voor deze groep leerlingen na twee jaar algemene

basisvorming binnen de beroepsvoorbereiding snel de stap te zetten naar het leren van praktische handvaardigheden, bijvoorbeeld doordat ze de mogelijkheid krijgen een cursus te volgen gericht op specifieke beroepsvaardigheden. Het gaat om jongeren die direct aan het werk willen en geen voortgezette beroepsopleiding ambiëren.

Een eenduidig ontwikkelingsperspectief voor het LBO ligt er, ook binnen het raamwerk van het WRR-advies dus niet. Dat schept onduidelijkheid, maar biedt ook mogelijkheden. Zeker in het licht van het volgende citaat uit de memorie van toelichting bij de rijksbegroting voor O&W 1987 (50):

> "Voor de activiteiten ter invoering van de basisvorming wordt een projectmatige organisatie op afstand van de overheid tot stand gebracht. Langs deze weg wil het kabinet de brede betrokkenheid uit het veld, deskundige instellingen en maatschappelijk organisaties bevorderen en de bemoeienis van het ministerie bescheiden houden."

5 AGRARISCH ONDERWIJS IN BEWEGING

Voor een goed begrip van de in paragraaf 7.2 uitgezette aandachtsgebieden is het noodzakelijk een aantal meer of minder recente ontwikkelingen in het landbouwonderwijs kort de revue te laten passeren. Aspecten die in hoofdstuk 4 reeds de aandacht hadden blijven daarbij zoveel als mogelijk is buiten beschouwing. Hier en daar gaat het landbouwonderwijs zijn eigen weg, overigens in nauwe samenhang met het algemeen onderwijsbeleid en de ontwikkelingen in de bedrijfstak. Het hierna volgende maakt in genen dele aanspraak op volledigheid. Lezers die zich verder willen oriënteren worden verwezen naar andere publikaties (6); daar zijn ook gegevens te vinden omtrent de verwachte ontwikkeling van de leerlingen- en studentenaantallen.

5.1 LAGER AGRARISCH ONDERWIJS

5.1.1 Verbreding

De functiewijziging van het LBO, van beroepsvoorbereidend naar beroepsoriënterend onderwijs, heeft in het LAO onder meer haar beslag gekregen door invoering van de verbrede vakrichting (51). Deze startte in de tweede helft van de zeventiger jaren en nog steeds worden scholen in de gelegenheid gesteld de verbrede vakrichting aan te vragen. Ook andere dan onderwijskundige motieven - zoals het in huis krijgen/houden van (meer) leerlingen en voorzieningen - mogen daarbij nogal eens een rol spelen. De 'verbreding' is in klassieke gespecialiseerde produktiegebieden minder populair dan daarbuiten.

De (volledig ingevoerde) verbreding betekent (52) dat deze scholen in de klassen 2 en 3 de verbrede vakrichting geven die bestaat uit plantenteelt met aspecten van verwerking van agrarische produkten en dierenhouderij met aspecten van verwerking van agrarische produkten. Iedere school waaraan de verbrede vakrichting is toegekend beschikt in klas 4 over de studierichtingen plantenteelt en dierenhouderij. Daar-

naast zijn aan scholen voor klas 4 toegekend de studierichtingen aanleg & onderhoud en/of verwerking agrarische produkten en/of bloemschikken. Aldus het officiële plaatje. In werkelijkheid is de verbreding nog nergens in volle omvang ingevoerd. Het komt nogal eens voor dat t/m klas 3 een verbreed programma wordt gegeven, terwijl in de vierde klas de oude vakrichtingen zijn gehandhaafd; het regionale bedrijfsleven vraagt nu eenmaal om specifieke vakvaardigheid. Ook zijn er scholen waar men zeer bewust en vol overtuiging het LAO oude stijl handhaaft.

Over de zin van de invoering van de verbrede vakrichting bestaat dus geen eenstemmigheid. Voorts leven er nogal wat vragen over de consequenties voor de leerstofomschrijving - is deze adequaat aangepast? - en de gevolgen voor de aansluiting op het vervolgonderwijs. Ook het werkgelegenheidsperspectief van jongeren die na het LAO direct aan het werk gaan - en dat zijn er niet weinigen, zie paragraaf 2.1 - en 'verbreed' zijn opgeleid baart sommigen zorgen.

5.1.2 Individueel landbouwonderwijs

Het ILO vierde in 1985 zijn 25-jarig jubileum. Vier aparte LAO-scholen 'met eenvoudig leerplan' (m.e.l.) vormden het begin; één zo'n uitsluitend ILO verzorgende school bestaat nog (Utrecht), de andere zijn als afdeling van een LAS verder gegaan en in die zin heeft het ILO zich ook verder ontwikkeld. De discussie over de organisatievorm van het ILO is overigens nog steeds niet geluwd. Dat blijkt wel uit een advies van het ILO-beraad (53) aan de stuurgroep LBOL. Daarin worden vier alternatieven voor de relatie tussen ILO en LAO geschetst:

a. ILO en LAO als aparte scholen (door de overheid nimmer bevorderd);
b. ILO als afdeling van een LAS of scholengemeenschap; sociale integratie binnen en buiten de school. Wel gescheiden onderwijs, maar leraren geven zowel les aan LAO als aan ILO. Meestal is er wel een ILO-team (het ILO-beraad acht dit het meest geëigende model omdat het de beste waarborg biedt voor goed I-onderwijs; de I-faciliteiten komen voor 100% ten goede aan de leerlingen voor wie ze bedoeld zijn);
c. ILO als een individuele didactische en methodische aanpak en begeleiding; alle leerlingen volgen zo lang mogelijk gezamenlijk onderwijs, waarbij de school de gelegenheid heeft I-leerlingen

gedurende langere of kortere tijd voor bepaalde vakken in aparte groepen of speciale klassen op te vangen. De ILO-faciliteiten staan in principe ten dienste van de hele school met de vrijheid een deel ook voor de LAO-leerlingen te gebruiken. Er is sprake van een aanzienlijke mate van integratie. De bezwaren van het ILO-beraad tegen deze optie:

- leraren zijn op deze individuele aanpak onvoldoende ingesteld;
- individualisering wordt bemoeilijkt door te grote klassen;
- leerlingen met grote leerachterstanden of met leer- en gedragsproblemen komen onvoldoende aan hun trekken;
- het gevaar bestaat dat alleen die I-leerlingen worden toegelaten die zich nog redelijk bij een normaal LAO-klasseverband kunnen aanpassen, een deel dreigt dus uit de boot te vallen;

d. volledige integratie van ILO en LAO. Er zijn schattingen dat de helft tot driekwart van de huidige ILO-bevolking niet zou kunnen worden toegelaten als er geen afzonderlijke ILO-afdelingen zouden bestaan (54). De Leidse hoogleraar P. van den Broek, die een omvangrijk IBO-onderzoek op zijn naam heeft staan, uitte tijdens de jubileumbijeenkomst ter gelegenheid van 25 jaar ILO (Breda, 25 september 1985) zijn twijfels over graag gesuggereerde oplossingen als vergroting van de zorgbreedte en interne differentiatie als het, onder druk van bezuiniging en afnemende schoolgrootte, ooit tot integratie zou (moeten) komen (55).

De toekomstige positie van het IBO, en dus ook het ILO, in een niet-categoriale eerste fase voortgezet onderwijs is onduidelijk. In de rijksbegroting voor O&W 1987 worden middelen uitgetrokken om een combinatie van LBO en IBO over de hele linie mogelijk te maken. Hierover heerst in het veld grote ongerustheid. Ervaringen met leerlingen met minder bekwaamheden in niet-categoriale systemen in het buitenland zijn weinig bemoedigend (56). De aandacht voor de I-populatie in het WRR-rapport over de basisvorming is minimaal. Er zal wel weinig meningsverschil over bestaan dat, wil men problemen in het VBaO voorkómen, de pedagogisch-didactische aanpak, ontwikkeld en nog verder te ontwikkelen met het oog op ILO-leerlingen, niet verspeeld mag worden. Maar hoe deze in concreto gestalte moet krijgen, is nog allerminst duidelijk. Het zou goed zijn dit probleem bij de inrichting van de VBaO-experimenten grondig onder ogen te zien. Het overheidsbeleid is gericht op integratie in het kader van de totstandkoming van het VBaO.

Het is evenwel niet uit te sluiten dat zonder een I-VBaO een substantieel aantal leerlingen tussen wal en schip terecht komt.

Andere ILO-zaken die momenteel de aandacht vragen zijn:

- de ontwikkeling van lesstof die didactisch aansluit bij de mogelijkheden en behoeften van de ILO-leerling, en het opzetten van een ILO-materialenbank; achterliggende vraag is of in de praktijk de I-aanpak voldoende uit de verf komt;
- onduidelijkheid over het eindniveau. Betoogd wordt dat de graag gelanceerde stelling 'het ILO is een leerweg, geen eindniveau' op gespannen voet staat met de praktijk. Het grootste deel van het examen vindt plaats op A-niveau (geen landelijk examen dus) en het is nog maar de vraag of het A-niveau (ILO) hetzelfde is als het A-niveau (LAO) en of het A-niveau van de ene school gelijk is aan dat van een andere;
- de relatie van het ILO tot mogelijk vervolgonderwijs (KMAO, assistentenopleiding leerlingstelsels);
- het arbeidsmarktperspectief van ILO-leerlingen, ook in relatie tot
- de ILO-determinatie. De indruk leeft dat deze niet overal tot een vergelijkbaar resultaat leidt, terwijl een zo groot mogelijke mate van overeenstemming toch meer bevredigend zou zijn. Belangrijker is wellicht nog dat er een tendens is in de richting van een steeds groter aandeel ILO-leerlingen onder de LAS-bevolking (hier en daar al 40%).

Het moet hier bij deze korte aanduiding blijven (57).

5.1.3 LAO en VBaO, enkele notities

LBO/LBO- en AVO/LBO-scholengemeenschappen zullen, zeker aanvankelijk, een hoofdrol spelen als het gaat om de ontwikkeling in de richting van voortgezet basisonderwijs. In deze scholengemeenschappen - te denken is dan in de eerste plaats aan de onderbouw - is immers de categoriale inrichting vervangen door een niet-categoriale: de in het LBO/LAVO-besluit 1973 toegestane 25% vrij te besteden uren, op de categoriale scholen overwegend benut ter voorbereiding op de eigen bovenbouw, zijn op de scholengemeenschappen zodanig ingevuld dat, via één lessentabel, volledige harmonisatie bereikt wordt. Inhoud (en benaming) van de vakken kennis der natuur, handvaardigheid en algemene technieken dragen

er verder toe bij dat de categoriale kleur in de onderbouw volledig verbleekt.

Zoals bleek in paragraaf 2.1 is ook het LAO daarbij niet zelden betrokken. Naargelang de breedte van de scholengemeenschap heeft deze ontwikkeling in de onderbouw dieper sporen achtergelaten èn zijn dus ook de gevolgen voor de bovenbouw ingrijpender. Harmonisatie van de onderbouw houdt immers in dat in het tweede jaar geen beroepsvoorbereidend onderwijs meer gegeven kan worden. Categoriale druk in de bovenbouw is het gevolg; daar zal toch op één of andere wijze een beroepsmatige of op bepaald vervolgonderwijs gerichte kwalificatie gehaald moeten worden. Hiermee is de aanleiding tot de behoefte aan een extra jaar in deze bovenbouw - als schakel- en/of oriëntatiejaar tussen onder- en bovenbouw - kort geschetst.

Het zal de nodige vindingrijkheid vragen deze situatie te doen overlopen in de nu door het overheidsbeleid ingeslagen weg van de basisvorming conform het WRR-rapport. Van een naadloze aansluiting is geen sprake, hetgeen in het veld - en juist daar waar de laatste tien jaar zeer vernieuwingsgezind geopereerd is - niet zonder verbittering wordt vastgesteld. Sommige zegslieden voorzien een kloof na het VBaO die men nu juist zelf bezig is te voorkomen (door aansluitingsexperimenten tussen onder- en bovenbouw). Men is bang voor een MAVO-3-achtig VBaO omdat voor meer beroepsgerichte vakken het geld en de outillage ontbreken. De onduidelijke positie van de LAO-afdelingen binnen scholengemeenschappen in het AOC-concept is een andere oorzaak van misnoegen. Hoe dan ook, er is grote behoefte aan meer inzicht in de wijze waarop het LAO in scholengemeenschappen van verschillende breedte geopereerd heeft. Ten slotte zullen de toekomstige inhoud en structuur vanuit de huidige situatie ontwikkeld moeten worden. De indruk bestaat dat ervaringen van leraren en directeuren, ouders en leerlingen, werkgevers en vervolgonderwijs wel eens onvoldoende in rekening gebracht worden als politieke leergeschillen via het (doen) produceren van interessante rapporten - eensklaps tot hoogste wijsheid verheven - uitgevochten worden.

Of een onderzoek naar deze ervaringen tot consistente resultaten zal leiden, is weer een andere vraag. De visie van onderwijsmensen op de functie van het LBO in heden en toekomst loopt zeer uiteen. Beweert de één dat het erg belangrijk is dat leerlingen na vier jaar LAO nog alle kanten op kunnen (dit gaat in de richting van een LBO als basis-

vorming), een ander kan men met evenveel verve horen zeggen hoe betreurenswaardig het is dat het LAO zich van praktisch tot praktisch-theoretisch onderwijs en vervolgens van praktisch-theoretisch tot theoretisch-praktisch onderwijs heeft ontwikkeld, hetgeen tekort doet aan leerlingen die naar het LAO komen voor de land- en tuinbouw. De gevolgen voor de motivatie van leerlingen - die zich in een kritieke ontwikkelingsfase bevinden en niet zelden ook thuis met allerhande gezinsproblematiek te maken hebben - en van docenten laat zich raden. Zonder twijfel stoelt (ook) deze laatste visie op langjarige, existentiële ervaring en de vraag is gerechtvaardigd welke schade wordt aangericht als deze vanuit welke andere visie ook naar het museum verwezen wordt. Tussen deze beide uitersten is er nog de opvatting van hen die de verbreding toejuichen, en tegelijkertijd voorstander zijn van beroepsvorming op jeugdige leeftijd. Voor realisering van deze conceptie is dan echter wel een vijfde jaar nodig.

De exacte vertaling van het WRR-advies in de richting van het LAO - al of niet opgenomen in (brede) scholengemeenschappen - laat zich nog niet in kaart brengen. Duidelijk is wel dat de overgang voor de ene LAO-school/-afdeling veel groter zal zijn dan voor de andere. Dat het WRR-rapport - en dus ook de overheid - vooralsnog de structuren onaangetast wil laten is maar een betrekkelijk gegeven: het oprekken van de onderbouw tot 3 jaar in de VBaO-experimenten is wel degelijk als (aanzet tot) structuurvernieuwing te interpreteren. Langzaam maar zeker lijkt het drama 'eerste fase VO' in de richting van een ontknoping te gaan. Deelname van het LAO aan de VBaO-experimenten kan positieve gevolgen hebben voor de inbreng van het landbouwonderwijs in de basisvorming voor 12 tot 15-jarigen. Belangrijk gezichtspunt daarbij is hoe, waarschijnlijk via de (op een bepaalde beroepssector ingerichte?) combinatievariant, in de basisvorming (mede vanuit het LAO ontwikkeld) toch nog een beroepsvoorbereidende opleiding gestalte gegeven kan worden ter wille van hen die geen vervolgopleiding ambiëren.

Een tweede gewichtige vraag - en deze betreft de hoofdstroom van het VBaO - is: welke landbouwkennis hoort elke Nederlander te bezitten, is dus te beschouwen als behorende tot de basisvorming? In het WRR-rapport is de landbouw opvallend afwezig. De vakken waarin eventueel landbouwelementen zouden zijn onder te brengen zijn zodanig kort gehouden dat daarvan voor de landbouw weinig te verwachten is. Een cultuurgoed van de eerste orde dreigt zo zijn rechtmatige plaats in de basisvorming

onthouden te worden (in tegenstelling tot techniek, verzorging en economie) (58).

5.1.4 Invoering beroepsgerichte informatica

Volgens een ter tafel liggend concept-leerplan zullen proefprojecten voor invoering van beroepsgerichte informatica 1 december 1986 van start gaan op 12 LAO-scholen. De nascholing van docenten is in volle gang. Er moet een LAO-vak informatica ontwikkeld worden dat op den duur het vak basisinformatica op de MAS-en overbodig zal maken. Integrale invoering van informatica in het LAO moet binnen 3 à 4 jaar voltooid zijn.

5.2 MIDDELBAAR AGRARISCH ONDERWIJS

5.2.1 Middelbaar Agrarisch Onderwijs B

In 1964 werden op de MAS-en de B- en de E-leergangen ingevoerd, later omgedoopt in de A-leergang (theoretisch wat zwaarder) en de B-leergang (wat meer praktisch gericht). Beide waren aanvankelijk tweejarig, maar naarmate de agrarische bedrijfsvoering complexer werd deed zich de behoefte voelen voor een deel van de leerlingen de opleiding te verlengen. Zo kwam in 1970 de splitsing in een 3-jarige A-opleiding en een 2-jarige B-opleiding tot stand. De doelstelling 'opleiding tot agrarisch ondernemerschap' zou in de B-leergang onverkort gehandhaafd blijven (tot uiting komend in op hetzelfde niveau doceren van de agrarische vakken), het A-niveau zou vooral tot zijn recht moeten komen in een theoretische verdieping.

Problemen met leerlingen in de B-leergang - die al gauw als 'de mindere' werd gezien - werden in 1976 door een werkgroep in kaart gebracht (59): tegenvallende leerresultaten, zitten blijven en tussentijds school-verlaten. De MAS-leraren bleken in het algemeen onvoldoende toegerust om de MAS-B leerlingen op bij hen passende wijze te benaderen en hun stond daarbij ook geen geschikte leerstof ter beschikking. De vervlechting van school en praktijk kan volgens het rapport beter worden bereikt via het 4-3-3 systeem. Na verschijning van het rapport opende de minister de mogelijkheid dit te introduceren; daarvan

is door een aantal MAS-en gebruik gemaakt.

Voor een gerichte aanpak van de MAS-B problematiek werd een landelijk MAS-B project opgezet (1976-1984). Bij deze forse operatie, die begeleid is vanuit de LPC, waren achtereenvolgens 6 projectscholen, 10 overdrachtscholen en 12 verspreidingsscholen betrokken, alle middelbare landbouwscholen (60). Centraal stond een verbetering van de onderwijskundige aanpak. MAS-B leerlingen zijn minder gemotiveerd voor basisvakken. Eén van de belangrijkste punten van het MAS-B project was dan ook het overbrengen van basisstof naar landbouwvakken om zo de belangstelling van de leerling te wekken. Aanbevolen werd ook meer basisvakken en toegepaste vakken door dezelfde docenten te laten geven. Daarvoor moesten nogal wat weerstanden, onder meer van organisatorische aard, overwonnen worden. Van de docent wordt voorts een speciale instelling verwacht, wat minder op doceren en wat meer op begeleiding gericht. Pedagogisch-didactische en - gezien de sterkere praktijkgerichtheid - ook vakgerichte nascholing was nodig.

Over het 4-3-3 systeem wordt verschillend geoordeeld. Er zijn dan ook scholen met een 2-jarige en scholen met een over 3 jaar uitgesmeerde MAS-B leergang. Problemen bestaan er vooral met de begeleiding tijdens de niet-schooldagen, waarvoor van overheidswege geen capaciteit ter beschikking wordt gesteld. De Begeleidingscommissie van het MAS-B project is er wel enthousiast over omdat het systeem goede mogelijkheden biedt voor 'participerend leren'.

In het kielzog van het MAS-B project is de werkgroep Participerend leren MAO in 1982 met haar werk gestart. Op een tweetal scholen is met deze leervorm intensief ervaring opgedaan (61). Ter illustratie enkele citaten uit de conclusies en aanbevelingen van het eindrapport:

> "Leerlingen vinden participerend leren prima. Praktijkgerichtheid en combinatie van vakken (Roermond) vallen bij leerlingen in goede aarde. Gespreide stages (Roermond) en geleide praktijk (Venlo) spreekt leerlingen erg aan. Leerlingen besteden veel aandacht aan de uitwerking van bedrijfsbezoeken en gaan zelfstandig vakbladen e.d. lezen."

> "Docenten zijn veelal ambivalent in hun houding. Men is b.v. positief over de intenties van onderwijsvernieuwing, maar heeft geen behoefte zelf mee te doen. Veranderen is niet iedereen gegeven en er ontbreekt een stimulus om door te zetten. Starten op een school is alleen mogelijk als er een enthousiaste groep is omdat faciliteiten ontbreken. Doorzetten

is moeilijk omdat het uitsluitend op basis van psychisch inkomen moet gebeuren. Op grond van voornemens en gemaakte afspraken kunnen psychische dwangposities ontstaan."

"Praktijkbedrijven zijn zeer wel bereid en in staat mee te werken aan een buitenschools programma. De medeverantwoording voor de opleiding en de trots op de begeleidende rol zijn voldoende stimulans om vele jaren mee te werken. Vooral als van de kant van de school aandacht, begeleiding en erkenning komt."

"Leerinhouden moeten totaal anders geordend worden. De didactische opbouw van leerinhouden moet vanuit praktijkwaarnemingen geschieden."

Speciale vermelding verdient nog de optuiging van het middelbaar levensmiddelentechnologisch onderwijs B, dat een sterke impuls kreeg na verschijning van het eindrapport van de daarnaar genoemde Begeleidingscommissie in 1984 (62). Met ingang van 1984-1985 wordt deze opleiding op drie plaatsen aangeboden. Geldt voor het MAO in het algemeen dat de doelstellingen van de A- en de B-leergang vergelijkbaar zijn (al zal de opleiding tot het zelfstandig ondernemerschap bij de B-leerlingen zich niet op grote bedrijven richten), bij het levensmiddelentechnologisch onderwijs is sprake van gedifferentieerde doelstellingen. Doel van de A-leergang (4 jaar, 25% practica, 30% stage): opleiden tot en voorbereiden op uitoefening van middelbare kaderfuncties in de levens- en genotmiddelenindustrie, alsmede voor dergelijke functies bij controlerende instanties in deze sector. Doel van de B-leergang (3 jaar, waarvan één jaar stage; 50% practica): opleiding tot geschoold medewerker in de levensmiddelenindustrie. Verwacht wordt dat het startniveau zal overeenkomen met dat van de meeste A-opgeleiden, de doorstroming naar hogere niveaus zal echter langzamer zijn en het eindniveau zal lager liggen.

Behalve de overstap van MAS-A-ers naar de verwante hogere beroepsopleiding zijn er onderlinge doorstroommogelijkheden tussen A-leergang en B-leergang en LSBL-opleidingen. Van de onderlinge afbakening van afgestudeerden van al deze opleidingstypen op de arbeidsmarkt bestaat nog weinig beeld, dit tot ongenoegen van het bedrijfsleven dat sterk hecht aan duidelijk geprofileerde opleidingen. Er wordt gewezen op het risico dat de LSBL-opleidingen gemakkelijk te smal worden (waardoor deze werknemers wel snel inzetbaar zijn, maar hun kennis snel veroudert

en ze dus niet erg breed inzetbaar zijn) en de MTeS-opleidingen (A, B) te breed (waardoor afgestudeerden onvoldoende snel inzetbaar zijn maar zich wel gemakkelijker aan veranderende omstandigheden aanpassen). Het opstellen van beroepsprofielen vanuit de bedrijfssituatie en het terugvertalen daarvan naar opleidingsprofielen en leerplannen zou hier nuttige diensten kunnen bewijzen.

5.2.2 Kort Middelbaar Agrarisch Onderwijs

Het KMAO had, als onderwijstype in ontwikkeling (63), eigenlijk in zijn geheel in deze pararaaf behandeld moeten worden. Volledigheidshalve zijn enkele feitelijke gegevens opgenomen in paragraaf 2.2. Kenmerken/ uitgangspunten van het KMAO - die (mede)bepalend kunnen zijn voor onderzoek of ontwikkelingswerk ten behoeve van het KMAO - zijn (64):

- drempelloze toelating: ook zonder diploma van voorafgaand onderwijs kan men instromen, mits de leeftijd van 16 jaar is bereikt;
- een veelkleurige samenstelling van het leerlingenbestand is het gevolg; voor elke leerling wordt een individuele leerweg uitgestippeld; dit educatief programma bevat een algemeen en een beroepsopleidend deel;
- participerend leren is het centrale principe van het KMAO: in de school wordt geleerd aan de hand van buitenschoolse ervaringen; waarnemingsopdrachten en aansluitende verwerkingsopdrachten moeten daaraan gestalte helpen geven;
- heterogene groepen vereisen een flexibel onderwijsaanbod (in de vorm van programma-eenheden) en een flexibele afsluiting: met succes doorgewerkte stof levert een certificaat op, voldoende certificaten een diploma;
- het beoogde eindniveau van het KMAO is dat van het primair leerlingwezen, met als niveau-aanduiding aankomend beroepsbeoefenaar of assistent aankomend beroepsbeoefenaar; er kan ook een doorstroomkwalificatie verworven worden, naar MAS(-B) of secundair leerlingwezen (meervoudige kwalificatie);
- de leerstof wordt geïntegreerd aangeboden, hetgeen een ingrijpende heroriëntatie op de traditionele schoolvakken nodig maakt.

Het KMAO is inmiddels een aantal jaren op weg, sinds enige tijd ook met een wat duidelijker ontwikkelingsperspectief: opneming in de agrarische

opleidingscentra. Het ziet ernaar uit dat het daar een belangrijke schakelfunctie tussen de andere leerwegen kan gaan vervullen. Hòe precies is nog niet duidelijk; ervaringen tot op heden opgedaan kunnen aan de beantwoording van deze vraag bijdragen. Verder is daarvoor nodig een duidelijker beeld van wat de arbeidsmarkt in de verschillende deelsectoren van de landbouw van de afgestudeerde KMAO-ers verwacht. Dit verwachtingspatroon moet ook uitwijzen of steeds naast het desbetreffende leerlingstelsel KMAO een noodzakelijke voorziening blijft.

Het beroepsperspectief van jongeren met een tweejarige beroepsopleiding is één, de pedagogisch-didactische invalshoek vanwaaruit het KMAO werkt is daarvan wél te onderscheiden. De ontwikkeling van een goed inpasbare buitenschoolse opleidingscomponent en alle andere activiteiten in het kader van het 'participerend leren' (hoe ook precies opgevat en ingevuld) zullen nog wel de nodige aandacht vragen. Bij de harmonisatie van de verschillende opleidingsstromen zal de functie van deze component - in relatie tot de buitenschoolse activiteiten van andere leerwegen - (nader) bezien moeten worden.

5.2.3 Modulering

Modulering is de onderwijs-organisatorische vertaling van de gewenste vergrote flexibiliteit van het onderwijsaanbod. Het opdelen van leerstof in modulen, zelfstandige onderwijselementen, is een belangrijk middel om deze flexibiliteit te realiseren. De wens tot flexibilisering wordt ingegeven door een aantal knelpunten (65):

- snelle veranderingen in de beroepspraktijk. Deze vereist een voortdurende aanpassing van het onderwijsprogramma - bijvoorbeeld door vervanging van verouderde onderdelen - om de afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt te verzekeren;
- duur van de leerweg. Flexibilisering maakt, bij verdwijning of verzachting van het leerstofjaarklas-systeem, een individuele leerweg mogelijk, afgestemd op de vorderingen van de leerling. Een heel jaar overdoen is er niet meer bij, voortijdige uitval wordt teruggedrongen;
- gedifferentieerde instroom. Een geflexibiliseerd programma-aanbod maakt het gemakkelijker voor verschillend vooropgeleiden die eenheden te volgen die in hun geval nodig zijn;

onderwijs, onderzoek en voorlichting kan daarmee ook een krachtige impuls krijgen.

Het aldus gepostuleerde AOC moet, volgens de commissie-Kok, minimaal één LAS en één MAS bevatten. De LAS heeft minimaal één afdeling met twee studierichtingen met afsluitmogelijkheden op twee niveaus. De MAS heeft minimaal één afdeling met twee vakrichtingen met een A- en een B-leergang. Aan zo'n AOC is als regel ook cursusonderwijs verbonden. Als eerste (onderwijskundig gezien) gewenste uitbreiding is te denken aan het ILO, de assistentenopleiding, het primair leerlingwezen of het KMAO. De vier niveaus van agrarisch voortgezet onderwijs zijn dan vertegenwoordigd: LAO/ILO, primair leerlingwezen/KMAO, secundair leerlingwezen/MAS-B en MAS-A. Een tweede uitbreidingsmogelijkheid is het onderbrengen van meer studie- of vakrichtingen. Daarnaast zijn er extra taken met een bovenregionaal karakter voor een beperkt aantal AOC's.

De voorkeur van de adviescommissie gaat uit naar een bestuurlijk model waarin sprake is van één bevoegd gezag over een scholengemeenschap, de meest vergaande vorm van integratie dus. Levens- en wereldbeschouwelijke pluriformiteit en (binnen-)regionale verscheidenheid moeten vorm krijgen via delegatie van taken en verantwoordelijkheden naar beheerscommissies. Men moet zich binnen een provincie één of enkele van deze AOC's voorstellen die weinig of niet overlappende voedingsgebieden bestrijken en op regionaal maar vooral op provinciaal niveau vorm geven aan de samenhang tussen onderzoek, voorlichting en onderwijs en de samenwerking met het bedrijfsleven.

Op grond van een zeker minimum aantal leerlingen per niveau (LAS, MAS) per vak-/studierichting komt de adviescommissie op een totaal minimum aantal leerlingen per AOC van 325. Uitbreiding met KMAO of primair leerlingwezen brengt dit aantal op 425. Als ook nog ILO en een extra LAO-studierichting worden meegeteld komt men op 525. Aangezien van minimum-normen is uitgegaan is het voor de gedachtenvorming beter het op 550 à 600 te houden. Vaak zal het mogelijk zijn meer afdelingen en studierichtingen te bundelen; om dat redelijkerwijs te kunnen realiseren moet men rekening houden met een totaal aantal leerlingen van 750 à 800. Nog een aantal andere overwegingen leidt ten slotte tot een gemiddelde omvang van een AOC in 1995 van 1200 leerlingen. Bij integrale invoering zouden er over een jaar of tien circa 35 AOC's moeten zijn; bij de vorming van elk daarvan zouden dan 1 à 2 MAS-en en 3 à 4

LAS-en betrokken zijn. De LAO-afdelingen van scholengemeenschappen moeten er ook in opgenomen worden. Het aantal uitvoeringslocaties zal veel groter zijn dan 35.

Duidelijk is dat de vorming van AOC's de komende jaren een hoofdpunt van het landbouwonderwijsbeleid gaat uitmaken. De toon is in diverse nota's gezet, de uitvoering van de operatie zal binnen afzienbare tijd van start gaan. Nuchterheid gebiedt te constateren dat deze operatie plaats grijpt in een politiek krachtenveld dat zich slechts in beperkte mate zal laten beïnvloeden door de resultaten van onafhankelijk onderwijsonderzoek.

5.2.5 Eindexamenbesluit Middelbaar Landbouwonderwijs

Het Eindexamenbesluit Middelbaar Landbouwonderwijs (69) dat momenteel in verregaande staat van voorbereiding is, moet een eind maken aan de jaarlijkse regeling bij circulaire van de MAO-eindexamens. Tot op vandaag kent het MAO nog geen centraal geregeld gedeelte van het eindexamen. Dit besluit opent de mogelijkheid te bepalen dat daartoe aangewezen vakken centraal schriftelijk of praktisch geëxamineerd worden. Daarnaast is er een schoolonderzoek: onder verantwoordelijkheid van de school worden de leerlingen meerdere malen getoetst. De memorie van toelichting bij het concept-besluit beklemtoont overigens dat centrale examinering slechts inhoudt dat de opgaven en de daarbij behorende beoordelingsnormen door de centrale examencommissie worden vastgesteld. Het is niet nodig dat de examenopgaven per vak voor iedere school gelijk zijn.

Advisering door de Onderwijsraad heeft inmiddels plaats gevonden en zal mogelijk tot een enkele aanpassing leiden. Het ligt in de bedoeling het besluit met ingang van 1 augustus 1987 in werking te laten treden.

5.2.6 Doorstroming MAO-A ⟶ HAO

In het kader van de ontwikkeling van het HAO tot een vorm van hoger onderwijs met een eigen wettelijk regime zal het voorbereidend jaar via hetwelk MAO-abituriënten in het HAO kunnen instromen, geleidelijk worden afgeschaft. Ook het feit dat, nu het voorbereidend jaar nog

bestaat, de voortijdige uitval van MAO-ers te groot wordt geacht, is reden tot bezinning op de doorstromingsproblematiek MAO ⟶ HAO. Op een aantal HAO-scholen lopen al enige tijd experimenten met een speciale opvang en begeleiding van MAO-instromers. De mate waarin men hiermee gevorderd is en de wijze waarop dit wordt aangepakt verschilt nogal van school tot school. Ook de tijd gedurende welke de MAO-instroom (gedeeltelijk) een eigen weg gaat loopt uiteen.

Ongeveer een jaar geleden bracht een studiecommissie een rapport uit waarin voorstellen voor een uniforme directe doorstroming van MAO-gediplomeerden naar het HAO vervat zijn (70). Deze liggen binnen het kader aangegeven door de relevante wet- en regelgeving (waaronder het concept-Eindexamenbesluit Middelbaar Landbouwonderwijs vermeld in paragraaf 5.2.5). Geopperd wordt de periode tot de afschaffing van het voorbereidend jaar (1988-1989, eventueel een jaar later) te benutten voor de gezamenlijke ontwikkeling van aansluitende, aangepaste programma's in MAO en HAO. Aan MAO-instromers moeten voorwaarden gesteld worden (onder meer) met betrekking tot de exacte vakken in het eindexamen; deze moeten, via longitudinale leerstofplanning, gaan aansluiten op wis-, natuur- en scheikunde in de HAO-propaedeuse. De doorstroomgroep volgt zowel in het MAO als in het HAO gedurende een bepaalde periode een apart programma. In het MAO zal het accent daarbij liggen op de exacte en andere algemene vakken (wat hier en daar de vraag opgeroepen heeft of dan de centrale MAO-doelstelling, voorbereiding op het agrarisch ondernemerschap, niet in gevaar komt), in het HAO zou het beroepsgerichte deel van het programma met ongeveer een half jaar moeten en kunnen worden ingekort.

Navraag bij MAS-decanen leerde dat de vorming van doorstroomgroepen op MAS-en niet zelden problematisch ligt (extra leraarlesuren). Zoals gezegd wordt op de HAS-en, zij het op uiteenlopende wijze, op de nieuwe situatie ingespeeld, mede op basis van afspraken met MAS-en in de regio. Er is een kennelijke behoefte aan een landelijk doorstromingsregime. Een reactie van overheidswege op het rapport van de studiecommissie is tot op heden uitgebleven, wellicht in afwachting van de definitieve vaststelling van het Eindexamenbesluit Middelbaar Landbouwonderwijs.

5.2.7 Milieu-onderwijs

Geen enkele zichzelf respecterende nota over landbouw of zelfs landbouwonderwijs kan het nog stellen zonder een (aanvangs)beschouwing over de implicaties van de moderne landbouw voor natuur en milieu. Meer wellicht nog dan de druk van de intensieve landbouw op het natuurlijke milieu en de leefomgeving noopt de discrepantie tussen produktie van en vraag naar boter, graan en andere overschotprodukten de EG tot een heroverweging van haar landbouwpolitiek. Deze is in volle gang en zal, naar het zich laat aanzien, leiden tot onttrekking van de grond aan de primaire produktie. De noodzaak van een meer marktgericht beleid fungeert als versterker van de stem van hen die pleiten voor een meer overwogen beheer van onze natuurlijke rijkdommen.

Dit rapport is er niet voor dit alles uitvoerig te adstrueren. Dat een heroriëntatie op het grondgebruik, tegelijk met de ontwikkeling van een visie op de toekomstige koers van de landbouw in Nederland nodig is, wordt niet zozeer ontkend (71), maar de implicaties zijn van zodanig verre strekking dat een terughoudende opstelling van de verantwoordelijke instanties alleszins begrijpelijk is. Zoveel is echter wel duidelijk dat bij het in goede banen leiden van de agrarische en stedelijke ontwikkelingen ook aan natuurbeheer en een goed leefmilieu recht zal moeten worden gedaan. De memories van toelichting bij de L&V-begrotingen van de afgelopen jaren laten over het standpunt van de overheid ten dezen geen twijfel bestaan. Het in geding zijnde algemeen belang rechtvaardigt ook dat de overheid hierin een eigen verantwoordelijkheid erkent en neemt.

Veel gedachtenvorming rond natuur- en milieu-educatie vindt, evenals de daaruit voortgekomen activiteiten, haar oorsprong in de al jarenlang bestaande, vrijwel algemeen gedeelde bezorgdheid om het leefmilieu (72). De landbouw is daarbij, als hoofdgebruiker van het land(schap), steeds nadrukkelijker betrokken geraakt. Haar bijdrage aan de milieuaantasting is aanzienlijk en zij zal wat moeten retireren. De drie groene structuurschema's getuigen ervan dat het ministerie van L&V zich van zijn verantwoordelijkheid bewust is. Het is dan ook begrijpelijk dat, getuige een brief van de directeur landbouwonderwijs aan enkele kerncommissies (73), op het ministerie van L&V een steeds dringender beroep gedaan wordt in het landbouwonderwijs aandacht te besteden aan milieu-aspecten (74). Voorzover het aan het ministerie ligt, zo blijkt

uit deze brief, zal dit beroep de komende jaren gehonoreerd worden, en wel door in de bestaande leerstof (van beroepsgerichte en andere vakken) natuur- en milieu-aspecten meer nadrukkelijk aan de orde te stellen.

De accentverschuiving in het grondgebruik die op handen lijkt, zal ook gevolgen hebben voor het beroepsmatig bezig zijn op de werkvloer met natuur, milieu en landschap (75). Op HBO-niveau zijn milieu-opleidingen (van verschillende signatuur) gestart in Groningen (HAS) en Deventer (Rollecate); daarnaast zijn er, onder meer in het HTO, milieu-kundige varianten (76). Op MBO-niveau worden cursussen milieutechniek gegeven op enkele MTS-en. De MCBS levert afgestudeerden die op het grondgebruik anders dan voor een primaire produktie-bestemming wel zouden kunnen inspringen. Toch kan men zich afvragen of het geen tijd wordt voor bezinning op een meer herkenbaar steunpunt voor het natuur- en milieubeheer in het MAO, zulks in overeenstemming met de verbreding van de taakstelling van het ministerie van L&V, enkele jaren geleden. Bovengenoemde brief van de directeur landbouwonderwijs stelt dat op-leidingen ten behoeve van beroepen die zich specifiek met milieu-aspecten bezig houden, alleen tot ontwikkeling komen als gebleken is dat er voldoende vraag naar dergelijke deskundigen is en waaruit de vraag van de arbeidsmarkt bestaat. Een onderzoek terzake kan hierover opheldering verschaffen en tevens aanwijzingen opleveren voor een moge-lijk opleidingsprofiel van een MAO-studierichting natuur- en milieu-beheer, te vestigen aan enkele regionaal gespreide AOC's.

5.2.8 Invoering beroepsgerichte informatica

Invoering van informatica in het MAO is in 1983 gestart op drie projectscholen, gevolgd door 15 volgscholen in 1984. In dat jaar zijn alle scholen voorzien van 'apple'-computers. Daarna kon tot algemene invoering worden overgegaan aangezien een basisleerprogramma met leer-stof en software was ontwikkeld en de nodige nascholing van docenten had plaats gevonden.

De voortgangsrapportage Informaticastimuleringsplan (INSP) (77) meldt over de huidige stand van zaken het volgende:

"De komende jaren zal met name binnen het hoger agrarisch onderwijs en het middelbaar agrarisch onderwijs het accent van het informatica-onderwijs verschuiven van het algemene informatica-onderwijs naar de toegepaste informatica. Dit brengt met zich mee dat de activiteiten gericht op adequate leerplannen, leerstof en geschikte programmatuur aanzienlijk geïntensiveerd moeten worden."

Te denken is daarbij aan de toepassing en integratie in beroepsgerichte vakken.

De tweede serie apparatuur die naar de scholen zal gaan zal worden gekoppeld aan het INSP-landbouw, de agrarische variant van het INSP van O&W, met dien verstande dat daarbij ook de landbouwvoorlichting, het landbouwkundig onderzoek en het landbouwbedrijfsleven betrokken is. Voordeel van deze aanpak is dat juist het bedrijfsleven richtinggevend is geworden bij het uitzetten van de lijnen. Voor het MAO betekent dat in concreto dat scholen met de vakrichting intensieve veehouderij waarschijnlijk het eerst aan bod zullen komen omdat in die sector de programma-ontwikkeling in het kader van het INSP het verst is. De huidige apparatuur zal dan benut kunnen worden voor basisinformatica en voor praktische toepassingen.

5.3 HET AGRARISCH LEERLINGWEZEN

Het leerlingwezen is in paragraaf 4.1 al ter sprake gekomen, mede in relatie tot het KMBO. Het zwaluwstaarten, in welke vorm dan ook, van agrarisch leerlingwezen en KMAO zal gestalte moeten krijgen in de AOC's. De verschillende 'kleur' van beide opleidingstypen en de onderscheiden mate van invloed van het bedrijfsleven legt een zware hypotheek op deze operatie. Een bedrijfstaksgewijze en dus gedifferentieerde aanpak lijkt de meeste kans van slagen te hebben. Er zullen onderwijs-organisatorische voorwaarden geschapen moeten worden die gemeenschappelijk gebruik van leerstofelementen mogelijk maken.

In de agrarische leerlingstelsels is men met dergelijke activiteiten al bezig. 'Investeren in mensen' brengt deze op heldere wijze als volgt onder woorden (78):

"Het min of meer traditionele eindexamen ter afsluiting van het onderwijs in de verschillende leerlingstelsels behoeft nadrukkelijk herziening. Voor een zogenaamde flexibilisering van examens worden door de drie landelijke organen voorstellen ontwikkeld. Dit zal ertoe leiden dat de onderzoekprocedures (examens, tentamens) en het beoordelingssysteem beter zullen aansluiten op de behoefte en mogelijkheden van deelnemers, bedrijfsleven en scholen. Flexibilisering van het programma en de examens betekent, gezien vanuit de arbeidsmarkt, dat dynamischer ingespeeld kan worden op de snelle veranderingen in het bedrijfsleven, en gezien vanuit de belangen van de leerling, dat een beter beeld verkregen wordt van de mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen. Tevens wordt het mogelijk om voor het bedrijfsleven herkenbare modulen of leerstofblokken aan te bieden ten behoeve van ouderen die niet de gehele opleiding kunnen of willen volgen. Genoemde flexibele leerstofopbouw in blokken en de daarmee samenhangende afsluitmomenten zullen de komende jaren in de verschillende sectoren van het leerlingwezen worden ingevoerd."

Een ander belangrijk thema is de opstelling van beroepsprofielen. De contacten tussen het agrarisch leerlingwezen en het PCBB met het oog hierop zijn van betrekkelijk recente datum. In staat van wording is een totaalplan beroepenanalyse agrarische sector volgens de mantelprojectmethode, met uitwerkingen in de richting van LSLL, PLBCG en LSBL.

5.4 HOGER AGRARISCH ONDERWIJS

5.4.1 Wet op het Hoger Beroepsonderwijs (WHBO)

De WHBO (79), op 1 augustus 1986 van kracht geworden, zorgt samen met de STC-operatie (paragraaf 5.4.2) voor een complete metamorfose van het HBO van 'hogere school' naar hogeschool. De HBO-instellingen zijn hiermee definitief verlost van de steeds meer knellende WVO-regelgeving die de ontwikkelingsmogelijkheden sterk beperkte. Het HBO, ook het HAO, staat aan een nieuw begin, en dat geldt zowel onderwijskundig als beheersmatig.

Tegelijk met de WHBO wordt een nieuw bekostigingssysteem ingevoerd. Uitgangspunt daarvan is de vrijheid van de instelling om te beslissen over de besteding van de rijksbijdrage. De instellingen zullen, voordat het nieuwe bekostigingssysteem onverkort kan worden toegepast, hun personeelsformaties en materiële bestedingen moeten aanpassen. Daarvoor wordt een overgangsperiode in acht genomen (van 1 augustus 1986 t/m

1 augustus 1989) waarin rekening gehouden wordt met de verschillende uitgangsposities van de instellingen (80).

De WHBO schrijft voor dat het onderwijs aan de HBO-instellingen moet worden gegeven volgens een instellingswerkplan (artikel 20). De Invoeringswet WHBO (81) bepaalt dat tot 1 augustus 1989 dit instellingswerkplan een voorlopig karakter kan dragen. Een flexibeler programmering zal medebepalend zijn voor het onderwijskundige gezicht van het HBO-nieuwe stijl. Daardoor is het mogelijk meer keuzevrijheid voor de student te realiseren en individuele studieprogramma's (snel) aan te passen aan de wensen van student en arbeidsmarkt. Opnemen van leerstofonderdelen van andere instellingen in de regio (WO of HBO) gaat tot de mogelijkheden behoren. Ook al ten gevolge van de ongunstiger wordende staf : student-ratio zal het aantal contacturen verminderen, hetgeen tot onderwijsvormen leidt die een groter appèl doen op de zelfwerkzaamheid van de student en een heel andere instelling van de docent vereist.

De HAS-en zijn momenteel volop doende deze ingrijpende veranderingen voor te bereiden. De (extra) ontwikkelingscapaciteit die op den duur zal moeten resulteren - daarom is het immers bij de schaalvergroting onder meer begonnen - is nu nog niet beschikbaar en het is dan ook niet te verwonderen dat deze startfase van WHBO/STC door de instellingen als een tour de force wordt ervaren. Vanuit centrale instanties (zoals het CHAOO) wordt daarbij de nodige ondersteuning verleend, maar uiteindelijk maakt toch elke instelling haar eigen keuzes ten aanzien van de organisatorische opbouw van beheer en onderwijs.

De grotere instellingen krijgen een aantal extra taken, zo luidde de belofte die meekwam met de STC-operatie. De inlossing ervan moet inmiddels met de nodige scepsis tegemoet worden gezien gezien de weinig riante positie van 's rijks schatkist. Het post-hoger onderwijs is er nog het best aan toe: voor het vanuit het HAO te ontwikkelen post-hoger landbouwonderwijs is bij de stichting PAO-LU (sindsdien PHLO) een speciale medewerker aangesteld. Maar, zoals bekend, dit onderwijs dient zichzelf te bedruipen en zal dat ook doen zolang vraag en aanbod goed op elkaar afgestemd worden. Het streven is erop gericht dat binnen afzienbare tijd op elk van de HAO-instellingen ten minste één PHLO-cursus verzorgd wordt, een middel bij uitstek voor de instelling om zich te profileren.

Wat er van de tweede fase opleidingen aan HBO-instellingen terecht zal komen is nog onduidelijk, maar de verwachtingen zijn niet hoog gespannen. De WHBO verplicht de minister tot niets, stelt alleen de mogelijkheid.

Dit laatste geldt ook voor het onderzoek: de minister **kan** een instelling in aanmerking brengen voor een tegemoetkoming uit 's rijks kas ten behoeve van het verrichten van onderzoek en ten behoeve van overdracht van kennis aan de maatschappij (artikel 129 WHBO) (82). Binnen het HBO heeft hier en daar de mening postgevat dat met deze formulering in feite het eerste geldstroom onderzoek aan instellingen met een pendant in het universitair onderwijs om zeep geholpen is. Ook het HAO heeft weinig hoop meer dat langs deze weg een klein stukje onderzoek structureel in de instellingsactiviteiten kan worden ingebouwd (83). Blijft de mogelijkheid van het aantrekken van derde geldstroom onderzoek die door een enkele instelling ook actief benut wordt. Toch is men in het algemeen weinig gelukkig met deze afloop omdat in bepaalde sectoren weinig of geen derde geldstroom onderzoek te krijgen is (zoals de plantenteelt). Ook daar is echter enige onderzoekactiviteit nodig: de docenten blijven studeren en de studenten komen in direct contact met de praktijkproblemen en leren hoe je daarvoor oplossingen zoekt. Zoveel is wel duidelijk: het onderzoek zal zich in overwegende mate hebben te richten naar de wensen van potentiële financiers.

5.4.2 Schaalvergroting, taakverdeling en concentratie (STC)

In de STC-operatie, die in betrekkelijk korte tijd tot aanzienlijke schaalvergroting in het HBO zal leiden (de 400 instellingen zullen worden teruggebracht tot 50 à 100, waaronder enkele zeer grote), ligt de nadruk van O&W-zijde op de regionale samenwerking. Deze aanpak zou, zo vreesde de minister van L&V, landbouwafdelingen opleveren die niet sterk genoeg zijn om de verdere ontwikkelingen in het HAO vorm te geven. Daarom werd van departementswege een meersporenbeleid ontwikkeld, waarin onderlinge fusie en concentratie van HAO-instellingen, alsmede sectorale samenwerking voorop staan. Deze laatste krijgt gestalte in de oprichting van een stichting Samenwerkingsorgaan HAO (84), waaraan regio-overstijgende, het gehele HAO betreffende taken zullen worden toevertrouwd (85). Aldus versterkte sectorale instituten

zullen in de regio samenwerkingsmogelijkheden met andere HBO-sectoren kunnen benutten.

Het meest waarschijnlijke eindplaatje van de HAS-en na de fusies ziet er momenteel als volgt uit (86):

a. een p.c. HAS (van de NCBTB) in Dronten (822 studenten);
b. een r.k. HAS (van de KNBTB) in 's-Hertogenbosch (1217 studenten);
c. een HAS van het KNLC in Rijswijk/Delft, fusieprodukt van de huidige HAS-en in Dordrecht (532 studenten) en Utrecht (364 studenten);
d. een bijzonder-neutrale HAS in Leeuwarden, fusieprodukt van de huidige HAS-en in Leeuwarden (581 studenten) en Bolsward (321 studenten), met als bilocatie de HAS-Groningen (865 studenten);
e. een rijks HAS in Velp, fusieprodukt van de huidige HAS-en in Wageningen (292 studenten), Boskoop (407 studenten) en Velp (656 studenten), met als bilocatie de HAS-Deventer (921 studenten).

De studentenaantallen (waarbij het voorbereidend jaar wel is inbegrepen, de lerarenopleidingen niet) zijn van 1 september 1986.

5.4.3 Samenwerking LU-HAO

Eind 1985 bracht een door de minister van L&V ingestelde 'Stuurgroep bevordering samenwerking en samenhang tussen Hoger Agrarisch Onderwijs en Landbouwhogeschool' rapport uit (87), met 63 aanbevelingen. In het afgelopen jaar hebben zich daarover de bestuursorganen gebogen, hetgeen geresulteerd heeft in standpuntbepalingen van de LU en het CHAOO. Ook de minister heeft er het zijne van gezegd. De aanbevelingen hebben betrekking op:

- de propaedeuseprogramma's (met elementen als overleg tussen vakdocenten, horizontale doorstroming, een oriëntatievak voor LU en HAO, een LU-propaedeuse met een HAO-uitgang);
- onderwijsprogramma's (onderwijsinhoudelijke samenwerking, zo mogelijk in concrete projecten, overleg tussen studierichtingen en vakgroepen, afstemming van de onderwijsstructuur, verticale doorstroming);
- onderwijsondersteuning, waaronder ook nascholing;
- voorlichting; afstemming van HAO- en LU-voorlichtingsactiviteiten ten behoeve van VWO-HAVO wordt aanbevolen, onder meer via ontwikkeling van gemeenschappelijke studievoorlichtingsbrochures;

- onderwijsvoorzieningen; aangedrongen wordt op een raamovereenkomst tussen HAO en LU ter wille van structurering van de samenwerking op het gebied van bibliotheek, AV-media, rekenfaciliteiten en andere voorzieningen).

In november 1986 is het Bestuurlijk Overlegorgaan HAO/LU van start gegaan om op bestuurlijk niveau de samenwerking te coördineren en te stimuleren.

De minister heeft zich in grote lijnen achter de aanbevelingen gesteld, en hetzelfde geldt voor de instellingen. Gezien de beperkte middelen en de hoge bezuinigingsdruk op het onderwijs is een hoog tempo bij het totstandkomen van samenwerkingsprojecten op onderwijsinhoudelijk gebied niet te verwachten; desalniettemin zijn op enkele terreinen de eerste stappen gezet. Wat meer tekening komt er in de mogelijkheden voor (horizontale en verticale) doorstroming. Met ingang van 1986-1987 is aan de LU een propaedeuse met een HAO-uitgang gestart. Ook de bereidheid concreet gestalte te geven aan samenwerking op het punt van voorlichting en voorzieningen is ruimschoots aanwezig.

In de aanbiedingsbrief (88) bij het rapport van de stuurgroep aan het college van bestuur van de LU en het bestuur van het CHAOO is nog het volgende te lezen:

> "Omdat de stuurgroep tot haar spijt moest ervaren dat het overheidsbeleid van zowel de lerarenopleidingen als de overige tweede-fase-opleidingen gedurende lange tijd zeer onduidelijk bleef, heeft zij op die terreinen geen onderzoek naar de samenwerkingsmogelijkheden ingesteld."

Een passage die verklaart waarom enkele voor de hand liggende typen aanbevelingen ontbreken.

De tijd is nu rijp voor implementatie van de aanbevelingen van de stuurgroep, reden waarom over de samenwerking HAO/LU geen onderzoekthema's zijn geformuleerd. Voorop staat voorlopig dat de bestuursorganen een klimaat scheppen waarin samenwerking gedijen kan.

5.4.4 Hoger Onderwijs: Autonomie en Kwaliteit (HOAK)

De HOAK-nota (89) wordt hier niet aan de orde gesteld omdat de daarin vervatte voorstellen op korte termijn zullen doorwerken in het HBO-bestel. De minister van O&W wil daarmee, blijkens een reactie zijnerzijds op het ARHO-advies terzake (90), niet eerder dan in 1989 een begin maken en over de wijze waarop is men het in het parlement nog lang niet eens. Wel ziet het ernaar uit dat de HOAK-nota - goed passend in het hedendaagse dereguleringsklimaat - de weg effent voor een afstandelijker overheid, een nieuwe bestuurscultuur dus die mederichtinggevend is voor de inrichting van onderwijs en onderzoek. HBO en WO moeten meer zelf gaan uitmaken hoe ze hun activiteiten organiseren.

Hoofdelement van de nota is de bewaking van de kwaliteit in een situatie waarin de overheid zich meer en meer afzijdig wil houden ('kwaliteit' is hier in eerste instantie bedoeld als: het eindniveau, dat overigens vanzelfsprekend mede wordt bepaald door de kwaliteit van het onderwijs-geven). De nota mikt op kwaliteitsverbetering door vergroting van de autonomie. Die is echter op zich geen garantie voor kwaliteit (91). Voor de bewaking en bevordering daarvan moet een doelmatig instrumentarium ontwikkeld worden. De interne evaluatie of kwaliteitsbeoordeling zal daarvan onderdeel moeten uitmaken. De taak van de HBO-inspectie zal verandering ondergaan. Omstreden blijft vooralsnog in welke mate de minister zich nog met de kwaliteitshandhaving mag bemoeien. Het lot van het HBO-statuut is onzeker; de WHBO rekent er wel mee en zal dus grondig moeten worden aangepast als het niet totstandkomt.

Gezien de onzekere situatie en het feit dat de HBO-raad zich momenteel over het vraagstuk van de kwaliteitsbewaking buigt, is vooralsnog afgezien van een specifiek hierop gericht onderzoekthema in het HAO. Zodra de contouren van het beleid wat scherper zijn is bezinning in het kader van de sectorale samenwerking HAO op zijn plaats. Het onderzoek zou daaraan een bijdrage kunnen leveren door methodes van interne kwaliteitsbewaking op te sporen en te toetsen op geschiktheid voor de agrarische hogescholen (92).

5.4.5 Invoering beroepsgerichte informatica

De informatica is in het HAO al in 1974 aarzelend van start gegaan met één terminal-aansluiting op de LU-computer. Vervolgactiviteiten in de sfeer van apparatuur en leerstofontwikkeling zijn niet uitgebleven, maar een bevredigende eindsituatie is nog niet bereikt. Aan het begin van het schooljaar 1986-1987 heeft het HAO 200 nieuwe computers gekregen waarmee een achterstand, opgelopen door verouderde apparatuur, moet worden weggewerkt. Van inspectiewege is onlangs bezorgdheid geuit over de informatica-activiteiten in het HAO (93). Het ontwikkelingswerk is te weinig vakgericht en het ontbreekt aan coördinatie.

5.5 VOLWASSENENONDERWIJS

5.5.1 Cursusonderwijs

De voorbereiding van een onderzoekproject over het cursusonderwijs op de vakgroep Pedagogiek en Didactiek van de LU (zie paragraaf 6.1) gedurende dezelfde periode als die waarin de probleemverkenning plaats vond maakte een oriëntatie op de huidige ontwikkelingen in deze tak van het agrarisch onderwijs in het kader van deze probleemverkenning minder zinvol. Prioriteiten en voortgang van genoemd project zullen te zijner tijd wellicht zicht geven op behoefte aan en aard van eventueel vervolgonderzoek (94).

5.5.2 Deeltijd MAO

Het deeltijd MAO is nog maar enkele jaren jong en de definitieve inrichting zal nog de nodige aandacht behoeven. De indertijd gemaakte keuzes (95) worden momenteel in de praktijk getoetst. Het gaat dan bijvoorbeeld om de wijze waarop de gegadigden, zeer uiteenlopend qua opleiding en ervaring, worden opgevangen (minimum toelatingsvoorwaarden, vrijstellingen), de minimum leeftijd, de urentabel en de besteding van de 0-uren. Van belang is ook de aard van het onderwijsaanbod of, algemener geformuleerd, de aansluiting van het onderwijsaanbod op de behoefte van de doelgroep. De identificatie van deze doelgroep vormt een speciaal vraagstuk bij dit onderwijstype. Deze

wijkt in elk geval af van de populatie die het voltijd dagonderwijs bevolkt en dat dat consequenties heeft voor de didactiek is inmiddels gebleken. En dan gaat het niet alleen om de manier waarop docenten met volwassen leerlingen omgaan, maar ook om de organisatie en vormgeving van het leerstofaanbod (leerstofblokken met aansluitende examinering). De veelal aanzienlijke bedrijfservaring van de leerlingen heeft consequenties voor de omvang en inrichting van de praktijkcomponent.

Binnen afzienbare tijd zal het deeltijd MAO onderdeel uitmaken van het onderwijsaanbod van een aantal AOC's. Een nauwe samenhang met het cursusonderwijs is te voorzien. De vraag is overigens nog in hoeverre de behoefte aan deeltijd MAO structureel is en welke vakrichtingen het dan betreft. Het is niet uitgesloten dat er de eerste jaren waarin deeltijd MAO wordt aangeboden, een achterstand in opleidingsgraad wordt weggewerkt (stuwmeer) met het gevolg dat de belangstelling na enkele jaren afneemt.

5.6 LERARENOPLEIDING

Aan een alomvattende uiteenzetting over de (agrarische) lerarenopleiding kan hier niet gedacht worden; de complexiteit van de materie sluit dat uit. Volstaan wordt met het puntsgewijs aanstippen van enkele medebepalende factoren en ontwikkelingen. Zoals steeds beperken we ons daarbij tot het tweede-/derdegraads gebied.

- De regeling met betrekking tot het gradenstelsel wordt herzien. Na 1 augustus 1989 worden geen derdegraads akten meer uitgereikt (96).
- De toekomstige tweedegraads lerarenopleiding is gericht op de onderbouw van VWO/HAVO, het MAVO en LAVO en op het LBO en MBO.
- De tweedegraads lerarenopleiding maakt per 1 augustus 1986 deel uit van het HBO en moet dus rekening houden met het wettelijk kader van de WHBO. Enkele lerarenopleidingen, waaronder de agrarische, worden hiervan vooralsnog uitgezonderd.
- Bevoegheid en benoembaarheid vallen niet samen getuige het volgende voorstel van de minister van O&W (96) waar het gaat om de zorg voor de kwaliteit van het MBO (het citaat heeft betrekking op de te herstructureren NLO's):

"Van de twee vakken die tijdens de opleiding bestudeerd worden, wordt er één (het 'hoofdvak') in de loop van het studieprogramma mede uitdrukkelijk toegespitst op het MBO. Alleen voor dat vak is de bezitter van de tweedegraads akte voor twee vakken dus benoembaar in het MBO; in de rest van het tweedegraads gebied (inclusief het KMBO) is hij voor beide vakken benoembaar."

- De STOAS-opleidingen verkeren nog in een experimenteel stadium en blijven voorlopig onder de Experimentenwet vallen. Hiervoor geldt, evenals voor de NGOLB-opleidingen (96):

"Zodra er voldoende afgestudeerden zijn zal bezien moeten worden hoe zij in de praktijk van het beroepsonderwijs functioneren. Het lijkt onverstandig daaraan voorafgaand ingrepen te doen in de opleidingsstructuur of zelfs maar aan te kondigen, die het zicht op de evaluatie van de opleiding zouden kunnen vertroebelen. Het wettelijk kader van de Experimentenwet houdt in dat de totale opleidingsduur van vijf jaar in stand kan blijven. Ook hier kan dus .... de aanpassing aan het tweegradenstelsel geschieden op uiterst simpele wijze daar het huidige model kan worden gehandhaafd, inclusief het afsluitend examen en het stapelmodel."

Onder het 'stapelmodel' wordt verstaan dat in de eerste vier jaar de derdegraads bevoegdheid in een breed leerstofgebied wordt behaald, het vijfde is specifiek gericht op het MBO.

"Bevoegdheidstechnisch zal worden geregeld dat de tweedegraads akte na de eerste vier jaar benoembaarheid betekent voor vakgebieden in het LBO, en de tweedegraads akte na de kopopleiding benoembaarheid geeft binnen het MBO."

- Binnen het tweedegraads gebied-nieuwe stijl zullen zich binnen afzienbare tijd ingrijpende veranderingen voltrekken (zie hoofdstuk 4) met dito gevolgen voor de lerarenopleiding. Een en ander laat zich echter nu nog niet in kaart brengen. Inrichtingsbeslissingen dragen daarom tot op zekere hoogte nog steeds een voorlopig karakter.
- Voor het opleidingsmodel, waarin na de ing-I fase op de HAS gekozen wordt voor de (derdegraads) lerarenopleiding is enkele jaren geleden

door de STOAS gekozen mede omdat dit een goede inpassing in bestaand agrarisch onderwijs mogelijk maakt. Inmiddels is echter gebleken dat de instroom van studenten te wensen overlaat, waardoor de lerarenvoorziening van het agrarisch onderwijs via de initiële dagopleidingen in gevaar komt. Tal van oorzaken laten zich denken.

- Zowel het lager als het middelbaar agrarisch onderwijs is zeer veelkleurig (verbrede vs. specifieke vakrichtingen in het LAO, ILO, MAO-A, MAO-B, KMAO, veel vak-/studierichtingen). Daarnaast zijn er de leerlingstelsels die weer eigen eisen stellen aan de docenten. We raken hier een zeer fundamentele vraagstelling die door Kristensen en Peters (97) als volgt verwoord wordt:

> "De lerarenopleidingen kunnen zich in hun eindtermen dus niet richten op een duidelijk omschreven schooltype. De vraag die zich dan opwerpt is: hoe specifiek moeten de lerarenopleidingen hun studenten opleiden? Moeten ze de studenten zodanig opleiden, dat ze straks in een bepaald schooltype werkzaam kunnen zijn, of moeten ze hun een aantal basisvaardigheden, -bekwaamheden en -attituden aanleren, die overal toepasbaar zijn? In het laatste geval doet zich de vraag voor welke die basisvaardigheden, -bekwaamheden en -attituden dan moeten zijn."

Hieraan is nog toe te voegen dat, mocht voor zo'n basisopleiding gekozen worden, dit verregaande consequenties heeft voor de nascholingsbehoefte, ook van pas-ingetreden docenten.

- De STOAS-opleidingen zullen in elk geval tot 1990 onder de Experimentenwet blijven vallen, met de mogelijkheid van verlenging van de experimentele periode met vijf jaar, tot 1995.

Te midden van veel onzekerheid besloot het bestuur van de STOAS recentelijk tot herstructurering van de agrarische lerarenopleiding (98). Deze is inmiddels omgedoopt in Hoger Agrarisch Pedagogisch Onderwijs (HAPO) en de verschillende opleidingsmogelijkheden luisteren deswege naar de naam 'HAPO-variant' gevolgd door een volgnummer. We laten ze hierna kort de revue passeren.

HAPO-I. Een voltijd lerarenopleiding op basis van HAVO of een passende MBO-opleiding (aangenomen wordt dat hiermee beter kan worden geconcur-

reerd tegen opleidingsalternatieven, waaronder de HAS). De opleidingsmogelijkheden zijn:

- dierenhouderij/veehouderij (vanaf 1 augustus 1986, in Dronten);
- landbouwplantenteelt (idem);
- agrarische techniek (idem);
- agrarische economie (vanaf 1 augustus 1987, in Dronten).

Het gaat hier om een vijfjarige opleiding voor de tweedegraads akte, waarbij de mogelijkheid bestaat dat men na vier jaar afhaakt; in dat geval is men echter niet benoembaar in het MAO. Deze 'afhaakmogelijkheid' (de klassieke derdegraads akte) bestaat niet voor de bevoegdheid agrarische economie.

Leerlingen zijn toelaatbaar voor:

- alle opleidingen met vooropleiding MAO-A en HAVO/VWO (op de HAVO/VWO-eindlijst moeten tenminste twee van de volgende vakken voldoende zijn: economie, biologie, natuurkunde, scheikunde, wiskunde; één van deze twee moet natuurkunde, scheikunde of wiskunde zijn);
- agrarische techniek met vooropleiding MAO-A, HAVO/VWO (zie boven) en MTO met een geschikt pakket;
- agrarische economie met vooropleiding MAO-A, HAVO/VWO (met economie in het vakkenpakket) en MEAO met een geschikt pakket.

Beoogd wordt de nodige pedagogisch-didactische scholing (ook) voor specifieke leerlinggroepen in te bouwen; er wordt vooral gemikt op LAO, KMAO en MAO-B. Veel waarde wordt ook gehecht aan het opdoen van praktische vaardigheden in agrarisch bedrijfs- of ondernemingsverband. Verwacht wordt dat langs deze weg per jaar per richting ongeveer 20 leraren zullen afstuderen (van wie er enkele hun werkkring overigens buiten het onderwijs zullen vinden).

HAPO-II. Een deeltijd tweedegraads lerarenopleiding voor HAS- en LU-afgestudeerden, met accent op het opleiden van leraren voor het MAO-A en het vervolgonderwijs. De opleidingsduur is drie jaar à één dag per week. De opleidingsmogelijkheden zijn:

- plantenteelt;
- veehouderij;
- agrarische techniek;
- agrarische economie;
- levensmiddelentechnologie.

De drie eerstgenoemde bieden, evenals bij HAPO-I, de mogelijkheid na een zekere opleidingsduur een tweedegraads bevoegdheid te verwerven waarmee men niet benoembaar is in het MAO. Deze opleidingen gaan 1 augustus 1987 van start in 's-Hertogenbosch.

HAPO-III. Deze 'tuinbouw-variant' moet de opvolger worden van de LV-opleiding. Als bezwaren tegen de huidige opleiding (op basis van MTuS-A; eerste jaar specialisatie op school A, tweede jaar andere specialisatie op school B; derde en vierde jaar onderwijskunde en 'verbrede' plantenteelt; vijfde jaar nodig voor tweedegraads akte) worden aangevoerd: overlappingen, demotivatie door gedwongen keuze van tweede differentiatie (ook soms om groepsgemiddelde op acceptabel niveau te houden), beperkte mogelijkheid van professionalisering in de eerste twee jaar, te late oriëntatie op (geschiktheid voor) leraarschap, 'kleine' differentiaties (zoals bloembollenteelt) kwijnen, onderwijskundig ongewenste volgtijdelijkheid van specialisatie en verbreding, te laag aantal studenten. HAPO-III moet daarom zoveel als mogelijk is vergelijkbaar gemaakt worden met HAPO-I, zonder afbreuk te doen aan het bijzondere accent op de vakvaardigheid kenmerkend voor de tuinbouwopleidingen. Dat betekent openstelling voor HAVO-abituriënten en openstelling voor afgestudeerden van andere MAS-en dan de MTuS.

De opleiding begint met twee gemeenschappelijke jaren (met 'verbrede' plantenteelt, ondersteunende vakken, economie, onderwijskunde en dergelijke), waarna in de jaren 3, 4 en 5 specialisatie volgt. Zeven differentiaties zullen worden onderscheiden: aanleg en onderhoud, bloemschikken en -binden, boomteelt, bloementeelt, groenteteelt, fruitteelt en bloembollenteelt. De tuinbouwlerarenopleiding nieuwe stijl start per 1 augustus 1987 in 's-Hertogenbosch. De studenten worden in vijf jaar opgeleid tot een tweedegraads bevoegdheid, ook hier met de mogelijkheid na vier jaar af te haken met een ingeperkte benoembaarheid.

HAPO-IV. Algemeen wordt de wenselijkheid onderkend in elk geval een deel van de MAS-docenten te laten bestaan uit LU-ingenieurs. De HAPO-IV opleidingsvariant wil hun de mogelijkheid bieden na het doctoraal examen in één jaar een tweedegraads bevoegdheid te verwerven. Abituriënten van deze opleiding zijn tevens bevoegd voor alle praktijkgerichte vakken (waarvoor ze aan de LU vakbekwaamheid hebben

verworven) in het HAO. In het inmiddels ontworpen raamleerplan zijn dus zowel de dagopleiding voor een tweedegraads bevoegdheid als de HBO in service-opleiding opgenomen. Voor de tweedegraads bevoegdheid wordt uitgegaan van de bestaande tweedegraads akten (zie boven). De uitvoering berust bij de STOAS (tevens bevoegd gezag) en de LU. Deze voltijd opleiding start per 1 augustus 1987.

Bovenstaande korte aanduiding van de HAPO-varianten beoogt voornamelijk aan te geven hoezeer deze nog in de kinderschoenen staan. Veel ontwikkelingsarbeid is nog nodig alvorens van volwaardige opleidingen gesproken kan worden. De spilfunctie van de lerarenopleiding voor de kwaliteit van het onderwijs rechtvaardigt blijvende aandacht van ondersteunende instanties.

6 RECENT AFGESLOTEN EN LOPEND ONDERZOEK EN ONTWIKKELINGSWERK

Sommige sectoren/thema's blijven in zowel de voorafgaande hoofdstukken als het hierna volgende onderbelicht. Eén van de mogelijke oorzaken daarvan is dat lopend of recent afgesloten onderzoek of ontwikkelingswerk het minder voor de hand liggend maakte een dergelijk onderwerp (intensief) in de verkenning te betrekken. Daarvan volgt hierna een overzicht, waarin waar mogelijk doelstelling en aard van de (verwachte) resultaten zijn opgenomen. Het overzicht beperkt zich tot onderzoek en ontwikkelingswerk dat wordt uitgevoerd in directe relatie tot het agrarisch onderwijs. Het spreekt vanzelf dat veel onderwijskundig onderzoek hier niet vermeld óók ten goede kan komen aan het agrarisch onderwijs.

6.1 VAKGROEP PEDAGOGIEK EN DIDACTIEK LU WAGENINGEN

Afgezien van het onderzoek op het gebied van het agrarisch onderwijs in ontwikkelingslanden - dat in deze verkenning buiten beschouwing zou blijven - worden op de vakgroep Pedagogiek en Didactiek van de LU Wageningen de hierna volgende thema's bewerkt.

Lerarenopleiding agrarisch onderwijs

Van september 1984 tot september 1985 is een inventariserend onderzoek gedaan naar de (recente) ontwikkelingen binnen de agrarische lerarenopleidingen. Het deelrapport (26) omvat een beschrijving van de ontwikkeling, de stand van zaken en knelpunten (99).

Van september 1985 tot november 1986 is een landelijk vragenlijstonderzoek uitgevoerd onder docenten, directieleden en lerarenopleiders agrarisch onderwijs. De rapportage omvat een beschrijving van de docentpopulatie, beroepsprofielen van docenten in verschillende onderwijstypes en het belang dat docenten, directieleden en lerarenopleiders hechten aan de verschillende taakaspecten van het beroep. Discrepanties tussen

gewenste en feitelijke docentkwaliteiten worden geanalyseerd. Aan de rol van de lerarenopleidingen wordt hierbij expliciet aandacht besteed.

In het laatste halfjaar zullen door middel van onderzoek op de lerarenopleidingen (enkele van) deze knelpunten nader beschouwd worden. Het onderzoek zal resulteren in aanbevelingen voor het optimaliseren van de opleidingen. (D.M. Kristensen)

Natuuronderwijs 12 tot 16-jarigen

Bij de SLO loopt van augustus 1983 tot augustus 1988 een project dat bestaande ideeën over natuuronderwijs voor 12 tot 16-jarigen concreet vorm moet geven. Natuuronderwijs is te karakteriseren als schoolvak waarin natuurwetenschappelijke aspecten (uit biologie, fysische geografie, gezondheidskunde, landbouwkunde, natuurkunde en scheikunde) in onderlinge samenhang en met duidelijke relaties met de eigen omgeving van de 12 tot 16-jarigen worden aangeboden. In inhoudelijke zin loopt het project vooruit op de invoering van het VBaO.

Ontwikkelingswerk. Van augustus 1984 tot augustus 1987 is een medewerkster van de vakgroep Pedagogiek en Didactiek bij de SLO gedetacheerd voor 0.6 weektaak met de bedoeling te participeren in dit project. In de cursusjaren 1984-1985 en 1985-1986 zijn in nauwe samenwerking met de LAS in Brielle twee proefthema's ontwikkeld en uitgeprobeerd. Ook heeft de projectgroep een 'Inhoudselementenontwerp' gemaakt waarvan de medewerkster de landbouwkundige inbreng heeft verzorgd. In 1987-1988 wil de projectgroep een 'Schets voor natuuronderwijs' publiceren met een leerplan en een schoolwerkplan voor het vak. Daarnaast werkt de landbouwmedewerkster samen met de projectgroep aan een publikatie over milieu-educatie in het kader van natuuronderwijs (100).

Onderzoek. Doel van het onderzoek is na te gaan op welke wijze en volgens welke criteria de landbouwkunde een optimale inbreng zou kunnen hebben in de ontwikkeling van natuuronderwijs. Vanuit het onderzoekthema 'Landbouwkunde en natuuronderwijs - onderzoek naar de transferabele kennis in de landbouwplantenteelt en de relatie met het natuuronderwijs' worden drie deelvragen gesteld:

- Kan gesproken worden van een leergebied landbouwplantenteelt?
- Hoe kan men transferabele kennis in dit leergebied onderkennen?
- Aan welke criteria moet voldaan zijn, wil dit leergebied voor een LAO-leerling geschikt zijn?

Dit onderzoek wil mede een basis leggen voor een te ontwikkelen theore-

tisch kader voor de didactiek van agrarische vakken. Rapportage zal tegen augustus 1987 plaatsvinden. (Y.S. Abeln)

Didactiek agrarisch praktijkschoolonderwijs

In augustus 1984 is het onderzoek-/ontwikkelingsproject 'Didactiek agrarisch praktijkschoolonderwijs' gestart. Het eerste deelrapport (25) beschrijft hoe het praktijkschoolonderwijs in Nederland is ontstaan, welke ontwikkelingen zich daarin sinds 1954 hebben voorgedaan en welke onderwijskundige inzichten van invloed zijn (geweest) op de inrichting van het onderwijs aan praktijkscholen. In het tweede deelrapport (101) wordt een beschrijving gegeven van de didactische kenmerken van het onderwijs zoals instructeurs, hoofdinstructeurs en docenten dat aan praktijkscholen verzorgen. Ook is aandacht besteed aan relevante omgevingskenmerken die van invloed zijn op het didactisch handelen. Het onderzoekdeel is hiermee afgerond. De verkregen beschrijvingen vormen mede uitgangspunt voor de ontwikkeling van een raamwerk voor een pedagogisch-didactische (na)scholingscursus waarmee inmiddels een aanvang is gemaakt. Deze ontwikkelingswerkzaamheden worden ondersteund door een vergelijkende studie naar opleiding van instructeurs in aan praktijkscholen verwante instellingen in Nederland en in het buitenland. (D. Beijaard)

Kort Middelbaar Agrarisch Onderwijs

Gedurende het eerste onderzoekjaar (1985-1986) is een algemene inventarisatieronde gehouden waardoor nu in kaart is te brengen wat de karakteristieken zijn van KMAO-projecten, welke organisatorische problemen zich voordoen, welke onderwijskundige uitgangspunten tot nu toe de meeste aandacht hebben gehad en hoe de begeleiding in het KMAO-veld opereert. Deze gegevens brengen aan het licht dat de overheid, de projectleiders en de begeleiders veelal onvoldoende op de hoogte zijn van de ontwikkelingen in de klas. Knelpunten doen zich voor in het voorwaarden-scheppend beleid, op school-organisatorisch niveau en op klasniveau met betrekking tot de realisatie van de onderwijskundige uitgangspunten. Het eerste evaluatierapport (102) zal dienen als discussiestuk voor de landelijke KMAO-coördinatiecommissie en mogelijk leiden tot enkele verbeteringen in de KMAO-proeffase in het schooljaar 1986-1987. Nader onderzoek blijkt wenselijk te zijn ten aanzien van de onderwijskundige ontwikkelingen, de externe begeleiding, de KMAO-

leerlingen en de relatie tussen de leerwegen primair leerlingwezen en KMAO.

Het tweede onderzoekjaar zal benut worden om de doelgroep aan een nader onderzoek te onderwerpen. De resultaten van dit project kunnen een rol spelen bij de onderlinge afstemming van leerwegen voor de onderscheiden doelgroepen in het toekomstige AOC. (A.M.J. van der Steen)

Computers en informatietechnologie in het agrarisch onderwijs

Dit project startte medio 1986, in samenwerking met de vakgroep Informatica van de LU Wageningen, en zal duren tot medio 1989. Het bevindt zich nog in een oriëntatiefase. Zoveel is wel duidelijk dat het zich geheel zal richten op onderzoek naar de mogelijkheden van computers en informatietechnologie als onderwijshulpmiddel binnen het agrarisch onderwijs (het zogenaamde COO, wat staat voor Computer-ondersteund Onderwijs). Gezien het tijd- en geldverslindend karakter ervan ziet het ernaar uit dat ontwikkelingswerk maar een beperkte plaats in dit project zal kunnen innemen. (C. Blom en R. Hartog)

Agrarisch cursusonderwijs

Het project agrarisch cursusonderwijs, dat 1 augustus 1986 van start ging, behelst onderzoek inzake de ontwikkeling, inrichting en onderwijskundige karakteristieken van het agrarisch cursusonderwijs in Nederland. Dit onderzoek bestaat uit drie onderdelen.

Eerst wordt een inventarisatie uitgevoerd. Deze beoogt een overzicht te geven van de voorkomende knelpunten bij de organisatie en uitvoering van het agrarisch cursusonderwijs.

Het tweede onderdeel is een doelgroepen-onderzoek, dat beoogt inzicht te geven in de samenstelling van dat deel van de doelgroep dat niet wordt bereikt (i.c. niet deelneemt aan cursussen), alsmede in de binnen dit deel van de doelgroep heersende opvattingen over agrarisch cursusonderwijs.

Het derde deel van het onderzoek richt zich op de cursusevaluatie. Aan de hand hiervan zal een beeld worden geschetst van de in het agrarisch cursusonderwijs gehanteerde kennisoverdrachtstechnieken en evaluatieprocedures, met als doel aanbevelingen te doen voor het doeltreffender maken van inhoud en aanpak van cursussen.

Het eindrapport is eind 1988 te verwachten. (J.L. Meijers)

6.2 STICHTING TOT ONTWIKKELING VAN AGRARISCHE ONDERWIJSKUNDE EN SCHOLING

Gedurende 15 maanden vanaf april 1985 heeft een medewerkster, gedetacheerd bij de vakgroep Pedagogiek en Didactiek van de LU Wageningen, zich beziggehouden met een project dat ten doel had inzicht te verschaffen in de inhoud van de functies, die MAO-gediplomeerden (in het bedrijfsleven) vervullen. Ten behoeve daarvan is een matrix samengesteld, waarbij genoemde functies worden ingedeeld naar enerzijds de sector van de landbouw waarin ze worden uitgeoefend en anderzijds de aard van de werkzaamheden waardoor ze worden gekarakteriseerd. Deze matrix geeft een overzicht van beroepen die door MAO-gediplomeerden (kunnen) worden uitgeoefend. Een belangrijke conclusie daarbij is dat, terwijl het MAO primair opleidt voor het agrarisch ondernemerschap, gediplomeerden van deze vorm van onderwijs in aanzienlijke aantallen in andere beroepen terecht komen.

Voorts is, in de vorm van globale beroepsbeschrijvingen, een stap gezet in de richting van beroepsprofielontwikkeling in de agrarische sector. Dergelijke beroepsbeschrijvingen zijn van belang zowel voor de voorlichting over school- en beroepskeuze als voor de verdere ontwikkeling van het middelbaar agrarisch onderwijs.

Het eindrapport (13) kan begin 1987 tegemoet worden gezien. Daarin wordt aanbevolen een databank voor het MAO op te zetten. Verder wordt voorgesteld voor de beroepsprofielontwikkeling een (aangepaste) mantelproject-methode te hanteren. (J.L. Meijers)

6.3 STICHTING SAMENWERKINGSORGAAN HOGER AGRARISCH ONDERWIJS I.O.

Computer-ondersteund Onderwijs (COO)

Hiervoor is aansluiting gezocht bij SCOOR (Samenwerkingsproject Computer-ondersteund Onderwijs Remedial teaching), een HBO-samenwerkingsverband dat in het bijzonder gericht is op de ontwikkeling van remediale cursussen voor deficiënties in wiskunde, natuurkunde, scheikunde en chemisch rekenen ten behoeve van het HTO en het HLO. Doel van het SCOOR-project is de voor- en nadelen verbonden aan toepassen van COO in de onderwijspraktijk van het HBO na te gaan. In het HAO zijn de deficiënties in het beginniveau (vaak HAVO) op de vakgebieden wis-

kunde, scheikunde en natuurkunde geïnventariseerd. Daarna zijn (op drie HAS-en) de vanuit SCOOR beschikbare COO-lessen door docenten beoordeeld. Inmiddels stagneert de beoogde proef op de som met eerstejaars studenten omdat de computer-apparatuur de lessen niet kan draaien. (J.N. van Muijden)

Arbeidsmarkt HAO-ingenieurs

Najaar 1986 is voor de tweede keer onderzoek naar de arbeidsmarkt voor HAS-afgestudeerden van start gegaan. Daarin zal centraal staan de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt. De resultaten, die naar het zich laat aanzien begin 1988 beschikbaar zullen komen, moeten mede kunnen leiden tot herbezinning op onderwijsprogramma's; zo zal er bijvoorbeeld worden gevraagd naar vakken die wel/niet hadden mogen ontbreken. Dit onderzoek zal zich richten op HAS-ingenieurs. Parallel zullen in 1987, na een eerste verkennende ronde onder huidige werkgevers, potentiële nieuwe sectoren benaderd worden ten einde mogelijke nieuwe sectoren voor HAS-ers op de arbeidsmarkt op het spoor te komen. Een en ander moet te zijner tijd voldoende materiaal opleveren om te komen tot de opstelling van beroepsprofielen (103). (M.C. Gimbrère)

6.4 Agrarisch leerlingwezen/PCBB

Zoals in paragraaf 5.3 al werd aangegeven is er een totaalplan beroepenanalyse agrarische sector in de maak. Deze beroepenanalyse, uit te voeren bij elk van de drie agrarische leerlingstelsels, heeft ten doel te bezien of de huidige totaalopleidingsprogramma's de beroepspraktijk (nog) dekken, en eventueel bijstelling behoeven. Daarnaast kan via dit project de nodige deskundigheid worden verkregen om in de toekomst dit soort onderzoek zelf te kunnen opzetten en uitvoeren. Als onderzoekmethode zal toegepast worden de werkwijze als aangegeven in de 'Handleiding voor beroepenanalyse' van het PCBB. Deze methode verzamelt gegevens over de beroepspraktijk, op grond waarvan beslissingen kunnen worden genomen over de inhoud van de beroepsopleiding. Per beroep(en-groep) wordt een analysetraject (van circa 15 maanden) doorlopen bestaande uit: uitwerking onderzoeksopdracht, opstellen activiteitenlijst, voorbereiding enquêteren, proefonderzoek, enquêteren, computeranalyse, verrijkingsconferentie, trendanalyse en programma-ontwikkeling.

Vooralsnog zijn voor elk van de agrarische leerlingstelsels vijf (elkaar in de tijd gedeeltelijk overlappende) analysetrajecten voorzien betrekking hebbend op de volgende beroepssectoren:

- LSLL: bloemschikken/-binden; bloementeelt; vollegrondsgroenteteelt; groenvoorziening; veehouderij;
- PLBCG: bosbouw; landschapsbouw en recreatie; natuurbeheer en griend- en rietcultuur; cultuurtechniek en woonomgeving; onderhoud weg- en waterwerken en kantonnier;
- LSBL: natte industrieën; groente-, fruit- en aardappelverwerkende industrie; droge industrie; vis- en vleesverwerking; diversen.

Eind 1986 kwam een concreet plan gereed. Het wachten is nu op de financiering.

6.5 KERNCOMMISSIES

Dit hoofdstuk zou niet volledig zijn als niet zou worden gewezen op één van de taken van de kerncommissies (104), te weten

> "het coördineren, stimuleren en het (doen) opstellen van (deel)onderwijsleerplannen en leerstof in door haar samen te stellen subcommissies (met inbegrip van AV-aangelegenheden, etc.)".

Andere taken zijn

> "het bevorderen van longitudinale leerstofontwikkeling"

en

> "het - waar nodig - aanbrengen van leerstofordening"

en kunnen in direct verband gebracht worden met de leerplanontwikkeling. De veldconsultatie heeft geen eenduidig beeld opgeleverd omtrent het niveau van de activiteiten van de kerncommissies en voorzag er voorts niet in per vakgebied in detail na te gaan hoe het gesteld is met de leerplan- en lesstofontwikkeling. Desgewenst zullen daaromtrent

dus nadere verkenningen moeten volgen. Ter informatie volgen hier de kerncommissies die momenteel functioneren:

- veehouderij (dierenhouderij, dierverzorging, intensieve veehouderij, rundveehouderij, weidebouw);
- plantenteelt (akkerbouw, produktietuinbouw, bloemsierkunst);
- levensmiddelentechnologie en kwaliteitsaangelegenheden;
- beheer groene ruimte (aanleg en onderhoud, bosbouw, cultuurtechniek);
- techniek (inclusief algemene technieken);
- economie (inclusief sociale vakken en maatschappijleer);
- exacte vakken (wiskunde, natuurkunde, scheikunde, biologie);
- communicatieve vakken (talen, lichamelijke oefening);
- informatica (tijdelijk; te zijner tijd onder te brengen bij de beroepsgerichte vakken).

Deze kerncommissies moeten vooral gezien worden als ondersteuning voor LAO, MAO en leerlingwezen. De organisatie van de onderwijsontwikkeling is overigens momenteel nogal in beweging. Aspecten die op korte termijn de aandacht vragen zijn het instellen van studierichtingscommissies in het HAO (en hun relatie tot de kerncommissies) en de betrokkenheid van het beroepenveld bij de inhoudelijke ontwikkeling van het landbouw-onderwijs. Nader bezien zou nog eens moeten worden hoe het staat met de leerstofontwikkeling in het HAO (coördinatie binnen de eigen sector, samenhang met verwante activiteiten van de LU Wageningen).

6.6 LANDELIJKE PEDAGOGISCHE CENTRA

Medewerkers van de agrarische secties van de LPC hebben zitting in de diverse kerncommissies en zijn als zodanig direct en actief betrokken bij de activiteiten bedoeld in paragraaf 6.5. Daarnaast is te wijzen op enkele specifieke activiteiten.

Exemplarisch leren

Eén van de medewerkers van de agrarische sectie van het CPS promoveerde in mei 1986 op een proefschrift (105) waarin, aldus de ondertitel, is neergelegd het resultaat van

"een studie betreffende de didactische voorwaarden en uitwerking van de beginselen van de structuurleer en het exemplarisch leren in relatie tot het middelbaar agrarisch onderwijs."

Een beschrijving van een werkelijkheidsbeeld en een mensbeeld ontleend aan de calvinistische wijsbegeerte dient als vertrekpunt om te komen tot een model van didactisch handelen dat gekenmerkt wordt door participerend, exemplarisch leren. De leerinhouden moeten gekozen worden aan de hand van vier vragen, te weten (citaat uit de samenvatting)

"WAT doet de ondernemer, HOE doet de ondernemer dat, WAAROM doet de ondernemer dat en WAAROM doet de ondernemer het zó. De antwoorden op de wat-vraag zijn praktische handelingsmomenten; de antwoorden op de hoe-vraag zijn de praktische vormgevingen aan de aspecten met een normatieve structuur; de antwoorden op de waarom-vragen zijn de theoretische leerinhouden."

Een en ander moet in verband worden gezien met de verbreding van het leerstofaanbod en de toenemende behoefte aan integratie van de theorie- en de praktijkcomponent in het (K)MAO. Realisering van de gedane aanbevelingen zou ingrijpende consequenties hebben voor de inhoud en de ordening van de leerstofbundels. (D. v.d. Lagemaat)

Jeugdondernemingen

Recentelijk zijn door een (tijdelijk) medewerkster van het CPS de jeugdondernemingen in het MAO onder de loep genomen (106). Achtereenvolgens krijgen de aandacht het type leerlingen (A en B), de plaats in het curriculum, de motivatie voor de jeugdonderneming bij leerlingen en docenten en de (moeilijke) inpasbaarheid van de jeugdonderneming in de huidige onderwijsstructuur. Voor het leggen van verband tussen afzonderlijke vakken, de integratie van theorie en praktijk, de oefening van het ondernemerschap en als demonstratie- en practicummateriaal wordt de jeugdonderneming van grote waarde geacht. Oplossing van de inpasbaarheids- en motivatieproblemen alsmede een aantal meer schoolspecifieke problemen bepaalt of de jeugdonderneming in het MAO een haalbare kaart is. (R. Barink)

6.7 CENTRAAL INSTITUUT VOOR DE TOETSONTWIKKELING

Aan het CITO in Arnhem is een project landbouw verbonden, in het kader waarvan toetsen worden ontwikkeld voor AVO- zowel als voor praktijkvakken in het LAO, het MAO en het leerlingwezen. Het jongste halfjaarverslag (107) vermeldt dat, als resultaat van de activiteiten van 66 (actieve) werkgroepen (samengesteld uit leraren afkomstig uit zo'n 20 vakken/vakrichtingen) en 14 werkgroepen in ruste 837 toetsen ontwikkeld zijn waarvan er momenteel nog 478 te leveren zijn. Aan de hand van antwoordbladen of enquêteformulieren die door deelnemende scholen kunnen worden ingezonden wordt getracht een beeld te krijgen van enkele toetsparameters van centraal opgestelde opgaven voor een aantal MAO-vakken (108).

Stage-beoordeling

In het kader van een CITO-project over stages in het beroepsonderwijs houden twee personen zich bezig met stage-beoordeling in het landbouwonderwijs, waarbij het accent ligt op de vakrichtingen rundveehouderij en bloementeelt/groenteteelt. Het onderzoek op de tuinbouwscholen heeft inmiddels geresulteerd in een (tussen)rapport (109). Daarin komen aan de orde de doelen, de beginsituatie, de voorbereiding van de stage (voor leerling, docent en bedrijf), de uitvoering van de stage (idem) en de beoordeling van de stage. De onderzoeker, J.J. v.d. Berg, verbonden aan de MTuS in Nijmegen, zet zijn werkzaamheden voort.

Het onderzoek op de landbouwscholen wordt uitgevoerd door C.P. van Schaijck-Neeft. Het is gericht op de vraag hoe de onderscheiden doelstellingen van de stage kunnen worden vertaald in beoordelingspunten. Resultaten worden momenteel in de praktijk uitgeprobeerd. Het onderzoek is gestart in mei 1985 en loopt vooralsnog door tot augustus 1988.

6.8 STANDSORGANISATIES

Volledigheidshalve wordt hier nog melding gemaakt van de pedagogisch-didactische diensten van de regionale standsorganisaties. Voorzover kon worden nagegaan hebben de vele activiteiten van deze diensten als regel niet (meer) het karakter van onderzoek of ontwikkelingswerk als in dit

rapport bedoeld. Ze ondersteunen de organisatie in haar functie van bevoegd gezag van verschillende scholen en begeleiden de door de organisatie bestuurde scholen. Enkele uitzonderingen (ontwikkeling van catechese-materiaal door de ABTB; een regio-onderzoek met het oog op de AOC-ontwikkeling door de NCB) bevestigen de regel.

6.9 PARTICULIERE PERSONEN

Najaar 1986 verscheen van de hand van N.B. Goudswaard te Maarn een lijvige studie over de geschiedenis van het landbouwonderwijs in Nederland van 1783-1983 (110). De ontwikkeling van het landbouwonderwijs wordt beschreven en verklaard vanuit de onderliggende economische, sociale en politieke motieven, en wel in vier periodes, te weten 1783-1863 (Wet op het middelbaar onderwijs), 1863-1921 (Wet op het nijverheidsonderwijs), 1921-1968 (Wet op het voortgezet onderwijs) en 1968-1983.

7 BOUWSTENEN VOOR PROGRAMMERING

7.1 INLEIDING

In hoofdstuk 7 worden mogelijke onderzoekonderwerpen en ontwikkelingsactiviteiten gepresenteerd in de vorm van aandachtsgebieden en daaronder gerubriceerde thema's. Een aandachtsgebied kan zijn een bepaalde sector in het agrarisch onderwijs (bijvoorbeeld het volwassenenonderwijs), maar ook een bepaalde onderwijskundige thematiek die in beginsel op alle sectoren betrekking kan hebben (bijvoorbeeld de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt). Deze 'pragmatische' ordening biedt - hoewel niet ideaal - het beste raamwerk voor de weergave van de verkenningsresultaten en sluit aan bij de wijze van onderzoekprogrammering zoals door de SVO wordt toegepast.

De aandachtsgebieden liggen in beginsel op een zodanig hoog generalisatieniveau dat ze mederichtinggevend kunnen zijn bij de organisatie van het onderzoek. In een onderzoekapparaat met een substantieel aandeel vaste staf zou de deskundigheid inzake bepaalde aandachtsgebieden bij bepaalde personen geconcentreerd kunnen worden. Het bij hen geconcentreerde kennis- en documentatie-apparaat kan dan voortdurend als uitvalbasis dienen om onderzoekthema's of groepen van thema's van langere of kortere duur hetzij door tijdelijke medewerkers, hetzij door doctoraal studenten en in een enkel geval wellicht door assistenten-in-opleiding (AIO's) te laten bewerken.

Het hier geschetste organisatiepatroon, een algemeen richtsnoer dat in de praktijk op een gevarieerde manier kan worden uitgewerkt, heeft ten grondslag gelegen aan de presentatie zoals die in de volgende paragraaf te vinden is. Dit organisatiepatroon schept enerzijds de nodige garanties voor wetenschappelijke kwaliteit en verantwoording (nationaal en internationaal) en biedt anderzijds de mogelijkheid tot flexibele programmering, een absolute voorwaarde wil de aansluiting bij het onderwijsveld bewaard en verder uitgebouwd kunnen worden. Aanwezigheid van bedoeld 'body of knowledge' en een goed documentatiesysteem

zal tevens de inwerkperiode van tijdelijke medewerkers, en daarmee de projectduur bekorten c.q. een zo effectief mogelijke besteding van de beschikbare tijd mogelijk maken.

De geformuleerde thema's moeten gezien worden als **inhoudelijke** eenheden en niet als **organisatorische** eenheden (projecten). Dat ze veelal een beperkte scope betreffen - en zo niet, er in de toelichting soms verdergaande compartimenteringsmogelijkheden zijn aangegeven - berust op een bewuste keuze met als achtergrondgedachten a) dat het op deze wijze eenvoudiger is de thema's te vertalen in niet te omvangrijke projecten, b) dat (te) omvangrijke projecten van lange duur, vooral als ze actuele vraagstukken betreffen, nogal eens de neiging hebben achter de ontwikkelingen aan te lopen, c) dat, indien het bij de feitelijke onderzoekprogrammering toch om enigerlei reden meer voor de hand ligt een bepaald aandachtsgebied in den brede uit te bouwen gedurende een aantal jaren, thema's meestal zonder moeite kunnen worden samengevoegd, en d) dat op deze wijze paragraaf 7.2 meer toegankelijk is als bron van doctoraal leeronderzoek dat per definitie beperkt van omvang is.

Het nadeel van deze 'gecompartimenteerde' presentatie is dat (bij eerste kennismaking) de overzichtelijkheid te wensen over laat, waardoor het moeilijker wordt te komen tot positiebepaling van elk van de thema's in de concrete onderzoekprogrammering. Om aan dit probleem enigszins tegemoet te komen is elk thema voorzien van twee codegetallen, waarvan de ene een aanduiding geeft van de toe te kennen prioriteit, de andere van het te verwachten tijdsbeslag (omvang). Bij de twee kleinste omvangscategorieën in het bijzonder kan (ook) gedacht worden aan doctoraal leeronderzoek door één of meer studenten. Het ene thema zal zich daarvoor beter lenen dan het andere. Ook deelvragen behorend tot thema's van grotere omvang kunnen door studenten in het kader van hun studie bewerkt worden.

Als nu een aantal criteria wordt geformuleerd die bij de prioritering een rol hebben gespeeld, dan is daarbij wel te bedenken dat hantering van criteria een zeer betrekkelijke bezigheid is. Er wordt een **zekere mate** van objectivering mee bereikt. De nuchterheid gebiedt onder ogen te zien dat het gewicht dat verschillende personen/instanties aan de onderscheiden criteria in bepaalde gevallen toekennen, kan uiteenlopen. Ook kunnen soms vooraf niet onderkende factoren in de uiteindelijke afweging gaan domineren. Deze relati-

verende opmerkingen nemen niet weg dat aan de toegekende prioriteitscodegetallen een aantal overwegingen ten grondslag ligt:

a. de actualiteit in beleid of praktijk;
b. de frequentie waarmee het onderwerp tijdens de veldverkenning door sleutelinformanten aan de orde is gesteld;
c. de reikwijdte van het probleem (bijvoorbeeld in termen van aantallen scholen of leerlingen en uitstralingseffecten);
d. de mate waarin het thema recentelijk aandacht van het onderzoek ontvangen heeft;
e. de zwaarte/urgentie van de problematiek;
f. kans op operationele resultaten.

Meer dan aandachtspunten zijn het niet. Nimmer leidt hantering van prioriteitscriteria tot een onbetwiste volgorde.

De lange lijst van thema's in paragraaf 7.2, zeer verschillend van gewicht en omvang, vraagt om enige 'indikking'. In paragraaf 7.3 wordt daarom een poging gedaan aan de hand van deze opsomming een handreiking te doen voor onderzoekprogrammering op korte termijn. Meer dan een handreiking (door de aandacht te concentreren op een aantal prioriteiten) kan het in dit stadium niet zijn, aangezien de randvoorwaarden, noodzakelijk voor concrete programmering, nog ontbreken.

Sommige afzonderlijk opgenomen thema's hebben betrekking op verwante problematieken; de doelstellingen zijn min of meer overlappend. Er behoeft dus niet steeds gedacht te worden aan èn-èn maar, afhankelijk van de inschatting door beslissende instanties van de actuele behoefte van beleid of praktijk, ook aan òf-òf.

Enkele thema's hebben geheel of gedeeltelijk het karakter van een vevolg-probleemverkenning. Het betreft terreinen die nog niet of nauwelijks systematisch in kaart gebracht zijn. Dit zal eerst ter hand genomen moeten worden alvorens eventuele onderzoek- of ontwikkelingsvragen scherp(er) geformuleerd kunnen worden. Te denken is aan thema's rond leerplanontwikkeling en ondersteuningsstructuur.

7.2 AANDACHTSGEBIEDEN EN THEMA'S

Elk van de 74 thema's die in deze paragraaf aan de orde gesteld worden is voorzien van een toelichting welke zelfstandig leesbaar is. Het nadeel van deze opzet - een zekere redundancy - wordt ruimschoots

goedgemaakt door het feit dat zo snelle kennisneming - en tot op zekere hoogte beoordeling - van de relevantie van de thema's mogelijk is.

Voorts is, zoals reeds gememoreerd in de vorige paragraaf, elk thema (TH) voorzien van codegetallen voor prioriteit en omvang (het gaat bij de omvang uiteraard om een schatting). Bij de interpretatie van deze codegetallen is de volgende vuistregel te hanteren:

PR 1: hoge prioriteit
PR 2: middelhoge prioriteit
PR 3: lage prioriteit
PR 4: geen prioriteit

OMV 1: tijdsbeslag van > 2 mj
OMV 2: tijdsbeslag van 1-2 mj
OMV 3: tijdsbeslag van 0,5-1 mj
OMV 4: tijdsbeslag van < 0,5 mj

AG staat voor Aandachtsgebied. Achter de code REF is (vaak) het hoofdstuk of de paragraaf vermeld waarnaar voor nadere adstructie verwezen wordt. Aan deze verwijzing is de vrijheid ontleend in de toelichting niet steeds opnieuw naar de relevante literatuur, nota's en rapporten te verwijzen.

Achter de code TIJD is meestal niets vermeld. Dat beduidt dat het betreffende thema onmiddellijk ter hand kan worden genomen. Is dat niet het geval, dan geeft een jaargetal aan wanneer het thema in de programmering een rol zou kunnen gaan spelen.

AG 1 LAGER AGRARISCH ONDERWIJS*

TH 1.1 **Veldervaringen met LAO in geharmoniseerd LBO**

TIJD

PR 1

OMV 1

REF Paragrafen 4.2, 5.1.1 en 5.1.3

Korte omschrijving: onderzoek naar de ervaringen van uit het Lager Agrarisch Onderwijs afkomstige en voor de agrarische afdeling (mede)verantwoordelijke docenten en directeuren en van al of niet gericht voor lager agrarisch beroepsonderwijs kiezende leerlingen (en hun ouders) met vormen van geharmoniseerd beroepsonderwijs (waaronder in elk geval LAO).

Toelichting

In de plannen voor een geherstructureerd voortgezet onderwijs komt het LBO als zodanig niet meer voor. Er is in het LAO, en in het bijzonder daar waar LAO-afdelingen deel uitmaken van scholengemeenschappen (LBO/LBO of LBO/AVO), ervaring opgedaan met koppeling van een min of meer geharmoniseerde onderbouw aan een bovenbouw waarin beroepsvormende elementen tot hun recht kunnen komen. Gevreesd wordt dat deze ervaringen niet te gelde gemaakt kunnen worden in het voortgezet basisonderwijs dat inhoudelijk door de basisvorming conform het WRR-rapport bepaald wordt - en waarin aan de doe-leerlingen weinig aandacht besteed wordt. Toch zijn ze van betekenis wil de verdere vormgeving van het onderwijs aan 12 tot 16-jarigen niet langs de werkelijkheid van elke dag heenschieten en daarom moeten ze te boek gesteld worden zodat ze mede richtinggevend kunnen zijn voor de toekomstige ontwikkeling. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen een leerling- en schoolgericht denken bevorderen en - waar nodig - bevruchtend inwerken op het conceptdenken van rapporten en beleidsnota's. Aan de orde komen: de veranderde functie van het LAO, de verbreding, de (voor sommige leerlingen) noodzakelijke handhaving van het beroepsvormend karakter, het beroepsperspectief van 'verbreed' opgeleiden, de aansluiting op het vervolgonderwijs. Gezien de mogelijkheid van de 'combinatievariant' of zelfs een beroepskwalificerende stroom die het WRR-rapport openhoudt - zij het als een soort noodoplossing - is een onderzoek als dit, dat aanknoopt bij de huidige LBO-situatie, zeker actueel. Het kan ertoe bijdragen dat waardevolle elementen behouden blijven en bepaalde groepen leerlingen in de nieuwe situatie (meer) recht gedaan wordt. N.B. Een veel beperkter aanpak zou zijn een evaluatie van de invoering van de verbrede vakrichtingen waarop door sommige informanten wordt aangedrongen. Er leven nogal wat vragen omtrent de daarvoor noodzakelijke aanpassing van de lesstof. Zijn de met de verbreding beoogde doelen bereikt? Gezien het feit dat nog steeds scholen aan de verbreding beginnen zou hernieuwde aandacht daarvoor zeker de moeite lonen.

---

* Zie voor de betekenis van AG, TH, TIJD, PR, OMV en REF de inleiding van paragraaf 7.2

AG 1 LAGER AGRARISCH ONDERWIJS

TH 1.2 **Landbouw in de basisvorming**

TIJD

PR 1

OMV 1

REF Paragraaf 5.1.3

Korte omschrijving: onderzoek naar (en eventueel ontwikkeling van) wat in geïntegreerd voortgezet onderwijs voor 12 tot 15-jarigen aan landbouwkennis en -vaardigheden behoort te zijn opgenomen.

Toelichting

In het WR-rapport over de basisvorming komt de landbouw niet voor. De inhoud van de basisvorming zal ontwikkeld worden in de geest van dit rapport. Landbouw is een cultuurgoed van de eerste orde en zal in de basisvorming zijn plaats moeten hebben, al of niet als zelfstandig vak. In beide gevallen moet duidelijk zijn welke landbouwkennis en -vaardigheden worden geacht te behoren tot de normale kennisuitrusting van elke Nederlander. Als daaromtrent geen onderzoek(rapportage) voorhanden is waarin een samenhangend pakket omschreven is, dreigt landbouw een vergeten hoofdstuk te worden dan wel afhankelijk te worden van wat incidenteel hier en daar ingebracht wordt. Afgezien nog van het verlies in culturele zin dat dan geleden zou worden zouden zo ook 'de verworvenheden' van het LAO (een weinig omschreven begrip overigens waaromtrent in dit onderzoek wellicht wat duidelijkheid zou kunnen worden geschapen) voor deze categorie leerlingen uit het blikveld verdwijnen. Waar LAS-en (een aanzienlijk) onderdeel uitmaken van scholengemeenschappen - zoals bijvoorbeeld in Limburg - is er al veel ervaring mee opgedaan hoe landbouw in de eerste fase voortgezet onderwijs te integreren. Hier ligt dus een rijke bron van informatie.

AG 1 LAGER AGRARISCH ONDERWIJS

TH 1.3 **Dubbelexperimenten met landbouwafdeling**

TIJD

PR 1

OMV 1

REF Paragraaf 4.2

Korte omschrijving: evaluatie van de experimenten met een driejarige, tot voortgezet basisonderwijs te ontwikkelen onderbouw en een tweejarige bovenbouw primair beroepsonderwijs waarbij een agrarische afdeling is betrokken.

Toelichting

Het cursusjaar 1986/1987 is het voorbereidend jaar (het 0-jaar) voor 12 experimenten met een driejarig voortgezet basisonderwijs waarop een tweejarige top 'primair beroepsonderwijs' volgt (men spreekt van het 3+2 model en van dubbelexperimenten); in 1987/1988 starten de eerste groepen. Het regeerakkoord kondigt in totaal 40 VBaO-experimenten aan. Tot nu toe gaat het veelal om LBO/LBO-scholengemeenschappen, maar er zullen stellig ook AVO/LBO-scholengemeenschappen en zelfs categoriale scholen (gaan) deelnemen. Nu kan, gezien vanuit het huidige LAO, reeds nu of binnen redelijke termijn, voorafgaande aan de experimentele jaren dus, een groot aantal desiderata geformuleerd worden. Te denken is bijvoorbeeld aan realisering van de WRR-combinatievariant, de mogelijkheid van beroepskwalificatie in het primair beroepsonderwijs (voor een aantal leerlingen), aan wensen die samenhangen met de thema's 1.1, 1.2 en 1.4 en er is zonder twijfel veel meer te noemen. Deze omstandigheid pleit ervoor dat innovatie en onderzoek hand in hand gaan (experimenterend veranderen van onderwijs) hetgeen zou betekenen dat de onderzoeker vanaf het begin bij de experimenten betrokken zou moeten zijn.

AG 1 LAGER AGRARISCH ONDERWIJS

TH 1.4 **Individueel landbouwonderwijs**

TIJD

PR 1

OMV 2

REF Paragrafen 2.1 en 5.1.2

Korte omschrijving: onderzoek naar het functioneren van het individueel landbouwonderwijs in categoriale LAO-scholen en scholengemeenschappen met LAO mede met het oog op de positie daarvan in een geïntegreerd voortgezet onderwijs voor 12 tot 15-jarigen.

Toelichting

In de niet-categoriale structuur, zoals beoogd in het voortgezet basisonderwijs, zullen de I-leerlingen het moeilijk hebben: voorzieningen voor hen dragen het karakter van noodoplossingen, afwijkend van het normale patroon. Meer informatie over het eigene van de ILO-leerling en de beste manier waarop diens gaven kunnen worden ontwikkeld kan ertoe bijdragen dat deze groep in de komende jaren niet uit het oog verloren wordt. Maar ook al zou de ontwikkeling in de richting van voortgezet basisonderwijs uit- of afgesteld worden, dan nog is onderzoek op zijn plaats. Nadere specificaties zijn: ILO-determinatie (er wordt een grensverlegging in de richting van steeds meer ILO-leerlingen waargenomen), integratie ILO-LAO (ervaringen met een geïntegreerd systeem en gescheiden afdelingen alsmede tussenvormen zijn voorhanden) en ILO-didactiek. Men maakt zich zorgen over het arbeidsmarktperspectief van ILO-leerlingen en vraagt zich af hoe het onderwijs op déze arbeidsmarkt (met zijn verdringingseffecten) nog kan inspelen.
Er is op scholengemeenschappen ook ervaring opgedaan met integratie van I-onderwijs (ILO, ITO, IHNO) tot IBO, dat dan in de onderbouw weer al of niet geïntegreerd is met het reguliere LBO. In kaart brengen en evalueren daarvan zou nuttig zijn, ook gelet op de mogelijk toekomstige niet-categoriale eerste fase van het VO. Knelpunten zijn de keuzevervaging (in de onderbouw) en het feit dat in het IHNO en in het ITO leerlingen niet voor alle vakrichtingen toelaatbaar zijn.

AG 1 LAGER AGRARISCH ONDERWIJS

TH 1.5 **LAO in scholengemeenschappen**

TIJD

PR 3

OMV 3

REF Paragraaf 2.1

Korte omschrijving: onderzoek naar het organisatorisch en onderwijskundig voor en tegen (in het licht van de gestelde doelen) van Lager Agrarisch Onderwijs dat is opgenomen in een AVO/LBO- of een LBO/LBO-scholengemeenschap.

Toelichting

Gezien de verandering die op til zijn zijn de organisatorische problemen van de LAS-en binnen de huidige structuur wellicht een min of meer gepasseerd station; een hoge prioriteit is hier dan ook niet te verdedigen, tenzij men de groei naar de nieuwe structuur erin betrekt (maar dan komt men op het terrein van de thema's 1.1 en 1.3). Bepaalde specificaties kunnen overigens wel in verband worden gebracht met het geherstructureerde voortgezet onderwijs; te denken is aan een inventarisatie van de motieven waarom men besloot zich tot een scholengemeenschap aaneen te sluiten (111), de positie van het ILO binnen de scholengemeenschap en de doorstroming na de LAO-binnen-een-scholengemeenschap (in vergelijking met de categoriale LAS). Verder ware aandacht te besteden aan oplossingen die zijn gevonden voor de contacten met Den Haag (brievenbusfunctie O&W), de urentabel (relatie met harmonisatie), de outillage. Kortom, een beschrijving van problemen op meso- en macroniveau die zich bij vorming van en vormgeving aan een LAO-afdeling binnen de scholengemeenschap hebben voorgedaan en de oplossingen die men ervoor bedacht heeft.

AG 1 LAGER AGRARISCH ONDERWIJS

TH 1.6 **Profielverbetering in extra 4e jaar**

TIJD

PR 4

OMV 4

REF Paragraaf 4.1

Korte omschrijving: onderzoek naar de mate waarin en het doel waarmee leerlingen van de lagere agrarische school, na het behalen van hun diploma, een extra 4e jaar op de LAS doorbrengen en de wijze waarop dat georganiseerd wordt.

Toelichting

Het extra 4e jaar (na 4 jaar LBO) speelt een klein rolletje in de beleidsdocumenten over het beroepsonderwijs, vooral met het oog op de afstemming van de verschillende vormen beroepsonderwijs (binnen één sector) op elkaar. Naar verluidt heeft de ontwikkeling in de richting van een 'kopklas' (zoals bij de lagere technische scholen) in het LAO niet of nauwelijks plaatsgevonden (minder leerlingen-terugval, wat gemakkelijker doorstroming naar de MAS) en is het extra 4e jaar op de LAS altijd op eigenlijke manier gebruikt, namelijk voor profielverbetering. Het is interessant de motieven van deze leerlingen om een extra 4e jaar te gaan doen eens in kaart te brengen en na te gaan in hoeverre het jaar aan hun bedoelingen beantwoord heeft. Volgt men op alle scholen alle vakken opnieuw (ook die waarin niet opnieuw examen gedaan wordt) en zo ja wordt dat niet als onbevredigend ervaren (door leerlingen en docenten)? Hoeveel tijd zou de profielverbetering netto kosten en zou de rest van de tijd niet kunnen worden besteed aan een andere extra kwalificatie (bijvoorbeeld in het kader van het primair leerlingwezen)?

AG 2 MIDDELBAAR AGRARISCH ONDERWIJS

TH 2.1 **Onderlinge afstemming MAO-A, MAO-B, KMAO, leerlingwezen**

TIJD

PR 1

OMV 1

REF Paragrafen 2.2, 4.1 en 5.2.4

Korte omschrijving: onderzoek naar en ontwikkeling van beroepsopleidingsprofielen (naar inhoud en vormgeving) van het MAO-A, het MAO-B, het KMAO en het agrarisch leerlingwezen voor de onderscheiden vakrichtingen met als voornaamste ontwikkelingsdoel programmatische samenhang tussen deze opleidingssoorten met het oog op horizontale doorstroming.

Toelichting

Gezien de voorliggende problematiek en het aantal betrokken vakrichtingen gaat het hier om een zeer omvangrijk karwei waaraan echter in de aanloopfase van de vorming van de agrarische sectorscholen (AOC's) - waarbinnen 2-, 3- en 4-jarige opleidingen zullen worden ondergebracht - niet valt te ontkomen. Een brede overeenstemming hieromtrent binnen en tussen veld en beleid wijst ook op de noodzaak ervan. Idealiter zouden vooraf beroepsprofielen voor de verschillende agrarische sectoren, gedifferentieerd naar niveau, moeten worden opgesteld. Uit de (mede!) op grond daarvan op te stellen beroepsopleidingsprofielen (112) kan blijken welke punten van verschil en overeenkomst er zijn tussen de verschillende opleidingsstromen. Bekendheid daarmee is noodzakelijk om tot onderlinge afstemming en programmatische samenhang te komen. Een zekere mate van vervlechting van leerlingwezen en KMAO (en eventueel MAO-B) moet tot de mogelijkheden worden gerekend. Het geheel los van elkaar laten voortbestaan van elk van deze drie leerwegen in één AOC wordt algemeen als minder voor de hand liggend ervaren (113). Onderzoek en ontwikkelingswerk dat zijn uitgangspunt zoekt in beroepsprofielen kan ertoe bijdragen dat beslissingen die ten dezen voorliggen zo gefundeerd mogelijk genomen worden. Ander, parallel-lopend onderzoek betreffende KMAO (thema 2.8), MAO-B (thema 2.9) en leerlingwezen (aandachtsgebied 3) kan - indien in uitvoering genomen - behulpzaam zijn bij de opleidingsprofilering als hier bedoeld.
N.B. Naar onlangs bekend werd zal er binnenkort een wijziging in de overleg- en adviesstructuur ten behoeve van het landbouwonderwijs worden doorgevoerd die van groot belang is voor de tenuitvoerlegging van het in thema 2.1 bedoelde onderzoek en ontwikkelingswerk. In de plaats van LBOL, MABO en TAM komt de Sector Adviesgroep Landbouw Voortgezet Onderwijs (SALVO), waarin onderwijs, bedrijfsleven en overheid vertegenwoordigd zijn. Deze krijgt onder meer tot taak het doen opstellen van beroepsprofielen en beroepsopleidingsprofielen in de sector landbouw alsmede het vaststellen van beroepsopleidingsprofielen.

AG 2 MIDDELBAAR AGRARISCH ONDERWIJS

TH 2.2 **Ontwikkeling gemoduleerde programmastructuur**

TIJD

PR 1

OMV 2

REF Paragrafen 5.2.3, 5.2.4 en 5.3

Korte omschrijving: ontwikkeling van een gemoduleerde programmastructuur voor de in het AOC vertegenwoordigde opleidingen met als uitgangspunt uitwisselbaarheid van onderwijselementen tussen programma's en de mogelijkheid van functionele integratie van leerstofonderdelen.

Toelichting

Modulering kan gebruikt worden om leerstofonderdelen (bijvoorbeeld basisvakken en toegepaste vakken) samen aan te bieden (een inhoudelijk bepaald doel wordt beoogd) èn om flexibiliteit in de programmastructuur aan te brengen (dan is het een organisatorisch gekwalificeerd hulpmiddel). Te beginnen met enkele instellingen die tot op zekere hoogte al een AOC-karakter bezitten moet, gegeven de aanwezige onderwijssoorten en vakrichtingen, een programmastructuur ontwikkeld worden waarin beide toepassingen tot hun recht kunnen komen. Een flexibele programmastructuur is een voorwaarde voor een doelmatige inpassing van de verschillende onderwijssoorten in het AOC, zoals beoogd bij thema 2.1. Modulering is een belangrijke organisatorische voorwaarde voor het benutten van de mogelijkheid van participerend leren, essentieel voor enkele van deze onderwijssoorten. De uit te werken kaders voor de programma-opbouw zullen naar verwachting ook (hinderlijke) beperkingen in de regelgeving (MAO-besluit, concept MAO-eindexamenbesluit) aan het licht brengen en aanbevelingen opleveren voor de herziening daarvan. Zoals gezegd, de kaderstelling zal praktisch beproefd moeten worden op bruikbaarheid en uiteraard moeten voldoen aan een aantal randvoorwaarden (als herkenbaarheid van de opleiding, kostenbeheersing etc.). Het gaat hier dus om ontwikkelingsonderzoek.

AG 2 MIDDELBAAR AGRARISCH ONDERWIJS

TH 2.3 **Regionale betekenis van het AOC**

TIJD

PR 1

OMV 2

REF Paragraaf 5.2.4

Korte omschrijving: onderzoek naar de regionale betekenis van het AOC en de consequenties daarvan voor de omvang van het wervingsgebied en het uitstralingsgebied.

Toelichting

De vorming van AOC's wordt vanuit het beleid voornamelijk beargumenteerd uit het oogpunt van het behoud van kwalitatief hoogwaardig agrarisch onderwijs. Ook is voor het aanbieden van voldoende keuzemogelijkheden (in studieduur en -richting) een zekere minimumomvang wenselijk. Doelen als deze worden in het veld breed onderschreven. Achter het middel van schaalvergroting in een mate als nu voorgesteld worden door velen vraagtekens gezet, de meerwaarde van het AOC ten opzichte van de huidige situatie ontgaat hun. Men vreest dat andere waarden onder deze schaalvergroting zullen lijden; één ervan is de binding van de (verhoudingsgewijs toch nog steeds) vrij kleinschalige bedrijven (bedrijfshoofden, medewerkers, kinderen) met het AOC. Zeker nu het Lager Agrarisch Onderwijs deel lijkt te gaan uitmaken van het AOC vraagt men zich bezorgd af: moeten kinderen uit (bijvoorbeeld) Winsum wel in (bijvoorbeeld) Groningen naar een school met meer dan 1000 leerlingen? Men maakt zich vooral zorgen om de ILO-leerlingen, die in het algemeen het beste gedijen in een kleinschalige, wat beschermde omgeving. Blijven bedrijven in de (hoe?) wijde omtrek wel op zo'n grootschalige instelling georiënteerd? Hoe ligt dat per sector, per regio? Zijn er werkelijk onderwijskundige knelpunten op de (kleinere) plattelandsscholen? Los van de merites van het AOC-concept is duidelijk dat er twijfel heerst aan de onderbouwing van het antwoord op deze en dergelijke vragen. Het is de taak van het onderzoek deze onderbouwing aan te leveren.

AG 2 MIDDELBAAR AGRARISCH ONDERWIJS

TH 2.4 **Management van het AOC**

TIJD

PR 1

OMV 2

REF Paragraaf 5.2.4

Korte omschrijving: onderzoek naar het management van AOC's, gegeven een hechte blijvende betrokkenheid van het beroepenveld en bestaande denominatieve verschillen.

Toelichting

Het beoogde agrarische opleidingscentrum wordt een tamelijk omvangrijk geheel met een grote verscheidenheid aan functies en opleidingen. Goed functioneren van een dergelijke instelling stelt hoge eisen aan het management. De problemen op mesoniveau vragen om tijdige bestudering (waarbij het overigens de vraag is of 'het' AOC wel bestaat), mede aan de hand van ervaringen die tot nu toe in AOC-achtige instellingen opgedaan zijn. De risico's dat het in huis halen van professionele managers en eigen uitvoerende ondersteunende diensten de afstand tot beroepsorganisaties en beroepenveld vergroot moet onder ogen gezien worden. Bestudeerd moet worden hoe denominatieve verschillen het best gerespecteerd kunnen worden. Aandacht verdienen uiteraard die meso-aspecten die specifiek zijn voor de agrarische sectorscholen, zoals de relatie met onderzoek en voorlichting. Literatuur en beleidsdocumenten kunnen ongetwijfeld verdere specificaties verschaffen. Zie voor persoonele aspecten ook thema 2.7.
Dit thema sluit aan bij de aanbeveling van de AOC-adviescommissie (114):

> "Het verdient aanbeveling om vanaf de start van het proces naar de vorming van AOC's aandacht te besteden aan de evaluatie van het proces."

De commissie zou daarvoor een evaluatiegroep ingesteld willen zien die haar taken in onafhankelijkheid kan uitvoeren.

AG 2 MIDDELBAAR AGRARISCH ONDERWIJS

TH 2.5 **Relatie onderwijs-voorlichting**

TIJD

PR 2

OMV 1

REF Paragraaf 5.2.4

Korte omschrijving: historisch onderzoek waarin een eeuw samenhang tussen onderwijs en voorlichting in kaart wordt gebracht met het oog op verbetering van deze samenhang in de toekomst, gezien de ontwikkelingen in de agrarische sector, de voorlichting en het onderwijs.

Toelichting

Over het befaamde OVO-drieluik pleegt men zich in het landbouwonderwijs nogal sceptisch uit te laten. Landbouwonderwijs en landbouwvoorlichting zijn weliswaar zeer dicht bij elkaar begonnen maar naderhand behoorlijk uit elkaar gegroeid. Met het oog op de toekomst is het nuttig dit proces in kaart te brengen, nu de doelgroep van beide slinkt (bij een hogere specialisatiegraad), de voorlichting meer accent gaat leggen op groepsvoorlichting en (in het onderwijs) AOC's gevormd worden en dus ook de positie van de praktijkscholen wat kan veranderen. Dit onderzoek ontleent overigens een groot deel van zijn waarde aan het historisch-beschrijvend karakter ervan. Of bij de totstandkoming van de AOC's de banden tussen de voorlichting en het onderwijs weer wat nauwer zullen worden aangehaald hangt er hoofdzakelijk van af of er wederzijdse belangen mee gediend zijn. Over de wijze waarop dit kan gebeuren en de belemmeringen die eraan in de weg staan zou bedoeld onderzoek een en ander aan het licht kunnen brengen. De AOC-adviescommissie beveelt in haar rapport aan (115) hierbij ook te willen leren van de samenwerking tussen onderwijs en voorlichting in het buitenland. Inschakeling van voorlichtingskundige deskundigheid is gewenst.

AG 2 MIDDELBAAR AGRARISCH ONDERWIJS

TH 2.6 **AOC als nascholingscentrum**

TIJD

PR 2

OMV 3

REF Paragrafen 2.6 en 5.2.4

Korte omschrijving: onderzoek naar de voorwaarden waaraan het AOC moet voldoen om te kunnen functioneren als centrum voor nascholing van beroepsbeoefenaars, dit mede in relatie tot de positie van de praktijkscholen in het AOC-tijdperk.

Toelichting

Het AOC zal in het toekomstig agrarisch onderwijsbestel een centrale rol spelen. De beoogde omvang ervan laat ook meer functies toe dan veel instellingen voor agrarisch onderwijs nu kunnen vervullen. Nascholing van boeren en tuinders is daar ongetwijfeld één van. De terreinafbakening tussen deze functies en de huidige doelstelling van de praktijkscholen op dit punt is onduidelijk (116). De duidelijkheid zou kunnen worden bevorderd door een onderzoek naar de voorwaarden waaraan het AOC zou moeten voldoen om een deel van de nascholing voor zijn rekening te nemen (rechtspositie docenten, type leraren, uitrusting en dergelijke). Uit een dergelijk onderzoek zou een soort streefbeeld van het gemiddelde AOC te voorschijn moeten komen; daaruit zou dan ook kunnen blijken welk deel van de nascholing door het AOC kan worden uitgevoerd en welk deel bij de praktijkschool thuis hoort.

AG 2 MIDDELBAAR AGRARISCH ONDERWIJS

TH 2.7 **Andere leraarstaken dan doceertaak**

TIJD Voorafgaand aan of tegelijk met thema 2.4

PR 2

OMV 3

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar de aard en omvang van andere taken dan de doceertaak van leraren in het agrarisch onderwijs, met (in elk geval) aandacht voor de leerlingbegeleiding/het schooldecanaat, de bijdrage van leraren aan de leerstofontwikkeling en de noodzaak van voortdurende nascholing.

Toelichting

Ook los van de vorming van AOC's bestaat er belangstelling voor, meer inzicht te krijgen in de totale werktaak van de leraar agrarisch onderwijs (gezien het geheel gewijzigde bekostigingsstelsel van het Hoger Beroepsonderwijs blijft het HAO buiten beschouwing). Wat kan de directeur (nog) van zijn mensen vragen gezien hun normale besognes? Welke relatie bestaat er (nog) tussen de toegewezen taakuren en het werkelijke tijdbeslag voor die extra taak? Blijft nascholing achterwege uit overmacht? Welke extra taken zijn er eigenlijk allemaal en zijn er daarin verschuivingen geweest of te verwachten? Achtergrond voor dit onderzoek is niet om bestaande honorering in taakuren aan te vechten maar om de directeuren van vandaag en morgen meer duidelijkheid te geven omtrent de taakbelasting van de docenten, individueel en collectief. Het (agrarisch) beroepsonderwijs vertoont hier in zoverre een specifieke situatie dat een geregeld contact met de praktijk absoluut nodig is. Krijgt de docent daarvoor voldoende gelegenheid binnen het raamwerk van een normale weektaak?
N.B. Op het IVA in Tilburg vindt momenteel een onderzoek plaats naar de taakbelasting van leraren in het VO. Alvorens dit thema aan te pakken ligt het in de rede na te gaan welke voor het agrarisch onderwijs relevante vragen in het IVA-onderzoek reeds beantwoording gevonden hebben. Voorts moet overwogen worden bij de resterende vragen (de deskundigheid van) dit instituut in te schakelen.

AG 2 MIDDELBAAR AGRARISCH ONDERWIJS

TH 2.8 **Nader onderzoek ten behoeve van het KMAO**

TIJD

PR 3

OMV 2

REF Paragrafen 2.2 en 5.2.2

Korte omschrijving: nader onderzoek ten behoeve van het KMAO met accent op het inventariseren en zo nodig opsporen van documentatiemateriaal, toetsing en afsluiting en de positie van KMAO-ers op de arbeidsmarkt.

Toelichting

Een hoge prioriteit is hier niet gelegd gezien de betrekkelijk geringe belangstelling voor KMAO, maar ook omdat het KMAO in de nabije toekomst vooral bezien zal moeten worden in het kader van de onderlinge afstemming (bedoeld in thema 2.1). Anderzijds is te constateren dat het KMAO zich een, zij het bescheiden, positie heeft verworven en dat het in paragraaf 6.1 vermelde onderzoek nog enkele witte vlekken heeft overgelaten. Voor de uitvoering van dit aanvullend KMAO-onderzoek zou ook gedacht kunnen worden aan enkele kleine projecten c.q. doctoraal leeronderzoeken die zich dan met de genoemde specificaties zouden kunnen bezighouden. Bij het documentatiemateriaal moet gedacht worden aan pamfletten, voorlichtingsbrochures etc. die behulpzaam kunnen zijn bij het binnenschools verwerken van buitenschoolse ervaringen. De afsluitingsproblematiek is zeer actueel (de 2de groep doet examen in 1987) en heeft de volle aandacht van de Coördinatiecommissie; op korte termijn gaat het voornamelijk om ontwikkeling en begeleiding, wat later zouden gemaakte keuzes geëvalueerd kunnen worden (met speciale aandacht voor het tot zijn recht komen van het duale karakter van de opleiding in de toetsing). Ten aanzien van de positie van KMAO-ers op de arbeidsmarkt (de eerste groep kwam klaar in 1986) bestaat nog weinig duidelijkheid; verzameling van gegevens en in kaart brengen van motieven kan ook bijdragen aan wat beoogd wordt in thema 2.1.

AG 2 MIDDELBAAR AGRARISCH ONDERWIJS

TH 2.9 **Evaluatie MAO-B**

TIJD

PR 3

OMV 2

REF Paragraaf 5.2.1

Korte omschrijving: evaluerend onderzoek ten behoeve van het MAO-B met nadruk op de mate waarin de verworvenheden van het MAS-B-project zijn verspreid en beklijven en de aanvankelijk beoogde effecten zijn gerealiseerd.

Toelichting

Het MAS-B-project startte september 1977; het eindrapport is gedateerd december 1984. Duidelijk is dat het MAO-B zich een positie verworven heeft en dat het die zal houden in het AOC. Hier en daar leven wel twijfels over de mate waarin de in dit project beoogde effecten werkelijk gerealiseerd zijn (verhoogde motivatie, geringere uitval). Zijn er onvoorziene (positieve en negatieve) effecten? Beklijven MAO-B verworvenheden zoals bijvoorbeeld de 'kleine integratie' (tussen basisvakken en toegepaste vakken), de 'grote integratie' (koppeling van theorie en buitenschoolse praktijk, oftewel participerend leren, al of niet in het 4-3-3 systeem)? Is het werkelijk gekomen tot een andere kijk op docent en leerling? Hoe staat het met de lesstof (eenvoudiger taalgebruik, korte opdrachten)? Hoe functioneert de IC (interne coördinator)? Het antwoord op deze en dergelijke vragen interesseert velen en kan tevens een bijdrage leveren aan de in thema 2.1 bedoelde afstemming c.q. (eigen) positie van het MAO-B in het AOC.
Er is gekozen voor een lage prioriteit omdat het MAO-B vooral bezien zal moeten worden in het kader van de onderlinge afstemming (bedoeld in thema 2.1) en dit onderwijstype in het verleden ruimschoots aandacht van ondersteunende instanties genoten heeft (117).

AG 2 MIDDELBAAR AGRARISCH ONDERWIJS

TH 2.10 **Evaluatie verlenging MAO-programma A en O tot 3 1/2 jaar**

TIJD 1988

PR 3

OMV 3

REF

Korte omschrijving: evaluerend onderzoek naar de verlenging van het opleidingsprogramma van de MAO-studierichting aanleg en onderhoud tot 3 1/2 jaar, met aandacht voor zowel inhoudelijke als organisatorische aspecten.

Toelichting

Jarenlang had de MAO-studierichting aanleg en onderhoud, zoals de meeste andere, een driejarig programma. Volhardende aandrang vanuit het bedrijfsleven om er een vierjarige opleiding van te maken - ingegeven door de opvatting dat er in het driejarige programma te weinig ruimte is voor het opdoen van praktijkvaardigheid - leidde uiteindelijk tot het compromis van 3 1/2 jaar. Inmiddels blijkt - weinig verrassend overigens - dat een opleiding van deze ongebruikelijke duur grote problemen oplevert, zodanig zelfs dat het de vraag is of het gewenste effect eigenlijk wel bereikt wordt en gevreesd wordt dat opleidingsdoelen van andere studierichtingen eronder lijden. Een evaluatie lijkt zeer op haar plaats, doch zal nog enkele jaren moeten wachten daar de nieuwe structuur pas in 1985/1986 voor het eerst gedraaid heeft; de problemen dulden echter geen al te lang uitstel. Een onzekere factor is dat deze problematiek over enkele jaren achterhaald kan zijn als met het oog op de inrichting van het AOC twee-, drie- en vierjarige programma's zullen worden ontworpen.

AG 3 AGRARISCH LEERLINGWEZEN

TH 3.1 **Praktijkcomponent**

TIJD

PR 1

OMV 1

REF Paragraaf 2.3

Korte omschrijving: onderzoek naar de doelmatigheid van de praktijkcomponent van de opleidingen in het kader van het agrarisch leerlingwezen met speciale aandacht voor de positie van de praktijkleraren-consulenten.

Toelichting

Het leerlingstelsel land- en tuinbouw (LSLL) onderscheidt zich van andere leerlingstelsels doordat de consulent als praktijkleraar aan de (vak)school (i.c. een LAS) verbonden is. In de praktijk heeft dat z'n voor en tegen (118). Een analyse van deze omstandigheid kan ertoe bijdragen de voordelen ervan beter te onderkennen en uit te buiten, de nadelen, waar mogelijk, te vermijden. Soms vormt de herkomst van de leraren-consulenten een probleem. Het lukt bijvoorbeeld de LSBL slecht praktijkmensen als zodanig aan te trekken, waardoor steeds meer praktijk-onervarenen consulent worden. Sinds kort organiseert de LSLL in samenwerking met de STOAS applicatiecursussen voor leraren die een consulententaak toegewezen gekregen hebben. Ook is een begin gemaakt met het scholen van praktijkopleiders c.q. bedrijfsinstructeurs. Omvang en kwaliteit van deze scholing van consulenten en patroons moeten in dit onderzoek worden betrokken. Voor een leerplaatsenanalyse kan de bij het PCBB ontwikkelde methode benut worden. Er bestaan grote verschillen in de mate waarin de praktijkcomponent voorgestructureerd en gereglementeerd is en dus ook in de mate waarin het mogelijk is na te gaan of het verblijf bij het bedrijf aan z'n doel heeft beantwoord. In het algemeen gesproken staat de inrichting van de praktijkcomponent nogal onder druk (119). Deze wordt veroorzaakt door de volgende 'storende' factoren:

a) de toenemende specialisatie van het arbeidsproces;
b) het heterogener worden van kennis en vaardigheden van de deelnemers bij het begin van de opleiding, onder meer door differentiatie van LBO en MAVO;
c) de handhaving van de relatief brede doelstelling van de primaire opleiding;
d) de beperkte mogelijkheden van de bedrijven individueel op veranderde omstandigheden te reageren.

Een deel van deze factoren is ook van toepassing op de landbouwsector. Is er daar op doelgerichte wijze op gereageerd en zo ja hoe?
Wellicht is het nodig er een leerlingstelsel uit een andere sector bij te betrekken; aan te nemen is overigens dat ook vergelijking tussen en binnen de agrarische stelsels interessante verschillen aan het licht zal brengen (120).

AG 3 AGRARISCH LEERLINGWEZEN

TH 3.2 **Up-to-date houden van het programma**

TIJD

PR 1

OMV 2

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar de wijze waarop en de mate waarin de moderne technologie en andere relevante ontwikkelingen hun weg hebben gevonden naar de onderwijsprogramma's van het agrarisch leerlingwezen.

Toelichting

Het leerlingwezen onderscheidt zich van andere vormen van beroepsonderwijs door een wettelijk geregelde medeverantwoordelijkheid van de sociale partners: ze maken deel uit van het bestuur van de Landelijke Organen. Toch heerst er geen onverdeeld optimisme (wat afhankelijk van de sector overigens) omtrent het tempo waarin de ontwikkelingen in het bedrijfsleven doordringen in het onderwijsprogramma; gedoeld wordt dan vooral op de moderne technologie (informatica). Nagegaan moet worden in hoeverre hier problemen liggen en in welke sectoren. Een zeer directe en functionele relatie onderwijs-arbeidsmarkt is bij de leerlingstelsels wel van heel vitaal belang. Vandaar dat hier een afzonderlijk onderzoek wordt voorgesteld, mede om thema 3.3 en de aandachtsgebieden 8 (het leerproces en de lesstof) en 9 (aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt) wat te ontlasten. Ook de in de eerste volzin van deze toelichting geschetste specifieke situatie in het leerlingwezen rechtvaardigt een afzonderlijke aanpak.

AG 3 AGRARISCH LEERLINGWEZEN

TH 3.3 **Ontstaan en functioneren**

TIJD

PR 2

OMV 2

REF Paragrafen 2.3 en 4.1

Korte omschrijving: beschrijvend-historisch onderzoek naar het ontstaan en huidige functioneren van het agrarisch leerlingwezen.

Toelichting

Vooral na de rapportage van de commissie-Wagner (1982-1983) staat het leerlingwezen weer volop in de belangstelling. De huidige onderwijs-beleidscultuur getuigt daarvan. Voorzover bekend bestaat er geen wat diepgaander historische studie van het nu ruim 20 jaar oude agrarische leerlingwezen. Dit onderzoek moet in deze leemte voorzien en tevens inzicht verschaffen in het functioneren van dit leerlingwezen heden ten dage. Alle drie de agrarische leerlingstelsels (land- en tuinbouw; bosbouw, cultuurtechniek en groene sector; levensmiddelenindustrie) moeten erin worden betrokken. Het verdient aanbeveling ook kennelijk duaal opgezette opleidingen die vóór 1960 in het land- en tuinbouw-onderwijs aan te wijzen zijn in het onderzoek te betrekken, als voor-gangers van hetgeen later in de wet op het leerlingwezen een wettelijke basis vond. Het onderwerp als zodanig is weliswaar niet van de hoogste urgentie, maar uitvoering van een onderzoek als voorgesteld verdient toch wel aanbeveling omdat het de kwaliteit van meer toegespitst onder-zoek met betrekking tot het agrarisch leerlingwezen (thema's 3.1 en 3.2) ten goede komt. Dit (of een ander) onderzoek zou tevens meer duidelijkheid moeten geven omtrent het antwoord op de vraag of het 'gat in de mammoetweg' in de agrarische sector nu eigenlijk wel of niet bestaat en zo ja van welke aard en omvang het is. Andere actuele vragen zijn in hoeverre de verdubbeling van de instroom (Centraal Akkoord 1984) voor het agrarisch leerlingwezen gehaald kan/moet worden en in hoeverre er uit een leerplaats werkgelegenheid/uitzicht op vast werk voor de leerling-jongeren is voortgekomen.
Dit thema draagt ten dele het karakter van een vervolgverkenning, waarin zicht moet worden verkregen op knelpunten op micro-, meso- en macro-niveau.

AG 3 AGRARISCH LEERLINGWEZEN

TH 3.4 **Duaal stelsel in het MAO?**

TIJD

PR 2

OMV 2

REF Paragraaf 4.1

Korte omschrijving: onderzoek naar de wenselijkheid en mogelijkheid van een duaal stelsel in het Middelbaar Agrarisch Onderwijs.

Toelichting

Het onderwijsbeleid heeft tot op heden de suggestie van de commissie-Wagner om ook op het niveau van het Middelbaar Beroepsonderwijs (en het Hoger Beroepsonderwijs) een duaal systeem in te voeren laten liggen. Dit laat zich waarschijnlijk meer verklaren vanuit de onbekendheid, het niet-vertrouwd zijn met dit systeem op dit niveau en de roerige situatie waarin zich het hele voortgezet onderwijs bevindt dan vanuit een goed onderbouwde beleidskeuze. Bekend is dat in verschillende andere West-Europese landen (Zweden, West-Duitsland, Zwitserland) in tegenstelling tot Nederland het bedrijfsleven veel intensiever bij het beroepsonderwijs betrokken is gebleven; het bleef er een (wettelijk geregelde) medeverantwoordelijkheid voor dragen. Met enkele van deze landen als vergelijkingsmateriaal en door middel van intensieve consultatie van agrarisch onderwijs en bedrijfsleven moet nagegaan worden welke de behoefte is aan en de mogelijkheden zijn voor een duale inrichting van de beroepsopleiding op het niveau van het Middelbaar (121) (en eventueel het Hoger) Agrarisch Onderwijs en in welke vorm deze dan zou moeten worden geëffectueerd (vormgeving, aard, omvang, inplanning van de praktijkcomponent e.d.).

AG 3 AGRARISCH LEERLINGWEZEN

TH 3.5 **Hantering van heterogene instroom**

TIJD

PR 4

OMV 3

REF Paragraaf 2.3

Korte omschrijving: onderzoek naar de wijze waarop in het agrarisch leerlingwezen wordt ingespeeld op de uiteenlopende beginsituatie van leerlingen bij de aanvang van de (primaire) opleiding.

Toelichting

De toelatingsvoorwaarden zijn niet precies dezelfde bij elk van de drie agrarische leerlingstelsels. Wel hebben alle gemeen dat de instroom meer of minder heterogeen is (geen diploma, LBO A t/m D, AVO of nog anders). De leerlingstelsels hebben met deze heterogeniteit leren omgaan en ervaren die niet (meer) als knelpunt. Daarom is aan dit onderzoek geen prioriteit toegekend. Het is echter uit onderwijskundig oogpunt wel interessant en leerzaam eens na te gaan hoe zwaar dit probleem is en hoe de leerlingstelsels (en daarbinnen bestaat soms nog weer een behoorlijke diversiteit) het hebben opgelost (instroom op verschillende niveaus, interne differentiatie e.d.).

AG 3 AGRARISCH LEERLINGWEZEN

TH 3.6 **Plaats van de algemene vorming**

TIJD

PR 4

OMV 3

REF Paragraaf 2.3

Korte omschrijving: onderzoek naar de plaats van de algemene vorming in de beroepsopleidingen in het kader van het agrarisch leerlingwezen.

Toelichting

De plaats van de algemene, niet op beroepsuitoefening gerichte vorming in het beroepsonderwijs is vanouds een discussiepunt geweest. Dit geldt wel in het bijzonder voor het leerlingwezen waar deze component van het onderwijs zich slechts een positie wist te veroveren (?) onder druk van de leerplichtwet. Aan de orde stellen van dit punt leidt nog wel eens tot reacties in de geest van: 'Van het uurtje maatschappijleer komt niets terecht' en 'bijzondere scholen gebruiken dit uur nogal eens voor de weekopening'. Een inventariserend onderzoek van wat bij de agrarische leerlingstelsels voor 'algemene vorming' doorging/doorgaat lijkt (niet urgent maar wel) boeiend. De tijd dat dit onderwerp de voortdurende aandacht had van de inspectie is voorbij. Gekozen 'oplossingen' kunnen op hun merites worden bekeken; desgewenst kunnen wellicht alternatieven worden aangedragen. Een wettelijke verplichting als deze kan uiteraard ook kritisch worden bezien: 'algemene vorming' zit niet alleen in algemene vakken. Een uitdagende, didactisch-getinte vraag is dus ook nog: welke zijn de 'algemeen vormende' aspecten van beroepsgerichte vakken en zelfs van de praktijkleerperiode en (hoe) kunnen díe wat beter tot hun recht komen.

AG 4 HOGER AGRARISCH ONDERWIJS

TH 4.1 **Ontwikkeling van praktijkgericht onderzoek**

TIJD

PR 1

OMV 2

REF Paragraaf 5.4.1

Korte omschrijving: inventariserend onderzoek naar de (leer)onderzoekervaringen in het HAO tot nu toe - met speciale aandacht voor dienstverlenend onderzoek met het oog op de ontwikkeling van praktijkgericht onderzoek in het HAO.

Toelichting

Artikel 129 WHBO maakt het mogelijk dat de (grotere) HBO-instellingen praktijkgericht onderzoek gaan doen. Binnen het HAO loopt de mate waarin het denkproces hoe daaraan vorm te geven gevorderd is zeer sterk uiteen: bij sommige instellingen bestaat al geruime tijd ervaring, bij andere staat men nog aan het (onwennige) begin. Ter ondersteuning zal vanaf 1 januari 1987 een deeltijd medewerker bij de Stichting SHAO i.o. worden aangesteld. Deze zal fungeren als coördinator van de schoolcoördinatoren praktijkgericht onderzoek en zich waarschijnlijk gaan bezighouden met vragen als: Hoe moet het onderzoek organisatorisch ingebed worden? Hoe moet het financieel opgevangen worden? Is het dienstig een centrale werving op touw te zetten? Moet het tot onderlinge afstemming tussen HAS-en komen (zwaartepuntbeleid)?
Daarnaast lijkt het nuttig de tot nu toe opgedane ervaringen te inventariseren en te analyseren. Dit zou kunnen worden gevolgd door instellingsgericht onderzoek, bijvoorbeeld in de vorm van een regionale marktverkenning, zoals in een enkel geval al heeft plaats gevonden (122).
Voorjaar 1987 zal een conferentie worden gehouden over de functie van praktijkgericht onderzoek voor het HAS-onderwijs.
Het verdient aanbeveling de preciese invulling van dit thema in nauw overleg met de Stichting SHAO i.o. tot stand te doen komen (zo er daartoe, naast hetgeen de hiertoe aangestelde medewerker aanpakt, nog reden is). Men zou hierbij ook aan een taakverdeling kunnen denken, waarbij de 'praktische' aspecten vanuit de Stichting SHAO i.o. aangepakt worden en de wat meer fundamentele vraagstellingen door een onderzoeker. Bij deze laatste is bijvoorbeeld te denken aan het scherp(er) in beeld brengen van de drempels van psychologische en culturele aard die aan samenwerking tussen hoger onderwijs en de marktsector in de weg staan en het analyseren van het feit dat de signalen uit de marktsector in de richting van het onderwijs vaak zo zwak zijn. Een inkleuring van dit thema in deze zin (123) is ongetwijfeld belangwekkend en actueel; het zal zich dan overigens niet tot het praktijkgericht onderzoek beperken, maar daarbij ook het onderwijs in de beschouwing betrekken.

AG 4 HOGER AGRARISCH ONDERWIJS

TH 4.2 **Onderwijskundige gevolgen van WHBO en STC**

TIJD 1989/1990

PR 2

OMV 3

REF Paragrafen 5.4.1 en 5.4.2

Korte omschrijving: inventariserend en evaluerend onderzoek naar de onderwijskundige gevolgen van de invoering van de Wet op het HBO en de STC-operatie binnen het HAO.

Toelichting

Per 1 augustus is de Wet op het HBO in werking getreden; de knellende VO-regelgeving behoort tot het verleden, ruimere onderwijskundige mogelijkheden staan ter beschikking. Tegelijkertijd wordt het HBO geconfronteerd met een verlaging van de staf : student-ratio die tot drastische extensivering noopt. De mate waarin de verschillende HAS-en daarop hebben gereageerd loopt sterk uiteen. Tijdige anticipatie blijkt nodig om gereed te zijn als het moment daar is. Een analyse achteraf kan uitwijzen in hoeverre de HAS-en erin geslaagd zijn van de nood (bezuiniging) een deugd (onderwijskundige vernieuwing) te maken. Over een jaar of drie zullen de gevolgen van de STC-operatie voor het HAO nog niet uitgekristalliseerd zijn. Een evaluatie van de nu op gang komende flexibilisering van het studieprogramma kan wellicht tevens nuttige aanbevelingen opleveren voor de benutting daarvan bij de concentratie van HAO-instellingen (uitwisseling van programma-onderdelen). Hoewel er uiteraard veel hobbels te nemen zijn, is de algemene indruk dat men tegen de extensiveringsoperatie redelijk opgewassen is, al of niet met wat handreikingen van buiten. Daarom is geen onderzoek nù voorgesteld maar een niet te omvangrijk project (van lage prioriteit) over enkele jaren. De door de HAS-en gehanteerde onderwijskundige kaders zullen daarin tevens voorwerp van onderzoek kunnen zijn. Een vergelijking met de kaders in acht genomen door de LU bij de herstructurering volgens de Wet Tweefasenstructuur ligt in de rede gelet op de gewenste samenhang HAO-LU.

AG 4 HOGER AGRARISCH ONDERWIJS

TH 4.3 **Management onder WHBO, STC en HOAK**

TIJD 1990/1991

PR 2

OMV 3

REF Paragrafen 5.4.1, 5.4.2 en 5.4.4

Korte omschrijving: evaluerend onderzoek naar de invoering van de Wet op het HBO en de STC-operatie voor het management van Agrarische Hogescholen, mede in het licht van het overheidsstreven naar meer autonomie voor de instellingen zoals vervat in de HOAK-nota.

Toelichting

De min of meer gelijktijdige inwerkingtreding van de Wet op het HBO (per 1 augustus 1986), doorvoering van de STC-operatie (5 in plaats van 11 HAS-en) en verschijning van de nota Hoger Onderwijs: Autonomie en Kwaliteit zal het gezicht van de HAO in (onderwijsbeleidsmatig gezien) korte tijd radicaal veranderen. Veel grotere instellingen krijgen veel meer vrijheidsgraden in een geëxtensiveerd onderwijssysteem. Lineaire financiering en lump-sum zijn de slagwoorden van het nieuwe bekostigingsstelsel; de functievervulling van het personeel ondergaat wijzigingen (differentiatie binnen docentencorps en onderwijs-ondersteunend personeel). Ruim voldoende voor een diepgaande heroverweging van het management van het HAO nieuwe stijl. Deze vindt momenteel volop plaats. De actualiteit van de problematiek maakt onderzoek hieromtrent nù minder zinvol. Wel zouden over enkele jaren de verschillende oplossingen die gevonden zijn eens ter vergelijking naast elkaar gelegd kunnen worden en getoetst op aspecten als middelenaanwending, democratisch gehalte, invulling personele ruimte, gerichtheid op het doel: goed onderwijs geven en dergelijke. Inschakeling van bedrijfskundige deskundigheid lijkt zinvol.

AG 4 HOGER AGRARISCH ONDERWIJS

TH 4.4 **Studierichting en beroepsgerichtheid**

TIJD

PR 3

OMV 2

REF Paragraaf 2.4

Korte omschrijving: theoretisch en empirisch onderzoek naar de onderwijskundige relevantie van het begrip studierichting in het HAO, waarbij te betrekken de vraag naar de vak- en beroepsgerichtheid binnen deze onderwijssector.

Toelichting

De vragen rond het instellen van nieuwe studierichtingen in het HAO zijn vele. De indruk leeft dat niet zelden strategische argumenten (die uiteraard ook recht van spreken hebben) de onderwijskundige domineren. Vandaar de vraag: wat is nu eigenlijk de onderwijskundige betekenis van de studierichting? Andere vragen zijn hiermee verwant. Een studierichting garandeert via het richtingsprogramma een behoorlijke mate van vakgerichtheid, die op haar beurt anticipeert op beroepsgerichtheid. Gaat het in de functies waarvoor het HAO opleidt echter in deze tijd niet méér om organisatorische en bedrijfskundige vaardigheid? De ontwikkelingen in het HBO van de laatste 10, 20 jaar hebben hier en daar twijfel doen ontstaan omtrent het gewenste profiel van de HBO(HAO?)-abituriënt. Welke dienen zijn vaardigheden te zijn en hoe moet de programmering daarop inspelen? Onderzoek zal op vragen als deze (die grotendeels beleidsmatig van karakter zijn) geen antwoord kunnen geven, maar wel materiaal kunnen aanleveren aan hen die tot beantwoording geroepen zijn, bijvoorbeeld door na te gaan hoe her en der al op deze vraagstelling gereageerd is. Ervaringen in andere HBO-sectoren en in andere West-Europese onderwijssystemen kunnen aanwijzingen opleveren, maar de specifieke situatie van de Nederlandse landbouwsector kan haar eigen eisen stellen.
Wellicht moet in de onderzoekplanning de vraag naar de onderwijskundige relevantie van de studierichting (aanvankelijk) losgekoppeld worden van de problematiek rond de beroepsgerichtheid. Deze laatste kan (dan) ook gekoppeld worden aan een operatie gericht op de opstelling van beroepsprofielen en beroepsopleidingsprofielen in het HAO (vgl. paragraaf 6.3).

AG 4 HOGER AGRARISCH ONDERWIJS

TH 4.5 **Meting van kwaliteit van onderwijs-geven**

TIJD

PR 3

OMV 2

REF Paragraaf 5.4.4

Korte omschrijving: onderzoek dat beoogt een (bescheiden) instrumentarium voor de meting van de kwaliteit van het onderwijs-geven in het HAO te ontwikkelen c.q. bestaand instrumentarium op bruikbaarheid te toetsen.

Toelichting

De kwaliteit van het proces van overdracht van kennis en vaardigheid is onderwerp van voortdurende zorg van directies en studenten, bijvoorbeeld bij het doen van (vaste) aanstellingen, het adviseren tot nascholing en, weldra, ook het beoordelen van docenten met het oog op inschaling. In de bestuurscultuur als voorgestaan in de HOAK-nota, waarin de bewaking van de kwaliteit (in de zin van: eindniveau) aan de autonomie van de instelling wordt overgelaten, gaat dit onderwerp nog aan betekenis winnen. Nu is er in (al of niet gemakkelijk toegankelijke) literatuur wel wat instrumentarium voorhanden om deze kwaliteitsbeoordeling ter hand te nemen. Ook is er op sommige HAS-en wel enige ervaring met eenvoudige, zelf-ontwikkelde methoden. Men zou echter graag een betrouwbaar, op de HAS toegesneden instrumentarium aangereikt krijgen en complete ontwikkeling c.q. toetsing daarvan gaat het vermogen van de instellingen te boven. Dit instrumentarium dient uiteraard te rekenen met de veranderende taakinvulling van de HAS-docent die in vergelijking met vandaag minder contacturen heeft en op meer zelfwerkzaamheid van de student is ingesteld.

AG 4 HOGER AGRARISCH ONDERWIJS

TH 4.6 **Engelstalige cursussen in Nederlands programma**

TIJD

PR 4

OMV 4

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar de mogelijkheid van het combineren van (Engelstalige) cursussen voor Engelstalige en Nederlandstalige studenten aan de RHLS in Deventer.

Toelichting

Aan de RHLS in Deventer worden drie Engelstalige cursussen van elk 10 maanden gegeven ten behoeve van studenten uit ontwikkelingslanden. Deze staan tot op heden geheel los van het studieprogramma voor de Nederlandse studenten. Qua inhoud is er echter wel overlap. Men kan zich afvragen of het niet mogelijk is een aantal onderwijselementen, Engelstalig, in Nederlandse onderwijsprogramma's te integreren en sommigen vragen zich dat metterdaad af (uit efficiency-overwegingen namelijk). Er zijn echter nogal wat bezwaren (andere beginsituatie voor wat betreft landbouwkennis, andere motivatie/houding, vreemde taal, onderwijskundige inpassing). Het onderzoek zou kunnen bestaan uit het toetsen van deze bezwaren aan de doelstellingen en werkwijze van het onderwijs voor beide groepen studenten. Het onderzoek zou aan belang en prioriteit kunnen winnen als het mede zou worden geplaatst in het kader van de internationalisering van de LU Wageningen. Uiteraard zou dit ook gevolgen hebben voor de omvang ervan.

AG 5 DOCENTEN AGRARISCH ONDERWIJS EN HUN SCHOLING

TH 5.1 **Ontwikkeling HAPO-opleidingen**

TIJD

PR 1

OMV 1

REF Paragraaf 5.6

Korte omschrijving: onderzoek ten behoeve van de ontwikkeling van de onderscheiden opleidingen in het kader van het Hoger Agrarisch Pedagogisch Onderwijs.

Toelichting

Onder verantwoordelijkheid van de STOAS gingen in 1986 geherstructureerde tweede- en derdegraads lerarenopleidingen van start, vooralsnog als experiment. De lerarenopleidingen agrarisch onderwijs hebben een bewogen geschiedenis achter de rug. Het zogenaamde HAS+ model (kiezen voor het leraarschap na de Ing-I fase van de HAS), opvolger van de L-opleidingen, voldeed al na enkele jaren niet aan de verwachtingen. Overwegingen van kwalitatieve en meer nog van kwantitatieve aard hebben geleid tot de beslissing instroom in de agrarische lerarenopleiding onmiddellijk na het HAVO/VWO mogelijk te maken (HAPO-I, HAPO-III), zij het dat eisen worden gesteld aan het vakkenpakket. De beide andere HAPO-varianten, HAPO-II en HAPO-IV, bouwen voort op HAO of LU. Implementatie van de nieuwe opleidingsstructuren zal de komende jaren veel inspanning vergen. Nauwe betrokkenheid van het (ontwikkelings)onderzoek daarbij is gewenst. De bekwaamheid van de leraar is en blijft immers één van de belangrijkste kwaliteitsbepalende factoren voor het (landbouw)onderwijs. Deze betrokkenheid dient vertaald te worden in onderzoek-, ontwikkelings- en evaluatie-activiteiten. Deze laatste zullen in elk geval ook betrekking moeten hebben op het functioneren van de (eerste) afgestudeerden van de nieuwe opleidingen in hun werkgebied.
Tot op zekere hoogte kunnen de thema's 5.2, 5.4 en 5.5 als afsplitsingen c.q. verbijzonderingen van thema 5.1 beschouwd worden. Onderzoek rond deze thema's kan parameters opleveren die bij de evaluatie gehanteerd kunnen worden.

AG 5 DOCENTEN AGRARISCH ONDERWIJS EN HUN SCHOLING

TH 5.2 **Praktijkkennis van docenten**

TIJD

PR 1

OMV 1

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar de praktijkkennis van docenten in het Lager, Middelbaar en Hoger Agrarisch Onderwijs, de vakscholen en de lerarenopleiding.

Toelichting

Wat zou de leraar van een landbouwopleiding aan praktijkkennis (hier is uitdrukkelijk te denken aan leraren landbouwvakken èn algemene vakken) en praktijkvaardigheid (leraren landbouwvakken) moeten bezitten (normstelling) en hoe staat het met de feitelijke praktijkkennis en -vaardigheid? Als deze vraag in het lopende project over de lerarenopleiding (paragraaf 6.1) nog niet afdoende wordt beantwoord voorziet nader onderzoek (waarschijnlijk het beste vrij specifiek, dus per vakrichting uit te voeren) in een kennelijke behoefte (124). Vaktechnische kennis is niet alleen van belang voor de inhoudelijke kwaliteit van de opleiding, maar vooral ook voor de kwaliteit van het hele onderwijsleerproces omdat de morele positie van de leraar in de klas er onmiddellijk mee gemoeid is. De indruk leeft dat er in het algemeen onvoldoende gelegenheid is tot c.q. gebruik wordt gemaakt van nascholing (vanwege overbelasting). Niet op elke opleiding is evenveel praktijkkennis/-vaardigheid bij de docent nodig (cf. Middelbaar Agrarisch Onderwijs en lerarenopleiding); naar welk niveau moet nu eigenlijk op elk van de landbouwopleidingen gestreefd worden? Wordt op de verschillende opleidingen voldoende en effectief gebruik gemaakt van praktijkscholen? Vakscholen zijn verbonden aan Lagere Agrarische Scholen. De laatste zijn sterk veralgemeniseerd; dat heeft nadelige gevolgen voor de vakvaardigheid en praktijkkennis van die docenten die ook op de vakschool actief zijn. Kreeg/krijgt de buitenschoolse component voldoende ruimte in de leerplannen van de lerarenopleidingen, eertijds, vandaag en in de toekomst (als ook HAVO-vooropgeleiden instromen)? Staat te strakke regelgeving in de weg aan het opnemen van sterk praktijkgerichte mensen uit het bedrijfsleven in het schoolteam? In deze en dergelijke vragen weerklinkt de vrijwel algemene zorg over de praktijkgerichtheid van het agrarisch onderwijs en zijn docenten, een zorg die een uitgebreid onderzoek rechtvaardigt. Gezien de centrale positie van de MAS ware prioriteit te geven aan de praktijkvaardigheid van de MAS-docent en de eisen die aan diens opleiding in dit opzicht gesteld moeten worden.

AG 5 DOCENTEN AGRARISCH ONDERWIJS EN HUN SCHOLING

TH 5.3 **Nascholing**

TIJD

PR 1

OMV 2

REF Paragraaf 2.7

Korte omschrijving: onderzoek naar de doelstellingen, organisatie en effecten van nascholing van docenten agrarisch onderwijs.

Toelichting

Nascholing is nodig om twee redenen. Ten eerste, de initiële opleiding is noodzakelijkerwijze breed en kan niet meer dan een aanvangsbekwaamheid bieden in één vakgebied. De bevoegdheid is veel breder en de betreffende docent moet heel vaak in meer vakken gaan les geven. Dat betekent dat eigenlijk (al) nascholing nodig is zodra de pas-afgestudeerde leraar zijn eerste werkplek gevonden heeft of wanneer hij meer of andere vakken moet gaan geven. Deze nascholing moet zeer gericht zijn en het gebeurt dan ook niet zelden dat een (jonge) leraar naar een regionale cursus gestuurd wordt, hetgeen meteen de gelegenheid biedt wat regio-specificiteit op te doen. Men zou dit 'interne nascholing' kunnen noemen. Vervolgens zijn er natuurlijk de ontwikkelingen in zowel de bedrijfstak als het onderwijs, waarvan de docenten op de hoogte moeten blijven. De 'reguliere nascholing' waarvan sprake was in paragraaf 2.7 zal zich overwegend hierop richten. De betekenis (en, daarmee samenhangend, de facilitering) van deze beide typen nascholingsactiviteiten moet onderzocht worden.
Maar er leven tal van andere vragen rond de nascholing. Beantwoordt het aanbod aan de maatschappelijke en individuele behoefte en is er, als onderdeel van het dagelijks werk, voldoende gelegenheid er gebruik van te maken? De ene kerncommissie/werkgroep is actiever in het ontplooien van initiatieven tot nascholing van de andere; zijn er dientengevolge hiaten? Er zou meer moeten gebeuren aan nascholing van AVO-leraren op agrarische scholen in landbouwkennis. Is de organisatie van de (vaktechnische en pedagogisch-didactische) nascholing functioneel geregeld? Bij degenen die verantwoordelijk zijn voor deze organisatie bestaat grote behoefte aan inzicht in de effecten van allerlei nascholing. Is (al) het geld goed besteed? Gezien de financiële omstandigheden tekent zich langzamerhand de noodzaak tot prioritering af. Houdt de nascholing voldoende rekening met ontwikkelingen in het onderwijs (zoals verbreding, participerend leren, meer zelfwerkzaamheid, meer probleemkinderen)? Wat hoort, vooral als het gaat over pedagogische en sociale vaardigheden, thuis in de initiële opleiding, wat in de nascholing (ook gezien vanuit de ontwikkeling van de docent)? Is er in binnen- of buitenland ervaring met periodiek educatief verlof in een aaneengesloten periode voor leraren landbouw- of ander beroepsonderwijs? Hoe (groot) is de potentiële deelname aan docentennascholing op korte en middellange termijn, in kwantitatieve en kwalitatieve zin? Vragen te over bij vele betrokkenen die een hoge prioriteit rechtvaardigen.

AG 5 DOCENTEN AGRARISCH ONDERWIJS EN HUN SCHOLING

TH 5.4 **Instroom lerarenopleiding**

TIJD

PR 1

OMV 3

REF Paragrafen 2.7 en 5.6

Korte omschrijving: onderzoek naar de instroom (in kwantitatieve en kwalitatieve zin) in de agrarische lerarenopleiding, in het recente verleden en heden ten dage.

Toelichting

De voorziening in docenten in de agrarische vakken baart zorgen. De recente herstructurering van de tweede-/derdegraads opleidingen houdt daarmee ten nauwste verband en zal verandering in het instroompatroon tot gevolg hebben. Dit onderzoek beoogt vast te leggen welke die veranderingen zijn in termen van aantallen, vooropleiding, motivatie, achtergrond etc. 'Definitieve' beslissingen met betrekking tot de structurering van de opleidingen kunnen aan de hand van deze gegevens meer gefundeerd genomen worden. Ook de leerplanontwikkeling is erbij gebaat (men kàn nu bijvoorbeeld instromen met HAVO zonder natuurkunde). In hoeverre wordt/is deze opleiding tweede keus voor hen die elders niet worden toegelaten? Is de kwaliteit van de opleiding ermee gediend als een vóórpraktijk geëist wordt (ervaringen met een voorpraktijk in heden en verleden kunnen hier verdisconteerd worden)? In hoeverre kan (een betere) voorlichting bijdragen aan vergroting van de instroom? De hoofddoelstelling van dit onderzoek ligt in de bijdrage die het leveren kan aan het in evenwicht houden van de kwalitatieve èn kwantitatieve aspecten van de instroom.

AG 5 DOCENTEN AGRARISCH ONDERWIJS EN HUN SCHOLING

TH 5.5 **Scholing voor specifieke leergangen**

TIJD

PR 2

OMV 2

REF Paragrafen 5.1.2, 5.2.1, 5.2.2 en 5.5.2

Korte omschrijving: onderzoek naar de scholingsgraad van (aanstaande) docenten met het oog op enkele specifieke leergangen in het agrarisch onderwijs.

Toelichting

Aan de inrichting van leergangen als het Individueel Landbouwonderwijs, het Middelbaar Agrarisch Onderwijs B en het Kort Middelbaar Agrarisch Onderwijs liggen pedagogisch-didactische ideeën ten grondslag (zoals individuele leerweg ten gevolge van heterogeniteit van de groep, participerend leren, integratie van basisvakken en toegepaste vakken e.d.). Gezien de omvang van deze populatie verdient het aanbeveling deze nader te preciseren. Vervolgens moet nagegaan worden in hoeverre deze elementen in het leerplan en de praktijk van de lerarenopleiding tot hun recht komen. Concrete voorstellen kunnen worden aangedragen om eventuele hiaten op te vullen. Of verdient het aanbeveling docenten die in deze leergangen optreden een speciale meerwaarde mee te geven via nascholing? Is het waar, zoals sommigen verwachten, dat door aanpassing van de toelatingsvoorwaarden voor de lerarenopleiding, een docentenpotentieel aangeboord wordt dat zich binnen deze leergangen gemakkelijker beweegt (vgl. thema 5.4)?. Dergelijke vragen leven er met betrekking tot het deeltijd MAO (en mogelijk ander volwassenenonderwijs). De pedagogische situatie verschilt hier radicaal van die in het voltijd onderwijs; zijn de docenten in staat daarop adequaat in te spelen?

AG 5 DOCENTEN AGRARISCH ONDERWIJS EN HUN SCHOLING

TH 5.6 **Vergelijking met andere West-Europese landen**

TIJD

PR 2

OMV 2

REF

Korte omschrijving: onderzoek ter vergelijking van de Nederlandse lerarenopleiding voor het agrarisch onderwijs met die in enkele andere West-Europese landen.

Toelichting

Gezien de elkaar snel opvolgende herstructureringen van de lerarenopleidingen agrarisch onderwijs bestaat er nog steeds geen zekerheid omtrent de juiste inrichting ervan. In dergelijke omstandigheden kan een vergelijkende studie goede diensten bewijzen. Daartoe moeten, op basis van beschikbare of nog te vergaren kennis, enkele West-Europese landen uitgekozen worden. Geschiedenis, huidige doelstellingen, organisatie, instroom, vormgeving, eindtermen en andere relevante aspecten worden bestudeerd. Er zijn hiertoe op de vakgroep Pedagogiek en Didactiek van de LU Wageningen eertijds plannen gemaakt maar tot uitvoering is het nimmer gekomen. Behartiging van aandachtsgebied 5 die aanspraak wil maken op het predikaat 'wetenschappelijk verantwoord' kan eigenlijk niet zonder deze kennis van buitenlandse systemen. Vandaar dat aan dit thema, alhoewel er vanuit het veld niet om gevraagd wordt, toch een middelhoge prioriteit is toegekend.

AG 5 DOCENTEN AGRARISCH ONDERWIJS EN HUN SCHOLING

TH 5.7 **Begeleiding jonge docenten**

TIJD

PR 2

OMV 4

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar de wijze waarop en de mate waarin jonge, pas ingetreden docenten binnen het team worden opgevangen en in hun functioneren worden begeleid.

Toelichting

Pas ingetreden docenten hebben het heel vaak niet gemakkelijk, er mislukken meer beginnende leraren dan vroeger, althans dat is de indruk van veel directeuren (die via onderzoek geverifieerd zou moeten worden). Hier en daar wordt het een en ander aan begeleiding gedaan, bijvoorbeeld door het toewijzen van een mentor. Er is behoefte aan meer inzicht in hetgeen er op dit punt in de verschillende sectoren van het agrarisch onderwijs wordt ondernomen. En àls er wat wordt gedaan, is dan de gegeven begeleiding effectief? Hoe denken begeleiders en begeleiden daarover? Directeuren, maar allicht ook lerarenopleiding en nascholing zouden hun winst kunnen doen met de resultaten van dit onderzoek. Mits daarmee bij de opzet wordt gerekend kan het er ook toe dienen andere risico-groepen op te sporen (de oudere docenten worden als zodanig meermalen genoemd) en kan het suggesties aandragen voor de wijze van omgaan daarmee. Het gaat hier overigens over een vraagstuk dat niet typisch voor het agrarisch onderwijs is.

AG 5 DOCENTEN AGRARISCH ONDERWIJS EN HUN SCHOLING

TH 5.8 **Deeltijd agrarische lerarenopleidingen**

TIJD

PR 3

OMV 3

REF Paragraaf 2.7

Korte omschrijving: onderzoek naar het verleden, het heden en de toekomst van de deeltijd agrarische lerarenopleiding voor de verschillende vakrichtingen.

Toelichting

Het lopende onderzoekproject over de agrarische lerarenopleiding (zie paragraaf 6.1) is in beginsel gericht op de experimentele opleidingen leraren agrarisch onderwijs. Daaronder vallen niet de deeltijd opleidingen die, regelmatig of naargelang van de behoefte, verzorgd worden. Toch wordt momenteel meer dan de helft van de jaarlijkse uitstroom aan bevoegde leraren door deze deeltijd agrarische lerarenopleidingen afgeleverd. Er zijn nogal wat scholen die erop wijzen dat de deeltijd agrarische lerarenopleiding vooral gewaardeerd wordt vanwege de praktijkgerichtheid van sommige leraren die ervandaan komen (sommigen werkten jarenlang in de praktijk). Men haalt met hen kwaliteiten binnen die bij voltijd-opgeleiden nogal eens ontbreken. De beleidsverantwoordelijke en uitvoerende instanties stellen belang in een doorlichting van dit opleidingstype waarin aandacht wordt geschonken aan algemeen beleid, instroom (nu en later) en vooropleidingseisen, organisatie, doelen en inhoud, vormgeving, rendement, vergelijking met de voltijd opleidingen en dergelijke. Inbouw van een historische dimensie kan dit onderzoek wetenschappelijk en wellicht ook beleidsmatig en onderwijskundig interessanter maken.
N.B. Over de uitkomst van het stage-onderzoek over de deeltijd agrarische lerarenopleidingen (in het kader van het project lerarenopleiding vermeld in paragraaf 6.1) is ten tijde van het formuleren van de onderzoekthema's nog niets bekend. Het ziet er echter niet naar uit dat alle specificaties als bovengegeven daarin tot hun recht kunnen komen.

AG 5 DOCENTEN AGRARISCH ONDERWIJS EN HUN SCHOLING

TH 5.9 **Functie van het schoolpracticum**

TIJD

PR 3

OMV 3

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar functie en doelmatigheid van het schoolpracticum in het geheel van de lerarenopleiding.

Toelichting

Specificaties kunnen in dit stadium moeilijk worden gegeven daar dit onderwerp tijdens de veldverkenning nauwelijks aan de orde is gekomen - vandaar ook de lage prioriteit. Toch is het niet te ontkennen dat het schoolpracticum een vitaal onderdeel van de opleiding tot docent uitmaakt en dat het sterk afhangt van de schoolpracticumdocent hoeveel men ervan opsteekt. Een verkennend vooronderzoek - in veld en literatuur - zal aanwijzingen moeten opleveren omtrent datgene waarop het eigenlijke onderzoek zich richten moet. Wellicht kan het criteria opleveren die bij de selectie van schoolpracticumdocenten kunnen worden gehanteerd.

AG 5 DOCENTEN AGRARISCH ONDERWIJS EN HUN SCHOLING

TH 5.10 **Hospitantenonderzoekje**

TIJD

PR 3

OMV 4

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar de mogelijkheid van een onderzoekje in het kader van de tweedegraads lerarenopleiding agrarische vakken uit te voeren door de hospitant ten behoeve van de school waar hij hospiteert.

Toelichting

De STOAS wil graag in de tweedegraads opleiding naast of in het kader van de hospiteerstage de aanstaande leraren een klein onderzoekje (circa 3 weken) laten doen waar ook de hospiteerschool wat aan heeft. Achtergrondgedachte is dat de toekomstige docent enige onderzoekvaardigheid en -bereidheid moet bezitten om kleine probleempjes in de school- of lessituatie zelf aan te pakken. Daarbij komt dat het aantrekkelijker wordt hospiteerschool te zijn als men een hospitant iets kan laten uitzoeken en er kunnen bij tijd en wijle nog interessante resultaten uitkomen. Een klein onderzoek, misschien wat ontwikkelingswerk zou opheldering moeten verschaffen over de organisatie daarvan, de aard van de te onderzoeken onderwerpen (naar verwachting veelal op mesoniveau) en de plaats in de opleiding. Desgewenst kan enige differentiatie per HAPO-variant worden overwogen. Directeuren van hospiteerscholen en schoolpracticumdocenten zijn waarschijnlijk de beste informanten.

AG 5 DOCENTEN AGRARISCH ONDERWIJS EN HUN SCHOLING

TH 5.11 **Knelpunten in bevoegdheidsregelingen**

TIJD

PR 4

OMV 3

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar knelpunten in bevoegdheidsregelingen voor docenten werkzaam in het tweede-/derdegraads gebied van het agrarisch onderwijs.

Toelichting

Knelpunten in de bevoegdheidsregelingen kunnen van tweeërlei oorsprong zijn: ze kunnen een gevolg zijn van (al of niet als zodanig erkende) hiaten in de regelgeving (voorbeeld: men krijgt een goede leraar techniek, bevoegd voor het technisch onderwijs, niet bevoegd voor het vak techniek in het agrarisch onderwijs; ander voorbeeld: soms is het afhankelijk van de omschrijving van een vak op het lesrooster of een Wagenings ir. wel of niet bevoegd is) èn ze kunnen ontstaan doordat de bevoegdheid de bekwaamheid niet dekt (voorbeeld: "een tweedegraads leraar techniek is ook bevoegd voor economie, maar heeft er minder van gehad dan een HAVO-er"). Dit laatste probleem wordt urgent bij teruglopend aantal leerlingen: de regelgeving eist dat eerst de bekwamen-onbevoegden eruit gaan om onbekwamen-bevoegden de gelegenheid te geven te blijven. Dat er wel eens onvrede over (de) bevoegdheidsregelingen naar buiten komt is duidelijk. Enig inzicht is er in de aard, geen kennis bestaat er omtrent de omvang ervan.

AG 6 VOLWASSENENONDERWIJS

TH 6.1 **Behoeftenpeiling agrarisch volwassenenonderwijs**

TIJD

PR 1

OMV 2

REF Paragrafen 2.5, 5.5.1 en 5.5.2

Korte omschrijving: ontwikkeling van een efficiënte methode voor de peiling van de behoeften, naar aard en omvang, aan agrarisch volwassenenonderwijs.

Toelichting

Twee belangrijke sectoren van het agrarisch volwassenenonderwijs, het cursusonderwijs en het deeltijd MAO, hebben gemeen dat beide hun aanbod naadloos zouden moeten kunnen laten aansluiten op de behoefte, regionaal of landelijk. In welke vorm het toekomstige agrarische volwassenenonderwijs ook gegoten zal worden, steeds zullen zij die verantwoordelijk zijn voor de organisatie willen reageren op gebleken behoeften. Nu blijkt het in de praktijk erg moeilijk die behoeften van volwassenen, veelal beroepsbeoefenaars, goed in kaart te brengen, vooral als het gaat om latente behoeften. De schoolopleiding kan, zeker bij snelle technologische veranderingen in de bedrijfstak, niet veel meer dan een basisbekwaming geven. Wederkerende educatie zal steeds meer de beroepsuitoefening vergezellen. Het (agrarisch) volwassenenonderwijs moet daaraan vorm geven en moet zich daartoe een beeld vormen van de aard van de gewenste (na)scholing nodig in bepaalde regio's of sectoren van de bedrijfstak. De vraag is nu hoe men deze behoeften op niet al te tijdrovende manier peilt (de NCB heeft een eigen methode ontwikkeld om de behoefte aan deeltijd MAO te meten maar die wordt te intensief bevonden). De methode waarom gevraagd wordt moet eigenlijk voor elke school die cursussen of deeltijd MAO organiseert bruikbaar zijn en zowel tekort aan initiële scholing als de behoefte aan nascholing aan het licht brengen.
N.B. Dit facet ontvangt aandacht in het lopende project over het cursusonderwijs (paragraaf 6.1). De uitkomst daarvan moet uitwijzen of dit thema nog verdere behartiging vraagt. Gezien de complexiteit èn het belang van dit vraagstuk (125) lijkt dat niet op voorhand uitgesloten.

AG 6 VOLWASSENENONDERWIJS

TH 6.2 **Evaluatie deeltijd MAO**

TIJD 1989

PR 2

OMV 2

REF Paragrafen 2.5 en 5.5.2

Korte omschrijving: evaluerend onderzoek naar het functioneren van het deeltijd MAO.

Toelichting

In 1980 startte, op initiatief van de NCB, in Noord-Brabant het deeltijd MAO, waarmee beoogd werd de te laag bevonden scholingsgraad van de boer(inn)en op te voeren. Inmiddels wordt op 5 plaatsen dit type onderwijs voor volwassenen verzorgd. Begrijpelijkerwijs vraagt het rapport van de studiecommissie deeltijd MAO (1984) om een evaluatie. Om niet geheel te hoeven varen op de allereerste ervaringen is het raadzaam daarmee nog even te wachten. Hopelijk bestaat er over enkele jaren ook wat meer duidelijkheid over het antwoord op de vraag of de huidige toeloop naar het deeltijd MAO een inhaalvraag laat zien dan wel als een structureel gegeven mag worden beschouwd. Aandacht moeten krijgen: afstemming van vraag en aanbod (kwantitatief, kwalitatief), vergelijkbaarheid met MAS-B-niveau, mogelijke behoefte aan MAS-A-niveau, toelatingsvoorwaarden en de verlening van ontheffing daarvan, aantal lesuren en minimumtabel, onderwijs-organisatorische en didactische aanpak, aard en omvang van de praktijkcomponent, regeling met betrekking tot vrijstellingen en examens, groepsgrootte, verbinding met voltijd MAS en cursusonderwijs, breedte van het werkgebied (nu alleen nog produktiesector).

AG 6 VOLWASSENENONDERWIJS

TH 6.3 **PHLO-cursus Agrarische Onderwijskunde**

TIJD

PR 2

OMV 3

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar de wenselijkheid, mogelijkheid en inrichting van een cursus Agrarische Onderwijskunde in het kader van het post-hoger landbouwonderwijs.

Toelichting

Er is slechts een klein potentieel all-round geschoolde agrarische onderwijskundigen beschikbaar. Nu een tweede fase-opleiding Agrarische Onderwijskunde van de baan is, is de vraag gerechtvaardigd of een meer structureel gewaarborgde aanvulling van dit potentieel niet wenselijk en mogelijk is. Een PHLO-cursus van een behoorlijke omvang en diepgang zou daartoe een middel kunnen zijn. Bij alle geledingen van het agrarisch onderwijs zou eens nagetrokken moeten worden of deze gedachte leeft. Opstelling van een globaal opleidingsprofiel voorafgaand aan deze meningspeiling lijkt vereist, alsmede een voorlopige aanduiding van de werkvelden waar deze agrarische onderwijskundigen zouden kunnen worden ingezet. Voorbeeld: aan elk agrarisch opleidingscentrum van enige omvang zal een professionele deskundige van deze signatuur nodig zijn voor allerlei taken op mesoniveau die wat buiten de (beheer)sfeer van de directie liggen (behoeftenpeiling, cursussen, bijhouden ontwikkelingen in de bedrijfstak, begeleiding werkgroepen, kleine onderzoekjes binnen de school, om maar wat te noemen). Het agrarisch onderwijs in Nederland, maar ook dat in ontwikkelingslanden, zou in deze cursus aan bod moeten komen.

AG 6 VOLWASSENENONDERWIJS

TH 6.4 **Deeltijd HAO**

TIJD

PR 3

OMV 4

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar de mogelijkheid en wenselijkheid van deeltijd HAO.

Toelichting

Binnen de agrarische sector (in brede zin) treffen we heel wat werkers aan met een behoorlijke opleiding (bijvoorbeeld op MAO-niveau) en een flink stuk praktijkervaring. Soms bereiken HAS-en verzoeken van mensen die in de avonduren het HAO-diploma willen komen halen. Daarop kan tot nu toe alleen maar in negatieve zin geantwoord worden. Omtrent de actuele behoefte aan deeltijd HAO is niets bekend. Een behoeftepeiling zich richtend op een volledig programma in een bepaalde studierichting lijkt niet zinvol. Het zou gaan om een aanvulling op de gevolgde opleiding met elementen als economie, bedrijfskunde en informatica, wel gericht op de verwerving van de ing.-titel (met veel vrijstellingen voor andere vakken dus). Eventueel kunnen ook onderwijselementen van de LU Wageningen in een dergelijk individueel programma worden opgenomen. Inzicht in de aard en omvang van de populatie en het gewenste onderwijs-aanbod kan een basis leggen voor een onderzoek naar de mogelijkheden (organisatorisch, budgettair) van deeltijd HAO. De resultaten daarvan kunnen tevens behulpzaam zijn bij het beantwoorden van de vraag welke instelling(en) bij het aanbod betrokken moeten worden en hoe deze instellingen daarbij kunnen samenwerken. Dit thema sluit direct aan bij de aankondiging in het Activiteitenoverzicht Volwasseneneducatie 1987 (23) dat onderzocht zal worden op welke wijze programma-onderdelen van het hoger landbouwonderwijs in deeltijdvorm kunnen worden aangeboden. Hierbij is het beleid erop gericht aansluiting te vinden bij de Open Universiteit.

AG 6 VOLWASSENENONDERWIJS

TH 6.5 **Contractonderwijs**

TIJD

PR 4

OMV 3

REF Paragraaf 4.1

Korte omschrijving: onderzoek naar de mogelijkheid van contractonderwijs binnen het agrarisch onderwijs en de eventuele (positieve en negatieve) gevolgen ervan voor het reguliere onderwijs.

Toelichting

Het onderwijs moet meer marktgericht worden, aldus verluidt in Haagse kringen, en deze opvatting vindt onmiskenbaar weerklank in het veld, zij het niet overal even sterk. Een van de manieren om het marktgerichte karakter van het onderwijs te vergroten is het aanbieden van onderwijs tegen betaling, in de agrarische sector een (nog) zeldzaam verschijnsel (als we door de Stichting PHLO aangeboden cursussen even buiten beschouwing laten). Dit onderzoek beoogt datgene wat er op dit moment op de markt is te signaleren en voorts inzicht te verschaffen omtrent de mogelijkheden van contractonderwijs: niveau, behoefte, (belemmerende?) regelgeving, aard van het aanbod. Gevolgen voor het reguliere onderwijs moeten worden ingeschat met behulp van betrokkenen binnen (en wellicht buiten) de agrarische sector (bijvoorbeeld minder betrokkenheid van docenten bij het reguliere onderwijs; betere aansluiting tussen het reguliere onderwijs en het arbeidsbestel). Het onderzoek zal zich voornamelijk richten op het Middelbaar en Hoger Agrarisch Onderwijs, de leerlingstelsels en de praktijkscholen.
Enkele voorbeelden:

1) de LSBL is drie jaar geleden begonnen tegen betaling cursussen op bedrijven te geven;
2) de HAS-Dordrecht participeert samen met de HTS aldaar in de Stichting Applicatiecursussen Dordrecht die tegen betaling ééndagscursussen en soms ook grotere cursussen (zoals milieutechniek; 30 avonden) verzorgt.

AG 7 LANDBOUWONDERWIJS ALGEMEEN

TH 7.1 **Internationale vergelijking landbouwonderwijs**

TIJD

PR 2

OMV 1

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar het ontstaan en de huidige positie van het agrarisch beroepsonderwijs voor 12 tot 15/16-, 15/16 tot 18/19- en 18/19-jarigen en ouder in enkele West-Europese landen ter vergelijking met het Nederlandse landbouwonderwijsbestel.

Toelichting

Engelse onderzoekers zijn de afgelopen jaren nogal actief geweest met het in kaart brengen en vergelijken van het agrarisch onderwijs in West-Europese landen (126). Het gaat hier echter overwegend om systeembeschrijvend werk dat wel vrij snel uit te voeren is maar vanwege de afwezigheid van enige poging de factoren die het systeem gestalte hebben gegeven te analyseren, weinig inzicht biedt en daarom nogal wat opening biedt tot al te gemakkelijke vergelijking van de eigen situatie met die van een ander land. Het hier voorgestelde onderzoek heeft een historische invalshoek en brengt in kaart welke ontwikkelingen in de landbouw, politieke motieven en sociaal-economische factoren het aanzien hebben gegeven aan het landbouwonderwijssysteem van heden. Klakkeloze vergelijking wordt zo voorkomen, zinvolle vergelijking, zoals in de toelichtingen meermalen voorgesteld, wordt beter mogelijk. De beste aanpak lijkt een aantal deelprojecten uit te voeren in een aantal West-Europese landen, die voor wat betreft de landbouw niet al te ver van ons afstaan. Een eerste raadpleging leverde op: Groot-Brittannië (met name Schotland), Bondsrepubliek Duitsland (bijvoorbeeld Sleeswijk-Holstein) en een Scandinavisch land (bijvoorbeeld Noorwegen). Dit thema heeft een middelhoge prioriteit gekregen (hoewel er vanuit het onderwijsveld niet direct om gevraagd is) omdat het ten goede komt aan ander agrarisch onderwijskundig onderzoek en zo langs indirecte weg toch van betekenis kan zijn voor het landbouwonderwijs in Nederland.

AG 7 LANDBOUWONDERWIJS ALGEMEEN

TH 7.2 **Bedreigde practica**

TIJD

PR 2

OMV 3

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar de ontwikkeling van aard en aantal van de schoolpractica in het licht van de krapper wordende formatie.

Toelichting

De teruglopende leraarlesurencapaciteit zet in het MAO (en andere sectoren?) de practica onder druk. Geconstateerd is reeds dat de practica natuurkunde, scheikunde en biologie teruglopen. Globaal gesproken wordt voor de practica - en andere vormen van praktijkleren - de groepsgrootte steeds gehalveerd, maar dit wordt in toenemende mate onmogelijk. Een vitaal onderdeel van de opleiding wordt bedreigd. In de eerste plaats moeten aard en omvang van dit probleem geïnventariseerd worden (dit thema). Vervolgens moeten, aangezien een verruiming van de middelen niet op handen lijkt, alnaargelang van de resultaten van deze inventarisatie, alternatieven uitgedacht (en eventueel uitgewerkt) worden. Laatstgenoemde aspecten kunnen ook worden beschouwd als vervolgactiviteiten van thema 8.2 (waar de primaire invalshoek een didactische is) en/of van thema 8.6 (waar het primair niet gaat om extensivering maar om kwaliteitsverbetering - activiteiten die elkaar trouwens niet altijd bijten). Overigens, het is ook altijd nog denkbaar dat de knelpunteninventarisatie het landbouwonderwijsbeleid beïnvloedt.

AG 7 LANDBOUWONDERWIJS ALGEMEEN

TH 7.3 **Financiering landbouwonderwijs**

TIJD

PR 3

OMV 2

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar de financiering van het landbouwonderwijs, mede gezien de ontwikkeling van de leerlingaantallen en de noodzakelijke handhaving van het voorzieningenniveau.

Toelichting

Dit onderzoek beschrijft eerst de huidige financieringsstructuur. Vervolgens worden voor het beleid belangrijke ontwikkelingen in kaart gebracht en zo goed mogelijk in financiële termen vertaald (leerlingenverloop, ontwikkeling nieuwe studierichtingen en onderwijssoorten, etc.). Van de kant van de sociale partners (127) wordt geconstateerd dat de geringe aandacht voor de financiële aspecten in de nota 'Investeren in mensen' ertoe leidt dat de financiële rol van de overheid ten opzichte van die van het bedrijfsleven ten principale buiten beschouwing blijft. Van de kant van scholen en het bedrijfsleven wordt de vrees geuit dat bij blijvende per leerling-financiering het voorzieningenniveau - waarover men nu in het algemeen behoorlijk tevreden is - gevaar loopt. Gezien de nieuwe, afwijkende bekostigingssystematiek in het HAO èn het thema 4.3 ware het HAO hier buiten beschouwing te laten. De bekostiging van de Agrarische Opleidingscentra zal allicht een centrale rol spelen in dit onderzoek, maar deze is niet los te zien van die van praktijkscholen. Gezien de schaarser wordende middelen en het teruglopend aantal leerlingen ligt het voor de hand dat het onderzoek knelpunten aan het licht zal brengen. Het oplossen daarvan zal, zoals zo vaak, eerder een zaak van beleid dan van onderzoek zijn (128).

AG 7 LANDBOUWONDERWIJS ALGEMEEN

TH 7.4 **Verzorgingsstructuur**

TIJD

PR 3

OMV 2

REF

Korte omschrijving: beschrijving en evaluatie van de verzorgingsstructuur van het landbouwonderwijs, mede in het licht van de op handen zijnde invoering van de Wet op de onderwijsverzorging.

Toelichting

De positie van het landbouwonderwijs ten opzichte van de Landelijke Pedagogische Centra en de in de loop van de 70-er jaren ontstane en in de WOV wettelijk te regelen onderwijsverzorgingsinstituten (SLO, CITO, SVO) is steeds een wat ambivalente geweest: wel/niet meedoen, wel/geen aparte sectie, met een overwegende tendens tot een zelfstandige opstelling. Dit onderzoek beoogt de balans op te maken en na te gaan of de verschillende functies (onderzoek, begeleiding, toetsontwikkeling, leerplanontwikkeling en wellicht nog andere) in de huidige structuur optimaal gediend worden.
De beleidsnotitie van de staatssecretaris van O&W (41) noemt de leerplanontwikkeling een scharnierpunt als het gaat om de afstemming van de beroepsonderwijsstromen (LBO, MBO, KMBO, HBO, leerlingwezen), een scharnierpunt dat inhoudelijk en organisatorisch adequaat moet functioneren. In thema 9.2 gaat het om een inhoudelijke inventarisatie, hier in thema 7.4 vooral om (een evaluatie van) de structuren (zoals die kort worden aangeduid in bovengenoemde beleidsnotitie (129). De mogelijke oprichting van een Examenbureau voor het landbouwonderwijs duidt erop dat op het punt van de examenorganisatie naar bevredigender structuren gezocht wordt. Een moeilijk punt is de afstemming van (innovatie)begeleidings- en nascholingsactiviteiten (verzorgingsinstellingen - lerarenopleiding). Een nadere positiebepaling van de vakgroep Pedagogiek en Didactiek, en wellicht andere instituties van de LU, ten opzichte van het landbouwonderwijs ligt bij dit onderzoek in de rede. Gewaakt moet worden tegen een eenzijdige onderzoekbenadering. Elk van de (in elk geval drie) invalshoeken
- peiling van behoefte en gevoelens in het onderwijsveld
- profiteren van de nu functionerende structuren en ervaring
- in rekening brengen van het wettelijk kader van de WOV

moet tot zijn recht kunnen komen. Om niet te blijven steken in beschouwingen over verzorgingsmodellen kan het aanbeveling verdienen de gang van zaken bij concrete projecten uit het verleden bij de evaluatie te betrekken.

AG 8 HET LEERPROCES EN DE LESSTOF

TH 8.1 **Agrarische vakdidactiek**

TIJD

PR 1

OMV 1

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar en ontwikkeling van agrarische vakdidactiek.

Toelichting

Het thema agrarische vakdidactiek is zonder twijfel één van de meest complexe en omvangrijke. Verschillende elementen dragen daartoe bij, zoals het grote aantal in geding zijnde vakken en vakrichtingen en de verwevenheid met activiteiten als leerplan- en schoolwerkplanontwikkeling. Daarmee samenhangende keuze- en afbakeningsproblemen hebben tot op heden de start van een onderzoekproject bemoeilijkt. Daarbij komt dat in het veld zeer verschillend geoordeeld wordt over de relevantie van de ontwikkeling van **agrarische** vakdidactiek. Nodig voor het entameren van een onderzoek- en ontwikkelingsproject agrarische vakdidactiek is dus a) de erkenning dat een dergelijk project tot bruikbare eindprodukten kan leiden, en b) afbakening en keuze.
Eén van de omschrijvingen van de (vele) taakgebieden van de (agrarische) vakdidactiek is (130):

1. Ontwikkeling en toetsing van voor het (agrarische) vak dienstige leermiddelen, zoals leerboeken en audiovisuele hulpmiddelen.
2. Onderzoek naar het (agrarische) vak in de onderwijspraktijk.
3. Ontwikkelen van leerplannen met inbegrip van selectie- en toetscriteria.
4. Theoretische bezinning op het (agrarische) vak met het oog op de leerbaarheid en de leerwaarde van de inhouden, mede tegen de achtergrond van de doelstellingen van het (agrarisch) onderwijs.
5. Onderzoek naar en beschrijving van de ontwikkelingspsychologische en leerpsychologische voorwaarden voor de vormgeving van de leerprocessen binnen een (agrarisch) vak.
6. Beschrijving van onderwerpen, begrippen, beginsels en methoden van het (agrarische) vak op de school.
7. Bestudering van de historische ontwikkelingen binnen het (agrarische) vak tegen de achtergrond van de betekenis en de waarde van het (agrarische) vak voor de lerende mens.
8. Onderzoek naar didactische en leerstofinhoudelijke relaties tussen de diverse (agrarische) vakken en tussen de basisvakken en de toegepaste (agrarische) vakken.
9. Onderzoek naar en ontwikkeling van methoden van leren waarbij de totaliteit van het (agrarische) beroep in beschouwing wordt genomen (zoals projectonderwijs en participerend leren).

Een start op al deze negen fronten tegelijk is tot vruchteloosheid gedoemd. Er zal gekozen en verder afgebakend moeten worden. Voorgesteld wordt, dusdoende, als volgt een aantal van de bovenstaande punten operationeel te maken:

- vooralsnog wordt de aandacht beperkt tot de leeftijdsgroep 15/16 tot 19-jarigen (het hart van de agrarische opleiding);
- het project beperkt zich in eerste instantie tot één agrarisch vak of een (deelgebied van een) vakrichting; waarop de keuze valt hangt af van de uitvoerende persoon en te mobiliseren medewerking in het veld;
- het accent komt te liggen op het microniveau; de consequenties voor de leerplanontwikkeling worden pas in tweede instantie bekeken;
- enkele MAO-docenten worden voor een substantieel deel van hun tijd bij het project betrokken; vooraf vindt overleg plaats met de betrokken kerncommissie, waarmee - desgewenst - ook een samenwerkingsrelatie kan worden opgebouwd;
- globale omschrijving van vakinhouden en -vaardigheden vooraf (op basis van beginsituatie, doelstellingen, situatie in de bedrijfstak) wordt gevolgd door bestudering van leerstof en lesopzetten in binnen- en buitenland alsmede vakdidactische literatuur; de op grond daarvan te ontwikkelen vakdidactiek bevat een 'theoretisch' hoofdstuk (waarin de principes worden uiteengezet) en een hoofdstuk met praktische uitwerking: zowel de lerarenopleiding als de leraar moeten er hun winst mee kunnen doen;
- (integrale) lesstofontwikkeling wordt niet beoogd;
- het project richt zich in eerste instantie op de 'gemiddelde' MAS-A leerling;
- deze exemplarische benadering maakt het nodig te eniger tijd de produkten op extrapoleerbaarheid naar andere compartimenten te beoordelen (andere vakken en vakrichtingen, andere leeftijdscategorieën, speciale categorieën leerlingen) en het leggen van relaties naar verwante functies (zoals leerplan- en schoolwerkplanontwikkeling) te bevorderen.

Er is nog op te wijzen dat de punten 1, 3 en 9 van de hierboven gegeven omschrijving van de agrarische vakdidactiek gedeeltelijk ook in andere thema's aan de orde zijn (zoals de thema's 8.4, 8.6 en 9.2), terwijl ook thema 8.2 een sterk didactisch accent heeft. Dit alles strekt ertoe de partiële benadering van thema 8.1 waarvoor hierboven gekozen is mogelijk te maken èn te rechtvaardigen.

AG 8 HET LEERPROCES EN DE LESSTOF

TH 8.2 **Aanleren van praktische vaardigheden**

TIJD

PR 1

OMV 1

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar de didactische grondslagen van het aanleren van praktische vaardigheden in het agrarisch onderwijs, alsmede het beoordelen daarvan.

Toelichting

Gevraagd naar het nut van de ontwikkeling van agrarische vakdidactiek is het antwoord nog wel eens aarzelend, een aarzeling die op slag verdwijnt als het gaat om de vraag: hoe leer je iemand praktische vaardigheden? In feite is dit één van de moeilijkste deelproblemen van de agrarische vakdidactiek (en die van andere vormen van beroepsonderwijs). Om de effecten van praktijkleren te optimaliseren is er behoefte aan gefundeerd kunnen kiezen voor een bepaalde vorm van niettheoretische lessen (praktijklessen, demonstraties, excursies, bedrijfsbezichtiging, vakvaardigheidspractica etc.). En als eenmaal gekozen is voor een bepaalde vorm is het nog de vraag hoe je zo'n demonstratie, praktijkles etc. inricht zodanig dat het effect maximaal is (131). Welke factoren zijn daarbij bepalend? Welk effect wordt eigenlijk beoogd: het aanleren van **die** handeling, het leren kennen van **die** machine òf zijn die handelingen en machines niet zozeer doel maar meer middel om algemene principes en wendbare kennis mee te geven? Als dit al het geval is, hoe is daarmee te rekenen? Een concrete vraagstelling die in dit onderzoek nog meegenomen moet worden betreft de beoordeling van de vorderingen van de leerling: (in) hoe(verre) is het resultaat van elk van de vormen van praktijkleren te toetsen? Is er wel een beoordelingsnoodzaak (en zo ja hoe is daarmee dan bij de lesopzet te rekenen) of is het beter de lesaanpak geheel te richten op een grote mate van betrokkenheid en zelfwerkzaamheid zodat beoordelen niet meer nodig is? Wat is de waarde van integratieve toetsen (theorie en praktijk samen, bij participerend leren)?

AG 8 HET LEERPROCES EN DE LESSTOF

TH 8.3 **Milieu-aspecten**

TIJD

PR 1

OMV 2

REF Paragraaf 5.2.7

Korte omschrijving: onderzoek naar de milieu-aspecten die thans in de lesstof voor het agrarisch onderwijs aan de orde komen en bepaling en korte omschrijving van de milieu-aspecten waaraan op grond van de huidige inzichten aandacht zou moeten worden besteed.

Toelichting

Al jarenlang wordt van veel kanten aangedrongen op meer aandacht voor de bedreigde kwaliteit van de leefomgeving. De onderkenning en erkenning van de rol van de landbouw bij dit probleem is van wat recenter datum. De zorg voor de groene ruimte is een verantwoordelijkheid van de minister van L&V. In een brief aan enkele kerncommissies d.d. 7 april 1986 (totstandgekomen na overleg met de onderwijscommissie van het Landbouwschap) constateert de directeur LO dat er de komende jaren in de lesstof meer systematisch aandacht moet worden besteed aan natuur- en milieu-aspecten. De kerncommissies veehouderij, plantenteelt, levensmiddelentechnologie en groene ruimte wordt gevraagd vanuit hun vakrichtingen te bezien welke milieu-aspecten van belang zijn voor de toekomstige beroepsbeoefenaars (normstelling). Daaraan zou een inventarisatie van de milieu-aspecten die thans al aan de orde komen gekoppeld moeten worden. Omdat de reikwijdte van milieu-onderwerpen nogal breed is, is een platform gevormd waaraan ook landelijke milieu-organisaties deelnemen. Een en ander is van dermate grote betekenis, omvang en complexiteit dat professionele hulp bij deze operatie waarschijnlijk niet gemist kan worden, zeker in de aanloopfase. In een later stadium zullen de gevolgen voor lesmateriaal en lerarenopleiding (initieel en nascholing) bezien moeten worden; de op te bouwen deskundigheid kan dan ook daarbij ingezet worden.
N.B. Bij het ministerie van L&V is onlangs een landelijk project 'Agrarisch Onderwijs, Natuur en Milieu' ingediend dat naar de initiatiefnemers (een aantal onderwijsinstellingen, het Landelijk Steunpunt, het Instituut voor Natuurbeschermingseducatie en de Stichting Natuur en Milieu) hopen in 1987 van start kan gaan. Het project beoogt een structurele inbouw van natuur- en milieu-educatie in het agrarisch onderwijs (132).

AG 8 HET LEERPROCES EN DE LESSTOF

TH 8.4 **Functie(verschillen) van buitenschools leren**

TIJD

PR 2

OMV 2

REF Paragrafen 4.1 en 5.2.1

Korte omschrijving: vergelijkend onderzoek naar de functie(verschillen) van de leerarbeidsplaats (leerlingwezen), de stage (voltijd dagonderwijs) en de buitenschoolse component in het kader van participerend leren (MAO-B, KMAO) en de doorwerking daarvan in de concrete invulling ervan.

Toelichting

De directe aanraking met de beroepspraktijk is van groot belang in elke agrarische opleiding. Met een excursie of bedrijfsbezoek kan niet volstaan worden, een langduriger verblijf is nodig. Dit is bij leerlingwezen, voltijd dagonderwijs en MAO-B/KMAO verschillend geregeld. Dit onderzoek (dat het beste in het kielzog van thema 3.1 kan plaats vinden) doet een poging de didactische motieven die daaraan ten grondslag liggen te expliciteren. Nagegaan wordt vervolgens of die ook werkelijk tot hun recht komen bij de keuze van de vorm en inrichting van de buitenschoolse opleidingscomponent. In gesprek met het bedrijfsleven (al of niet in het kader van de nasleep van het Open Overleg Wagner) moet het onderwijs duidelijk kunnen maken waarom voor een bepaalde vorm van buitenschools leren gekozen is en waarom bij de bewust gekozen vorm die en die begeleiding (door de patroon en vanuit de school) past. Een vergelijkende aanpak zoals nu voorgesteld, toegespitst op het onderwijs voor 16 tot 19-jarigen, lijkt ook de meest vruchtbare om meer klaarheid te brengen in het concept van het participerend leren waarover, naar tijdens de probleemverkenning bleek, in het veld nog steeds zeer uiteenlopend geoordeeld wordt (133).

AG 8 HET LEERPROCES EN DE LESSTOF

TH 8.5 **Totstandkoming van de lesstof**

TIJD

PR 2

OMV 2

REF Paragraaf 6.4

Korte omschrijving: historisch onderzoek naar de totstandkoming van lesstof voor de onderscheiden vakrichtingen/vakken in de verschillende sectoren van het agrarisch onderwijs uitlopend op een beschrijving van de stand van zaken heden ten dage.

Toelichting

De vraag of de totstandkoming van lesstof voor het agrarisch onderwijs optimaal geregeld is, is niet eenduidig te beantwoorden. Zoals zo vaak is dat weliswaar enerzijds toe te schrijven aan objectief vast te stellen verschillen per vak(richting) en per sector, maar er wordt anderzijds door belanghebbenden ook verschillend tegen aangekeken. Het belang ervan is uiteraard niet omstreden. Een middelhoge prioriteit is de resultante van deze overwegingen. Een exercitie waarin de huidige stand van zaken met betrekking tot de ontwikkeling van lesstof in kaart gebracht wordt is interessant en nuttig, zeker als daaraan ook een stukje historie wordt verbonden (de 'prehistorie' is voor de pur-sang-historici; om redenen van omvangbeperking en functionaliteit voor het heden ware te starten omstreeks 1900). Er zullen stellig knelpunten aan het licht komen. Nagegaan moet worden waaraan die zijn toe te schrijven (toeval, inzet, organisatie etc.) en hoe verbetering in de situatie kan worden gebracht. Medewerking van kerncommissies, vakgroepen, praktijkscholen (om maar enkele belangrijke bronnen te noemen) is onontbeerlijk. Zijn hun lesstofontwikkelingsactiviteiten op elkaar afgestemd? Komt elk van de sectoren van het agrarisch onderwijs (waaronder ook specifieke als LAO-met-verbrede-vakrichtingen, MAO-B en KMAO) voldoende aan zijn trekken? Is er, blijkens de 'omlooptijd' van leerboeken en leerstofbundels, steeds tijdig geactualiseerde lesstof beschikbaar? Wat is er gedaan aan onderzoek en evaluatie ten behoeve van de ontwikkeling van (nieuwe) lesstof?

AG 8 HET LEERPROCES EN DE LESSTOF

TH 8.6 **Mediagebruik**

TIJD

PR 3

OMV 3

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar het gebruik van media ter verbetering van de kwaliteit van het overdrachtproces in het agrarisch onderwijs.

Toelichting

De lage prioriteit van dit op zich belangrijke onderwerp is te verklaren uit de volgende factoren:
a) het is tijdens de consultatie maar zelden aan de orde gekomen;
b) er wordt al heel wat aan gedaan, ook buiten het agrarisch onderwijs;
c) één van de belangrijke media heden ten dage, de computer, krijgt reeds aandacht in een lopend project (zie paragraaf 6.1);
d) media als didactisch hulpmiddel zullen ook in andere thema's (vooral in thema 8.2) aan de orde komen.

Op grond van deze argumenten wordt in thema 8.6 voornamelijk gedacht aan een inventariserend onderzoek in de relevante sectoren van het agrarisch onderwijs naar de beschikbaarheid en het gebruik van audiovisuele software en hardware, gekoppeld aan een behoeftenpeiling. Deze laatste kan een beperkte (bijvoorbeeld videobanden en dergelijke) maar ook een wat wijdere scope hebben (naast illustratie- ook studiemateriaal, zoals individuele studiesystemen, gewenst?). Het wensenlijstje dat uit dit onderzoek resulteert moet duidelijk aangeven wat de prioriteiten zijn zodat degenen die verantwoordelijkheid dragen voor financiering en software-ontwikkeling er consequenties aan kunnen verbinden.

AG 8 HET LEERPROCES EN DE LESSTOF

TH 8.7 **Veiligheidsaspecten**

TIJD

PR 3

OMV 3

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar de aandacht voor veiligheidsaspecten in de lesstof gebruikt binnen het agrarisch onderwijs.

Toelichting

In de land- en tuinbouw en ook in sommige sectoren in de periferie lopen de werkers nogal wat risico's (giftige bestrijdingsmiddelen, omgaan met machines, zwaar transport). Dit onderzoek beoogt de lesstof gebruikt binnen de verschillende sectoren van het agrarisch onderwijs te screenen op de aandacht die hieraan gegeven wordt om de toekomstige beroepsbeoefenaars van deze risico's bewust te maken. Opgespoorde hiaten kunnen ter kennis worden gebracht van hen die zich bezighouden met lesstofontwikkeling. Vanwege de benodigde vakdeskundigheid ware onderscheid te maken tussen land-/tuinbouw, verwerking en bosbouw/(cultuur)techniek.

AG 8 HET LEERPROCES EN DE LESSTOF

TH 8.8 **Verwerving stageplaatsen MTeS-leerlingen**

TIJD

PR 3

OMV 4

REF Paragrafen 4.1 en 5.2.1

Korte omschrijving: onderzoek naar de moeilijkheden bij het verwerven van stageplaatsen voor leerlingen van het Middelbaar Technologisch Onderwijs en de begeleiding van deze stagiairs.

Toelichting

Ten gevolge van de totale vermindering van de werkgelegenheid en de rationalisatie van de produktie is er een tekort aan stageplaatsen voor leerlingen van het Middelbaar Technologisch Onderwijs. De bereidheid om stagiairs op te nemen verschilt van bedrijf tot bedrijf. Hetzelfde geldt voor de mate van begeleiding en de bereidheid de stage zo in te richten dat de leerling werkelijk wat leert. De situatie in de levensmiddelenbranche verschilt in zoverre van die in de land- en tuinbouw dat deze branche (enkele bedrijfstakken niet te na gesproken) weinig onderwijsgevoelig is. Gezien de afspraken in het Open Overleg Wagner vindt een onderzoekje als dit een rijke voedingsbodem in het huidige beleid ten aanzien van het beroepsonderwijs. De lage prioriteit ontleent het aan de beperkte groep leerlingen die ermee gediend is.

AG 9 AANSLUITING ONDERWIJSBESTEL-ARBEIDSBESTEL

TH 9.1 **Bruikbaarheid PCBB-mantelproject**

TIJD

PR 1

OMV 2

REF Paragraaf 4.1

Korte omschrijving: onderzoek naar de toepasbaarheid van de methodiek ontwikkeld in het PCBB-mantelproject voor de opstelling van beroepsprofielen ten behoeve van de leerplanontwikkeling in het MAO.

Toelichting

In de beleidsnotitie 'Beroepsprofielen en Leerplanontwikkeling' (41), een uitvloeisel van het regeringsstandpunt inzake het Open Overleg Wagner, wordt als één van de hoofdinstrumenten ter versterking van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt gezien de opstelling van beroepsprofielen onder verantwoordelijkheid van het bedrijfsleven. (Mede) daaruit moeten dan vervolgens beroepsopleidingsprofielen gedestilleerd worden, en deze zijn op hun beurt dan weer (mede) bepalend voor de leerplanontwikkeling. (N.B. deze volgorde impliceert reeds dat dit onderzoekthema behartiging vraagt in samenhang met thema 2.1). Ook het landbouwonderwijs krijgt met het opstellen van beroepsprofielen te maken. Het PCBB te 's-Hertogenbosch ontwikkelde in zijn vermaard geworden mantelproject een methode om beroepsprofielen op te stellen. Deze is echter toegesneden op het beroepenveld dat door het leerlingwezen voorzien wordt, buiten de agrarische sector. De stellige indruk is dat het agrarisch beroepenveld op een aantal punten nogal afwijkt. Nagegaan moet dus worden in hoeverre het mantelproject-instrumentarium (inclusief het verrijkingsonderzoek) bruikbaar is en in welk opzicht aanpassing nodig is. Gezien de in thema 2.1 geschetste problematiek en het feit dat er tussen de agrarische leerlingstelsels en het PCBB-mantelproject al verbindingen zijn gelegd (zie paragrafen 5.3 en 6.4), ligt het voor de hand de vraagstelling toe te spitsen op het MAO (A, B en KMAO). Het gaat hier om toepassingsgericht onderzoek en ontwikkelingswerk waarbij concrete segmenten van het agrarisch arbeidsbestel betrokken moeten worden. Deze aanpak heeft het voordeel dat er ook een aantal bruikbare beroepsprofielen (op verschillende niveaus) uit kunnen rollen. Voorwaarde is dan wel dat vertegenwoordigers van deze segmenten nauw bij het onderzoek betrokken worden. Deze aanpak is ook verkieslijk omdat aangesloten kan worden bij resultaten van het juist afgesloten MAO-arbeidsmarktonderzoek (paragraaf 6.2). Hoewel kerncommissies voor de opstelling van beroepsprofielen geen rechtsteekse veantwoordelijkheid dragen, is het goed ze er wel bij te betrekken; de resultaten zijn immers van belang voor de (van dit onderzoek organisatorisch losgekoppelde) leerplanontwikkeling.

AG 9 AANSLUITING ONDERWIJSBESTEL-ARBEIDSBESTEL

TH 9.2 **Inventarisatie leerplanontwikkeling**

TIJD

PR 1

OMV 2

REF Paragrafen 4.1 en 6.5

Korte omschrijving: inventariserend en vergelijkend onderzoek naar de huidige stand van zaken met betrekking tot de leerplanontwikkeling in de verschillende sectoren.

Toelichting

De drieslag beroepsprofielen (thema 9.1) → beroepsopleidingsprofielen c.q. afstemming opleidingen (thema 2.1) → leerplanontwikkeling mag theoretisch een logische zijn, het ontbreken van (officieel vastgestelde) beroepsprofielen wil natuurlijk nog niet zeggen dat er niets aan leerplanontwikkeling is gedaan. Om bovengenoemde werkvolgorde een kans te geven zou het goed zijn eens een overzicht te maken van de stand van zaken met betrekking tot de leerplanontwikkeling in de verschillende landbouwonderwijssectoren voor de onderscheiden vakrichtingen vanaf 1968 (inwerkingtreding WVO) tot heden. Zowel landbouwvakken als AVO-vakken moeten in het onderzoek worden betrokken. Er zullen grote verschillen aan het licht komen. Een fundamentele vraag, die direct met onderlinge aansluiting (aandachtsgebied 11) te maken heeft maar hier niet ontweken kan en moet worden is die naar het longitudinale karakter van leerplannen. Vanouds zijn daarvoor veelvuldig pleidooien te horen, maar terecht wordt steeds meer de vraag gesteld in hoeverre die voor de agrarische vakken gehonoreerd moeten worden, gezien de aanzienlijke AVO-instroom in MAO en HAO. Dit zou per vak eens goed bekeken moeten worden, waarbij uiteraard de huidige onderwijspraktijk de belangrijkste bron van informatie is. Dit onderzoek beoogt, tenslotte, zicht te geven op (de aard van) vervolgactiviteiten in het kader van de leerplanontwikkeling (als die zich aandienen).

AG 9 AANSLUITING ONDERWIJSBESTEL-ARBEIDSBESTEL

TH 9.3 **Infrastructuur onderwijsbestel-arbeidsbestel**

TIJD

PR 2

OMV 2

REF Paragraaf 4.1

Korte omschrijving: onderzoek naar de organisatorische infrastructuur van de relatie tussen het agrarisch onderwijs en het arbeidsbestel op meso- en macroniveau, in eerste instantie beschrijvend, vervolgens beoordeeld op zijn effecten op de onderwijskwaliteit.

Toelichting

In reactie op de rapportage-Wagner (1982-1983) en alles wat erop volgde (paragraaf 4.1) is nogal eens beweerd dat de relatie tussen onderwijsbestel en de agrarische wereld weinig te wensen overlaat. En er zijn maar weinigen die het omgekeerde beweren (vandaar niet het hoogste prioriteitsgetal). In tegenstelling tot veel andere bedrijfstakken is de landbouw vanouds zeer onderwijsgevoelig en doet zij dan ook geregeld van zich spreken. Deze betrokkenheid heeft op tal van manieren vertaling gevonden (bestuurswerk, overlegstructuren, vertegenwoordigingen, ondersteuning etc.). Nu de relatie tussen onderwijs en arbeidsmarkt opnieuw in het centrum van de belangstelling staat lijkt het een interessante en nuttige onderneming de hele infrastructuur die beide met elkaar verbindt eens in kaart te brengen. Daarbij moet nadrukkelijk niet alleen gekeken worden naar het officiële circuit, maar moeten ook de vele niet zo sterk geformaliseerde contacten aandacht hebben.
Een moeilijker maar wel meer wezenlijke vraag is of de structuren zoals ze nu functioneren (op macro- en mesoniveau) in die zin ook werkelijk effectief zijn dat inhoud en niveau van het onderwijs erdoor beïnvloed worden, en wel zodanig dat ontwikkelingen in het arbeidsveld snel (genoeg) naar taken en eindtermen van de opleidingen doorvertaald worden. Gezien de geheel eigen positie van het leerlingwezen is voor de aansluiting onderwijs/arbeidsmarkt in deze sector een afzonderlijk thema geformuleerd (thema 3.2); de agrarische leerlingstelsels kunnen bij honorering van thema 3.2 in enigerlei vorm bij thema 9.3 dus buiten beschouwing blijven.
Een derde aandachtspunt is nog moeilijker benaderbaar. Men hoort nogal eens zeggen: het bedrijfsleven is wel vertegenwoordigd in allerlei werkgroepen maar heeft er weinig invloed omdat het niet in staat is zijn behoefte te formuleren. Vraag dus: hoe kan men de bedrijven de helpende hand bieden om aan te geven wat hun wensen op onderwijsgebied zijn?
Tenslotte, te beluisteren is hier en daar ook dat het bedrijfsleven teveél invloed heeft op het onderwijs, wat tot onevenwichtigheid zou leiden. Wordt het geen tijd milieu- en natuurbeschermingsorganisaties meer structureel in het overlegcircuit op te nemen? In de toelichting op thema 2.1 is er reeds op gewezen dat de overleg- en adviesstructuur op landelijk niveau binnenkort nogal ingrijpend wordt gewijzigd. Evaluatie van de SALVO is ook tot de activiteiten in het kader van thema 9.3 te rekenen.

AG 9 AANSLUITING ONDERWIJSBESTEL-ARBEIDSBESTEL

TH 9.4 **Combineren opleiding en arbeid**

TIJD

PR 3

OMV 3

REF Paragraaf 4.1

Korte omschrijving: onderzoek naar uitbouw van de mogelijkheden ook voor jongeren opleiding en (beroeps)arbeid in de tijd te combineren.

Toelichting

In zijn commentaar op de nota 'Investeren in mensen' (134) stelt het landbouwschap dat overwogen moet worden bestaande mogelijkheden van werken en opleiding voor jongeren uit te breiden. Aldus krijgen jongeren gelegenheid ervaring op te doen in de beroepspraktijk en wordt de afstemming van onderwijs op de agrarische arbeidsmarkt bevorderd, zo luiden de argumenten. Het Jeugdwerkgarantieplan van het kabinet Lubbers-II verschaft deze suggestie vernieuwde activiteit en maakt het, gezien ter beschikking komende middelen, de moeite waard haar op haar merites te onderzoeken. De O&W-begroting 1987 kondigt zelfs aan dat bezien zal worden of een scholingsplicht in deeltijd mogelijk en wenselijk is.

AG 10 NIVEAUVASTSTELLING EN NIVEAUBEWAKING

TH 10.1 **Regelgeving**

TIJD

PR 3

OMV 2

REF Paragrafen 2.1, 2.2 en 5.2.5

Korte omschrijving: onderzoek naar de wijze waarop in de onderscheiden sectoren van het agrarisch onderwijs het eindniveau wordt vastgesteld, met het oog op eventuele beroepskwalificatie maar ook met het oog op de aansluiting op vervolgonderwijs.

Toelichting

In verhandelingen over de kwaliteit van het onderwijs, niet meer weg te denken uit de memories van toelichting bij de O&W-rijksbegrotingen, wordt onderscheid gemaakt tussen de vaststelling en de bewaking van het eindniveau. In de aandachtsgebieden 9 en 11 ligt het accent op de inhoudelijke kanten van de niveaubepaling (met het oog op respectievelijk aansluiting op de arbeidsmarkt en aansluiting op het vervolgonderwijs), in aandachtsgebied 10 gaat het om de formele aspecten. De verschillende onderwijstypen worden bekostigd op basis van wetten en daaruit voortvloeiende regelgeving, zoals het MAO-besluit en het (concept-)MAO-eindexamenbesluit. Dit onderzoek beoogt de totstandkoming en inhoud van deze regelgeving in kaart te brengen en deze kritisch te bezien op (bijvoorbeeld) hiaten of overregulering. Beginselen als deugdelijkheidsbewaking, deregulering en vrijheid van onderwijs (denominatie, regio) dienen hierbij als toetscriteria. Examenprogramma en -inrichting vormen hoofdmomenten in dit thema. Welke vrijheid wordt door de huidige (of toekomstige) regelgeving gelaten en hoe wordt daar door de scholen gebruik van gemaakt? Hoewel het in aantocht zijnde MAO-eindexamenbesluit de gemoederen hier en daar wel bezighoudt (135), kan het thema, althans op grond van de veldverkenning, niet bogen op een hoge prioriteit. Dat kan veranderen als de overheid de in de memorie van toelichting bij de O&W-begroting 1987 aangekondigde deregulering bij de totstandkoming van sectorscholen snel wil doorvoeren.

AG 10 NIVEAUVASTSTELLING EN NIVEAUBEWAKING

TH 10.2 **Bewaking**

TIJD

PR 3

OMV 3

REF

Korte omschrijving: evaluerend onderzoek naar het functioneren van de regionale inspectie van het landbouwonderwijs.

Toelichting

De regionale inspectie landbouwonderwijs speelt een belangrijke rol bij de kwaliteitsbewaking binnen het lager en middelbaar landbouwonderwijs (de inspectie die zich bezighoudt met andere sectoren kan desgewenst ook in dit onderzoek betrokken worden). Een onderzoek vanuit de inspecteurspositite èn vanuit de school kan antwoord geven op de vraag of de inspectie in dit opzicht bevredigend functioneert. Er is immers veel dat dagelijks de aandacht vraagt en kan afhouden van wezenlijke aspecten als hier in geding. Vanuit een wat verbrede invalshoek is ook de vraag te stellen: welke werkvelden in de school zijn nu voor de inspecteur als de meest significante aandachtsvelden aan te merken? Is de aandachtsverdeling daarmee in overeenstemming?
N.B. Om misverstand voor te zijn zij hierbij aangetekend dat het idee voor een onderzoek als dit geopperd is in inspecteurskringen en dus niet afkomstig is uit het onderwijsveld.

AG 11 INSTROOM, DOORSTROMING EN AANSLUITING

TH 11.1 **Doorstroming MAO-A → HAO**

TIJD

PR 1

OMV 3

REF Paragrafen 2.2, 2.4 en 5.2.6

Korte omschrijving: onderzoek naar de huidige stand van zaken met betrekking tot de doorstroming van MAS-A-abituriënten naar het HAO met het oog op de afschaffing van het voorbereidend jaar in het HAO.

Toelichting

De opneming van het HBO in het stelsel van hoger onderwijs heeft vooralsnog geen verandering gebracht in de toelatingsvoorwaarden. Vooral de toelaatbaarheid van zowel AVO- als MBO-abituriënten leidt tot problemen. In het HAO zijn die tot op heden opgevangen door het tussen het MAO-A en de HAO-propaedeuse geschakelde voorbereidend jaar, maar dit zal uiterlijk in 1990 moeten zijn afgebouwd. Onder de WHBO hebben MAS-ers recht op toelating tot het HAO. Niet lang geleden zag een rapport over de doorstroming MAS-HAS onder deze gewijzigde omstandigheden het licht. De daarin vervatte aanbevelingen moeten worden gezien in het licht van het op stapel staande MAO-eindexamenbesluit; uit de definitieve formulering daarvan zal ook moeten blijken in hoeverre de aanbevelingen bindende kracht krijgen.
Inmiddels werden/worden (voornamelijk op HAS-en) op uiteenlopende wijze oplossingen getroffen om de aansluiting te verbeteren. Afspraken met MAS-en in de omgeving dragen daaraan ook bij. Voor de MAS-decanen, belast met studie-advisering, is de situatie allerminst duidelijk en nogal onzeker. Er is behoefte aan een school- en leerlinggericht onderzoek dat de doorstromingsknelpunten, zoals ze op MAS-en en HAS-en ondervonden worden, en de tot nu toe toegepaste oplossingen in kaart brengt, en wel per studierichting. Daarin moet ook aandacht geschonken worden aan de leerstofplanning voor doorstromers MAO-HAO - (voldoende) longitudinaal? - vooral voor de exacte vakken. Gevreesd wordt dat de MAS als vooropleiding van de HAS aan populariteit zal inboeten als er niet op redelijke termijn duidelijkheid komt. Onderzoekmateriaal betreffende de schoolloopbaan van verschillende categorieën instromers, zoals dat op enkele HAS-en beschikbaar is, kan geanalyseerd en gecompleteerd worden. Voor een volledig beeld is het nodig alle MAS-en en HAS-en bij dit onderzoek te betrekken; niet overal worden dezelfde toelatingsvoorwaarden/-procedures gehanteerd.
De hoge prioriteit ontleent dit thema mede aan de noodzaak tot omschrijving van opleidingsprofielen voor de in het AOC samen te brengen leerwegen. De doorstroomkwalificatie maakt immers een wezenlijk kenmerk uit van de vernieuwde MAS-A-opleiding zoals die in de agrarische MBO-sectorschool gestalte moet krijgen.

AG 11 INSTROOM, DOORSTROMING EN AANSLUITING

TH 11.2 **Instroom MAO**

TIJD

PR 2

OMV 2

REF Paragraaf 2.2

Korte omschrijving: onderzoek naar de criteria die worden gehanteerd bij de toelating van leerlingen tot Middelbare Agrarische Scholen en naar mogelijke verschuivingen in het instroompatroon en de gevolgen daarvan voor het onderwijs.

Toelichting

Toelating en toelaatbaarheid zijn twee verschillende zaken. De laatstgenoemde is landelijk geregeld, de toelating is een zaak van de school. Niet op alle MAS-en (A en B) worden dezelfde toelatingsprocedures en -maatstaven (even streng) gehanteerd. Tevens bestaat er de neiging de toelatingsnormen aan te passen onder invloed van externe ontwikkelingen zoals minder leerlingen, versterking/ontstaan van andere onderwijstypen (resp. Leerlingwezen en KMAO). In hoeverre is deze aanpassing zichtbaar te maken (niet alleen statistisch maar ook in de praktijk) en wat zijn de gevolgen ervan voor het onderwijs (niveau, motivatie, bevordering, doorstroompatroon, voortijdige schoolverlating en dergelijke)? Maar ook andere instroomeffecten kunnen het onderwijs beïnvloeden: als de LBO-categorie groter wordt ten opzichte van de MAVO-vooropgeleiden (dit geldt niet overal overigens) heeft de B-afdeling de neiging steeds groter te worden, ten koste van de A-afdeling (die daardoor voor bepaalde vakken soms met de B-richting gecombineerd moet worden). Het wordt steeds moeilijker LAO-ers aan te nemen, zo stelt een directeur:

> "Bedrijfsopvolgers zijn allemaal via MAVO of HAVO binnengekomen en ik moet het niveau daarop afstemmen."

Is het LAO nog een volwaardige vooropleiding voor het MAO-A (vgl. ARVO-1 rapport LBO in perspectief)? Hoe verschilt (tussen LAO- en MAVO-instroom) het percentage voortijdige schoolverlaters? Verschillen de slagingspercentages? (Hoe) verschillen de studieresultaten per vak? Wat zijn de effecten van de opdrogende HAVO-instroom? Welke rol speelt de vakkenpakketkeuze in het LAO bij de doorstroming en het schoolsucces in het MAO? Is het waar dat ten gevolge daarvan - men moet in de eerste klas MAO alle vakken weer meenemen - er in die klas steeds meer uitvallers komen? Idealiter wordt dit onderzoekthema in samenhang met thema 11.3 ter hand genomen.
N.B. Bij een snelle realisering van een driejarig geïntegreerd Voortgezet Onderwijs en een vierjarig MAO in een Agrarisch Opleidingscentrum vervalt de actualiteit van dit thema in deze vorm; er is dan immers nog maar één vooropleiding. Er treedt wel een ander probleem voor in de plaats: de inhoudelijke aansluiting tussen het geïntegreerde VO voor 12 tot 15-jarigen en de opleidingen gebundeld in het AOC. Naar gelang van het tempo waarin zich de ontwikkelingen voltrekken ligt het in de rede de thema's 11.2 en 11.3 al dan niet in deze richting om te buigen.

AG 11 INSTROOM, DOORSTROMING EN AANSLUITING

TH 11.3 **Aansluiting LAO en MAVO op MAO**

TIJD

PR 2

OMV 2

REF Paragraaf 2.2

Korte omschrijving: onderzoek naar de aansluiting tussen enerzijds algemeen vormende vakken (MAVO en LAO, C-, D-niveau) en agrarische vakken (LAO) en anderzijds deze vakken in het MAO-A.

Toelichting

Beoogt thema 11.2 vooral de feitelijke ontwikkelingen ten aanzien van de aansluiting tussen het MAO en de vooropleiding daartoe te registreren (school- en leerlinggericht dus), dit thema is er meer op gericht vast te leggen in hoeverre er van aansluiting tussen beide sprake is gezien de doelstellingen en eindtermen ervan zoals die tot uiting komen in de onderwijs- en examenprogramma's (lesstofgericht). De zorgen van de ARVO-1 dat het LBO in onvoldoende mate nog fungeert als vooropleiding voor het MBO gelden niet het landbouwonderwijs, zo zegt men. Is dat in de leerstof aanwijsbaar of heeft de agrarische sector dit probleem 'opgevangen' met haar MAS-B? Waar zitten nu inhoudelijk precies eventuele aansluitingsknelpunten? Waarschijnlijk niet in de agrarische vakken, want daarmee begint men, gezien de MAVO-instroom, op de MAS van voren af aan (waarmee dus systematisch doublures voor de agrarische vakken meekomen, een weinig ideale situatie); of gaat dit voor de doorsnee LAS-er toch in een te hoog tempo? Hoe zit 't met de aansluiting(sverschillen) MAVO en LAO ⟶ MAO? Onlangs is voor de vakken natuurkunde, scheikunde en biologie nagegaan of het LAO-C niveau in feite inmiddels niet gelijk te stellen zou zijn aan het MAVO-D niveau (alleen voor biologie bleek dit het geval). Dit werk kan wellicht gebruikt worden om te bezien in hoeverre bij de AVO-vakken de aansluiting tussen MAO en vooropleiding hapert.
N.B. Zie N.B. bij toelichting op thema 11.2.

AG 11 INSTROOM, DOORSTROMING EN AANSLUITING

TH 11.4 **Voortijdige schoolverlaters**

TIJD

PR 3

OMV 2

REF Paragrafen 2.1 en 2.2

Korte omschrijving: onderzoek naar de motieven en lotgevallen van hen die de LAO- of MAO-opleiding niet afrondden en voortijdig de school verlieten.

Toelichting

De omvang van de voortijdige schoolverlating in het LAO en het MAO is niet verontrustend, zeker als men bedenkt dat een deel van deze schoolverlaters de opleiding afbreekt omdat men aan het werk kan (en wil). Toch komt de voortijdige schoolverlating ook in het agrarisch onderwijs voor (zie hoofdstuk 2). Voor zover bekend bestaat er geen systematische studie van enige omvang over oorzaken en achtergronden ervan; te denken is aan vooropleidingsdeficiënties (relatie met de thema's 11.2 en 11.3), motivatietekort, sociale problemen, teleurstelling met betrekking tot het onderwijs etc. Ook de lotgevallen van de voortijdige schoolverlaters nadien moeten in het onderzoek worden betrokken, waaronder de scholing die ze naderhand in ander verband nog opdoen. De indruk bestaat namelijk (en deze vraagt om verificatie/falsificatie) dat niet zelden prima vakmensen (naar later blijkt) de school verlaten omdat ze zich niet thuis voelden bij de 'aanpak' van die school(soort). Dit maakt de betreffende zegsman ook voorzichtig als het gaat om een centrale normstelling: het 'eindniveau' dat gehaald moet worden is maar een relatief begrip; op zich capabele mensen moeten daardoor niet te snel gedwongen worden de school zonder diploma te verlaten. Desgewenst kan ook het leerlingwezen in dit onderzoek worden betrokken.

AG 11 INSTROOM, DOORSTROMING EN AANSLUITING

TH 11.5 **Keuzemotieven voor agrarisch onderwijs**

TIJD

PR 3

OMV 2

REF Paragrafen 2.1 t/m 2.4

Korte omschrijving: onderzoek naar de motieven van leerlingen die kiezen voor agrarisch onderwijs.

Toelichting

Naar verluidt zijn de motieven van jonge mensen om voor agrarisch onderwijs te kiezen al eens voorwerp van onderzoek geweest. Diepgaand zal het echter niet geweest zijn, getuige de opmerking (136):

> "Naar de oorzaken van deze toegenomen belangstelling voor het agrarisch onderwijs is geen gericht onderzoek verricht."

Vervolgens worden wat gissingen gedaan. De positie van de landbouw en het gebruik van het platteland zijn voorts aan veranderingen onderhevig. Van verschillende kanten is belangstelling getoond voor een belangstellingsonderzoek van leerlingen voor het landbouwonderwijs. De uitkomsten kunnen ook van nut zijn bij het nadenken over de toekomstige inrichting van het landbouwonderwijs (vakken en studierichtingen, vgl. thema's 12.1 en 12.3). Een leerzame uitbreiding van dit onderzoek is na te gaan of het onderwijs ook aan de verwachtingen beantwoordt. Vanzelf komt ook het differentiële keuzepatroon van de beide seksen voor en binnen het agrarisch onderwijs aan de orde. In hoeverre draagt de studievoorlichting daaraan bij? Wordt er in de (na)scholing van leraren aandacht besteed aan het stimuleren van verantwoord keuzegedrag, ook voor meisjes? Dit onderzoek wint aan waarde als er een historische dimensie aan verleend wordt, zodat ook de opmerkelijke stijging van de belangstelling voor het LAO tussen 1975 en 1985 erin betrokken kan worden.

AG 11 INSTROOM, DOORSTROMING EN AANSLUITING

TH 11.6 **Aansluiting regulier onderwijs - praktijkschoolcursussen**

TIJD

PR 4

OMV 2

REF Paragrafen 2.6 en 6.1

Korte omschrijving: onderzoek naar de aansluiting tussen het reguliere onderwijs en de cursussen opgenomen in het onderhavige opleidingsprogramma verzorgd door praktijkscholen.

Toelichting

In veel agrarische onderwijsprogramma's zijn één of enkele weken praktijkschool opgenomen. De bedoeling is dat men daar praktijkvaardigheid opdoet en wel zo efficiënt mogelijk want de accommodatie is duur en er zijn vele gegadigden. De ervaring leert dat de cursisten echter vaak theoriekennis te kort komen, die op de praktijkschool vooraf moet worden bijgebracht, waardoor kostbare tijd verloren gaat (volgens voorlopige opgaven 10-30%). Daar komt bij dat de beginsituatie van de cursisten voor wat betreft de theoretische kennis nogal uiteenloopt. Duidelijk is dat hier een knelpunt ligt. Evenveel overeenstemming bestaat er echter over het feit dat dit probleem niet structureel oplosbaar is en dat de (praktijk)scholen ermee moeten (leren) omgaan. Geen onderzoekprioriteit dus.

AG 11 INSTROOM, DOORSTROMING EN AANSLUITING

TH 11.7 **Spanning doorstroom- en beroepskwalificatie MAO-A**

TIJD

PR 4

OMV 3

REF Paragraaf 5.2.6

Korte omschrijving: onderzoek ter beantwoording van de vraag in hoeverre het verwerven van een doorstroomkwalificatie naar het HAO in het MAO de eigen doelstelling van het MAO, voorbereiding op het zelfstandig ondernemerschap, in gevaar brengt.

Toelichting

Geleidelijk wordt het voorbereidend jaar (voor MAS-ers die de HAS willen gaan volgen) afgeschaft: in 1990 zal het niet meer verzorgd worden. Daarmee ontstaat een nieuwe situatie voor de doorstroming MAS ⟶ HAS. Niet lang geleden verscheen daarover een rapport. Ruwweg komen de daarin vervatte aanbevelingen neer op: een HAO-stroom op de MAS en een MAO-stroom op de HAS (meer basisvakken, minder landbouwvakken). Er bestaat (enige) zorg dat door de programma-aanpassingen in het MAO de (hoofd)doelstelling van dit onderwijstype, voorbereiding op het zelfstandig ondernemerschap (dat overigens naderhand door een minderheid van de abituriënten zal worden uitgeoefend), in gevaar komt. Dit onderzoek tracht te achterhalen of deze vrees gerechtvaardigd is. Ook al omdat hier een andere kwalificatie nagestreefd wordt kan hier niet van een echt knelpunt gesproken worden.

AG 12 NIEUWE VAKKEN EN STUDIERICHTINGEN

TH 12.1 **MAO-studierichting natuur- en milieubeheer**

TIJD

PR 1

OMV 2

REF Paragraaf 5.2.7

Korte omschrijving: onderzoek naar de wenselijkheid, mogelijkheid en inrichting van een studierichting natuur- en milieubeheer in het MAO.

Toelichting

De hoge prioriteit, toegekend aan dit thema, is ontleend aan de ontwikkelingen in de landbouw en het gebruik van het platteland. De enorme produktie- en mestoverschotten leiden tot heroverweging van het gebruik van de groene ruimte; het ziet ernaar uit dat het agrarisch gebruik de komende decennia zal afnemen. Belangrijke alternatieve gebruikswijzen zijn natuurbehoud en recreatie. Deze ontwikkeling is reeds tot uiting gebracht in een verbreding van het werkterrein van het ministerie van L&V. De erkenning dat in ons dichtbevolkte land de natuurlijke omgeving onder grote druk staat, is al van wat oudere datum en heeft geresulteerd in tal van maatregelen. Beide ontwikkelingen vloeien in deze jaren steeds meer in elkaar over.
De vertaling naar het onderwijs toe verloopt per sector en niveau nogal verschillend. In WO en HBO zijn inmiddels tal van milieukunde-steunpunten ontstaan waaronder enkele ressorteren onder het landbouwonderwijs (aan LU Wageningen en HAS-Groningen). De verbinding van de milieukunde met de groene ruimte is een voor de hand liggende en rechtvaardigt een taak voor het landbouwonderwijs ook ten volle. In een recente brief van de minister van O&W, mede namens de ministers van L&V en VROM (137), over milieu-educatie wordt bij het MAO alleen gesproken van verdere integratie van milieu-aspecten in de bestaande leerstof. Gezien de ontwikkelingen in de maatschappij en in andere onderwijssectoren kan men zich afvragen of daarmee volstaan kan worden. Dit onderzoek beoogt na te gaan of het geen aanbeveling verdient ook in het MAO een herkenbaar concentratiepunt in de vorm van een studierichting natuur- en milieubeheer te creëren. Een belangrijk aspect is natuurlijk de vraag (social demand en manpower demand) naar deze vorm van onderwijs (kwaliteit en kwantiteit). De informatiekanalen hiervoor kunnen tevens benut worden om een indruk te krijgen omtrent de inrichting van een dergelijke studierichting. Een verdere ontwikkeling, ook in de richting van niet-produktierichtingen, is in het belang van de toekomst van het MAO.

AG 12 NIEUWE VAKKEN EN STUDIERICHTINGEN

TH 12.2 **Beroepsgerichte informatica**

TIJD

PR 1

OMV 2

REF Paragrafen 5.1.4, 5.2.8 en 5.4.5

Korte omschrijving: evaluerend onderzoek naar de invoering van beroepsgerichte informatica in het agrarisch onderwijs.

Toelichting

Agrarisch onderwijs en computers/informatietechnologie hebben in elk geval op twee manieren met elkaar van doen. De computer kan ingezet worden ter wille van een efficiënter/effectiever overdracht van de lesstof (computer als didactisch hulpmiddel). Daarnaast is de computer snel opgerukt in de beroepspraktijk en zal het leren omgaan ermee dus een vaste plaats (gaan) innemen in elke beroepsopleiding. Met het in eerstgenoemde functie aangeduide Computer-ondersteund Onderwijs (COO) houden projecten van de vakgroepen Pedagogiek en Didactiek en Informatica van de LU Wageningen (paragraaf 6.1) en van de stuurgroep COO-HAO (paragraaf 6.3) zich, in onderlinge afstemming, bezig.
Invoering van de beroepsgerichte informatica moe(s)t in hoog tempo haar beslag krijgen. Daarbij is het een complexe operatie gezien de aanschaf van dure apparatuur en de absoluut vereiste (na)scholing van docenten. Er is dan ook alle reden de invoeringsoperatie in de verschillende sectoren met evaluatie-onderzoek te ondersteunen. Aandacht verdienen daarbij in elk geval de inhoud en presentatie van de lesstof (aansluiting bij beginsituatie en motivatie, aansluiting bij beroepspraktijk), integratie in beroepsgerichte vakken en scholing en nascholing van docenten. Gezien de huidige stand van zaken ligt het voor de hand te starten in het Middelbaar en Hoger Agrarisch Onderwijs (in respectievelijk 1983 en 1974 experimenteel gestart) en daarbij ook de ontwikkelingen op de praktijkscholen te betrekken. In het Lager Agrarisch Onderwijs gaan in 1986 proefprojecten van start; tenzij ander ondersteunend onderzoek gewenst wordt (waarvan tijdens de verkenning niets gebleken is) kan (evaluatie)onderzoek ten bate daarvan eerst over enkele jaren beginnen.
N.B. In het kader van de programmering van onderzoek door afdeling 5 van de NRLO is een onderzoekplan 'Informatietechnologie in de landbouw: onderzoek naar de socio-economische aspecten' in wording. Eén van de drie onderscheiden thema's is 'Onderwijs en Voorlichting' (te bewerken door de LU-vakgroepen Pedagogiek en Didactiek en Voorlichtingskunde). De terugkoppeling van de verschillende toepassingen van informatiesystemen in de agrarische beroepspraktijk naar de opleidingsprogramma's in het agrarisch onderwijs neemt in het onderzoekvoorstel een belangrijke plaats in.

AG 12 NIEUWE VAKKEN EN STUDIERICHTINGEN

TH 12.3 **Nieuwe opleidingsprogramma's**

TIJD

PR 2

OMV 2

REF

Korte omschrijving: vooronderzoek naar de wenselijkheid en inrichting van nieuwe opleidingsprogramma's in het agrarisch onderwijs in het kader van een heroriëntatie op de doelstellingen van het agrarisch onderwijs.

Toelichting

De doelstellingen van het landbouwonderwijs zijn nooit een statisch gegeven geweest. Het landbouwonderwijs is geworden tot wat het is door (onder meer) verbreding van het toepassingsgebied van de landbouwkunde (138). In het SER-commentaar op Investeren in mensen (126) is te lezen dat de nota in overwegende mate is gericht op het onderwijs in de primaire produktie en dat het onderwijs ten dienste van andere onderdelen van de agrarische sector slechts in beperkte mate aan de orde komt. Men behoeft deze kritiek niet in alle opzichten te onderschrijven om toch hieruit wel de les te trekken dat, nu de primaire sector krimpt, opnieuw herbezinning op de doelstellingen van het landbouwonderwijs, juist gezien het vitale belang van de primaire sector, op z'n plaats is. De situatie rond natuur- en milieubehoud en -beheer rechtvaardigt daaromtrent nu een gericht onderzoek (thema 12.1).
Het hier voorgestelde vooronderzoek zou kunnen beginnen met een retrospectieve beschouwing van de reikwijdte van doelstellingen en functie van het landbouwonderwijs: hoe hebben agrarische scholen op maatschappelijke ontwikkelingen gereageerd (leerplan, lesstof, studierichtingen, vakken)? Welke ontwikkelingen zijn er heden ten dage om op te reageren? Het gaat hier, zoals duidelijk zal zijn, niet primair om (soms ingrijpende) aanpassingen in de klassieke landbouwsector (die moeten via de beroepsprofielen en wat daarmee gedaan wordt binnengebracht worden) maar om het (eventueel) inslaan van nieuwe wegen. Men kan hier denken aan een 'oprekken' van wat vaak de 'periferie' genoemd wordt, maar ook aan wèl met de klassieke landbouw te associëren onderwerpen als (behalve milieu en recreatie) kwaliteitsbeheer, agrobiologie, viscultuur, paardenhouderij, bijenhouderij, kruidenteelt: belangstelling leerlingen, afzet (afgestudeerden, produkten), programma-inhoud, aansluiting bij reguliere programma's. Liggen nieuwe vakken/studierichtingen in het reguliere onderwijs in het verschiet of moet meer gedacht worden aan specialistische cursussen op praktijkscholen? Welke van de genoemde of nog andere activiteiten vergen een diepergaand onderzoek? Uiteraard moet aansluiting gezocht worden bij recent afgestudeerden-onderzoek (zie paragrafen 6.2 en 6.3).

AG 12 NIEUWE VAKKEN EN STUDIERICHTINGEN

TH 12.4 **Bedrijfskunde in het MAO**

TIJD

PR 3

OMV 3

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar de wenselijkheid en mogelijke inhoud van een vak bedrijfskunde in het MAO.

Toelichting

Men neemt geen al te riskant voorschot op de beroepsprofiel-ontwikkeling als men constateert dat de aard van het ondernemerschap in land- en tuinbouw snel verandert (complexere bedrijfsvoering, groter bedrijf, kapitaal-intensiever, meer externe relaties, informatisering, om maar wat te noemen). Doorvertaling daarvan naar het MAO-onderwijs is niet gemakkelijk, moeilijker in elk geval dan voor de steeds hogere eisen die gesteld worden aan het produktievakmanschap. Gesuggereerd wordt om een vak bedrijfskunde te ontwikkelen voor de MAS. Daarin moet het **zelfstandig** ondernemerschap centraal staan (in tegenstelling tot het vak bedrijfskunde aan LU en HAS dat zich veel meer richt op het management van grotere bedrijven en organisaties). Uit een verkenning op de verschillende schooltypen en bedrijfstypen (met inschakeling van bedrijfskundige deskundigheid) zou wellicht een geraamte voor een dergelijk vak kunnen ontstaan. Verdere ontwikkeling moet dan in overleg met kerncommissie en inspectie ter hand genomen worden.

AG 12 NIEUWE VAKKEN EN STUDIERICHTINGEN

TH 12.5 **Invoeringsstrategie**

TIJD

PR 4

OMV 3

REF

Korte omschrijving: onderzoek naar de invoeringsstrategie van nieuwe studierichtingen en afdelingen aan scholen voor MAO.

Toelichting

Nieuwe studierichtingen uitdenken is één, ze landelijk invoeren is heel wat anders. Momenteel bestaat er geen afgewogen invoeringsstrategie waarmee besturen (organisaties) kunnen rekenen. De vraag is ook of die in ons onderwijsbestel wel te ontwikkelen is. Een weergave van de huidige gang van zaken is: men start maar ergens en kijkt hoe het gaat, via (veel) regelgeving tracht de overheid de zaak in de hand te houden. Beter zou zijn (volgens dezelfde zegsman): in een vooronderzoek doelstellingen laten omschrijven, kader en eventueel invoeringsschema verstrekken waarbinnen men heeft te werken, verder de zaak aan de scholen overlaten. Niet te overzien is op dit moment of hier werkelijk van een knelpunt sprake is. Onderwijspolitieke co-determinanten kunnen door onderzoek wel aan het licht gebracht maar niet opgeheven worden (zo men dat al zou willen). Een mogelijke aanpak zou kunnen zijn één van de grote invoeringsoperaties van de laatste jaren, die inmiddels tot een goed einde is gebracht (bijvoorbeeld die van de MAO-afdelingen of -scholen levensmiddelentechnologie) eens onder de loep te nemen.

7.3 COMPILATIE EN HANDREIKING VOOR PROGRAMMERING

De lengte van de lijst van thema's omschreven in paragraaf 7.2 vraagt om overzicht. Deze paragraaf beoogt een snel inzicht te geven in de gestelde prioriteiten en biedt zo een handvat voor de programmering van de grotere projecten op korte termijn. Aan elk van de aandachtsgebieden wordt een korte beschouwing gewijd.

Lager Agrarisch Onderwijs. Centraal in dit aandachtsgebied staat de positie van het LAO in de ontwikkeling van het niet-categoriale voortgezet basisonderwijs. Daarmee bestaat tot op zekere hoogte ervaring in scholengemeenschappen waarvan LAO deel uitmaakt. En (ook) daarvan moet geprofiteerd worden. Ter wille van een evenwichtig pakket van basisvorming moet nagegaan worden welke landbouwkennis- en -kunde-elementen in de basisvorming thuishoren. De indruk bestaat dat het onderwijs van het ILO-type in de basisvorming na de basisschool in de knel komt, reden voor de aanbeveling, met het huidige ILO als vertrekpunt, te bezien hoe deze onderwijssoort in de niet-categoriale school voor 12 tot 15-jarigen tot zijn recht kan komen. De in dit type projecten verworven kennis wordt ingebracht in de VBaO-experimenten. Evaluatie moet te zijner tijd uitwijzen of dat gelukt is.

Middelbaar Agrarisch Onderwijs. Nu het categoriale karakter van het LAO onder druk en het beroepsgerichte karakter van het HAO ter discussie staat, ligt het temeer voor de hand als het gaat om de vorming van het middenkader en de zelfstandige ondernemers het accent te leggen op de vorming/uitbouw en verdere aankleding van de sectorscholen voor 15 tot 19-jarigen, i.c. de Agrarische Opleidingscentra. Een breed aanbod, bestaande uit voltijd en deeltijd 2-, 3- en 4-jarige opleidingen moet gerealiseerd worden, en dat in een aanzienlijk aantal studierichtingen en differentiaties. Enerzijds moeten de diverse opleidingswegen een zekere onderlinge samenhang te zien geven (en dat is gemakkelijker te verwezenlijken in een gemoduleerde programmastructuur), anderzijds moeten ze uitzicht bieden op bezetting van bepaalde 'niches' op de arbeidsmarkt; bij deze afstemming kunnen beroepsprofielen behulpzaam zijn. Zo snel mogelijk moet voor het opstellen daarvan een voor de landbouwsector bruikbaar instrumentarium ontwikkeld worden.

Gezien de omvang en het takenpakket van het AOC zoals het nu in de beleidsstukken voorligt zou het minder juist zijn te volstaan met onderzoek en ontwikkelingswerk ten behoeve van de onderwijskundige inrichting. De regionale positie van het AOC als centrum voor landbouwkennis, waar ook een deel van de nascholing van beroepsbeoefenaars plaats vindt, verdient ook aandacht. Hierbij wordt een speciale studie naar de relatie tussen landbouwonderwijs en landbouwvoorlichting door de jaren heen aanbevolen. Een analyse van het takenpakket van de docenten en ander personeel van het AOC kan belangrijke aanwijzingen opleveren voor het management. Ook in andere opzichten is het management van een instelling van 1200 leerlingen niet meer vergelijkbaar met de leiding van veel hedendaagse MAO-scholen. Gezien het ingrijpend karakter en de complexiteit van de totstandkoming van AOC's ware te overwegen vanaf de aanvang aandacht te schenken aan de evaluatie van het proces.

Agrarisch leerlingwezen. Gezien de positie van het leerlingwezen in het hedendaagse onderwijs(beleid) kunnen we, denkend over onderzoekprogrammering, om de drie agrarische leerlingstelsels niet heen. Het leerlingwezen heeft zich tot op heden nog niet in een grote belangstelling van die zijde mogen verheugen. Daarom zou een niet te lang beschrijvend onderzoek voor de (nog betrekkelijk korte) geschiedenis van de drie stelsels vooraf moeten gaan. Het belang van de praktijkcomponent in de opleiding is onbetwist; de functionaliteit ervan zoals die gestalte moet krijgen in de driehoeksrelatie leerling-praktijkopleider-leraar/consulent wordt daarentegen niet zelden van vraagtekens voorzien. Recente inititatieven tot verbetering ervan kunnen in het onderzoek betrokken worden en ervan profiteren (zoals de scholing van praktijkopleiders). Een tweede aspect dat de aandacht vraagt is het bij de tijd houden van het programma van het schoolgedeelte van de opleiding.

Hoger Agrarisch Onderwijs. Het HAO wordt momenteel geheel in beslag genomen door de gevolgen van de invoering van de Wet op het HBO per 1 augustus 1986 en een nieuw bekostigingsstelsel. De STC-operatie werpt nadrukkelijk haar schaduwen vooruit. Over het algemeen wordt creatief op de ontwikkelingen ingesprongen. Daarom wordt voor wat betreft de aanpassingen op het gebied van de onderwijsinrichting en het management voorgesteld over enkele jaren in vergelijkende zin na te gaan of de

gestelde doelen bereikt zijn. Problematisch ligt vooral - althans op de meeste instellingen - de ontwikkeling van praktijkgericht onderzoek; onderzoek dan wel ontwikkelingswerk ten behoeve daarvan geniet nu prioriteit. Thema's van de (nabije) toekomst zijn de kwaliteitsbewaking (in afwachting van de beleidsvorming rond de HAOK-nota) en de beroepsgerichtheid of, zo men wil, beroepsprofilering (in afwachting van de resultaten van het SHAO-onderzoek onder afgestudeerde HAS-ers).

Docenten en hun scholing. De komende jaren zullen geheel in het teken staan van de ontwikkeling van de nieuw-ontworpen HAPO-opleidingen. Een bijdrage daaraan door agrarische onderwijskundigen wordt door de STOAS als noodzakelijk gezien. De gestelde doelen en de mate waarin en de wijze waarop deze binnen de gestelde cursusduur verwezenlijkt (kunnen) worden zijn medebepalend voor aard en omvang van het (toekomstig) nascholingsaanbod. Vanuit die invalshoek verdient ook de nascholing - met het huidige aanbod als vertrekpunt - aandacht. Speciaal punt van zorg is de begeleiding van de jonge docent. Onderzoek- en ontwikkelingsaspecten bij de totstandkoming van het (initiële) HAPO die zich nu reeds onontwijkbaar aandienen, zijn de instroom (in kwalitatieve en kwantitatieve zin), de praktijkkennis van docenten en de scholing voor specifieke leergangen. In het kader van de AOC-ontwikkeling kan dit laatste ook beschouwd worden als een toesnijding van diverse typen HAPO-abituriënten op onderscheiden leergangen zoals ze in het AOC een plaats zullen krijgen. Als het agrarisch onderzoek en ontwikkelingswerk nog een substantieel aantal jaren bij de agrarische lerarenopleidingen betrokken zal blijven - en gezien de huidige stand van zaken èn de betekenis van de leraar voor de kwaliteit van het onderwijs ligt dat voor de hand - verdient het aanbeveling een speciale studie te maken van de agrarische lerarenopleidingen in enkele vergelijkbare (West-Europese) landen; een dergelijke studie zal het (wetenschappelijk) gehalte van de dienstverlening vanuit het onderzoek stellig ten goede komen.

Volwassenenonderwijs. De prioritering in de sector volwassenenonderwijs wordt bemoeilijkt doordat de resultaten van het zojuist gestarte project cursusonderwijs zich nog niet zo gemakkelijk in beeld laten brengen. Zoveel is wel zeker dat de weg waarlangs het aanbod tot stand komt - met elementen als behoeftenpeiling, organisatie en afstemming -

een belangrijk deel van de aandacht zal opeisen. Nog niet geheel duidelijk is of de huidige deelname aan deeltijd MAO een inhaalvraag weerspiegelt dan wel als een structureel verschijnsel kan worden beschouwd. In het laatste geval zou het voor de hand liggen - zo er al nog verdere onderzoekaandacht aan het agrarisch volwassenenonderwijs gegeven moet worden - deze te investeren in een evaluatie van het deeltijd MAO, over enkele jaren.

Landbouwonderwijs algemeen. Hieronder is een viertal min of meer op zichzelf staande thema's opgenomen, waaronder twee met een middelhoge prioriteit. Een kwalitatief hoogwaardige ondersteuning van het Nederlandse landbouwonderwijs is ten zeerste gebaat bij grondige kennis van de ontwikkeling van het landbouwonderwijs in landen met een overeenkomstig cultuurpatroon. Het gaat hier om een diepte-investering die over de jaren heen veel ander onderzoek en ontwikkelingswerk ten behoeve van het landbouwonderwijs en daarmee het onderwijs zelf ten goede zal komen. Het tweede middelhoog geprioriteerd thema betreft de practica die het slachtoffer dreigen te worden van de verkrappende formatie.

Het leerproces en de lesstof. Overzichtelijkheidshalve ware in dit aandachtsgebied onderscheid te maken tussen:

a. de lesstof. Maatschappelijke ontwikkelingen (in brede zin) en de positie van het agrarisch onderwijs in onze samenleving zorgen voor een hoge prioriteit voor het 'screenen' van de lesstof op milieuaspecten. Met het oog op de ontwikkeling van agrarische vakdidactiek (zie b.) is evenwel ook een onderzoek naar de totstandkoming van lesstof voor het landbouwonderwijs in vroeger en later tijd zeker niet zonder betekenis.
b. het leerproces. De discussie over de (agrarische) vakdidactiek is al jarenlang gaande en vraagt om een sprong voorwaarts. Onderzoek en ontwikkelingswerk moeten zodanig opgezet zijn dat zowel lerarenopleiding als (de rest van het) onderwijsveld ermee gebaat zijn. Een zeer gerichte benadering (één vakgebied, één leeftijdscategorie) wordt aanbevolen, met inschakeling van (voor dit type werk gekwalificeerde) ervaren leraren. Agrarisch onderwijs is beroepsonderwijs. Er zal derhalve een veelheid aan praktijkkennis en praktische vaardigheden moeten worden overgedragen. Welke van de beschikbare over-

drachtsmogelijkheden is optimaal in een concrete situatie? Een onderdeel van de beantwoording van deze vraag is in elk geval: binnen dan wel buiten de school. Maar ook binnen en buiten de school zijn de mogelijkheden voor praktijkleren nog zeer divers èn aan randvoorwaarden gebonden. Voorgesteld wordt, mede ter ondersteuning van het vakdidactisch onderzoek, enerzijds na te gaan hoe het effect van het doceren van praktijkkennis/-vaardigheden kan worden vergroot, anderzijds een studie te wijden aan de (onderscheiden) functies van verschillende vormen van buitenschools leren, dit laatste mede in het kader van de onderlinge afstemming van de verschillende leerwegen binnen het AOC.

Aansluiting onderwijsbestel-arbeidsbestel. De gedachtenvorming binnen dit aandachtsgebied komt in grote lijnen tot stand vanuit de trits beroepsprofiel-, beroepsopleidingsprofiel-, leerplanontwikkeling. De onderscheiden verantwoordelijkheden van betrokkenen dwingen de ondersteuningsinstellingen overigens tot bescheidenheid. Het ligt in de rede vooreerst de bruikbaarheid van de PCBB-mantelproject-methode voor de opstelling van beroepsprofielen voor de agrarische sector te toetsen (dan wel een aangepaste methode te ontwikkelen). Onderwijl zou eens moeten worden nagegaan hoe het er momenteel voorstaat met de leerplanontwikkeling binnen elk van de vak-/studierichtingen op de verschillende niveaus. Of een speciaal project gewijd aan de veelkleurige contacten tussen landbouwonderwijs en landbouwbedrijfsleven gerechtvaardigd is hangt er wat van af hoe men tegen de effectiviteit ervan aankijkt. Van buiten de landbouw wordt er nogal eens een voorbeeldfunctie aan toegekend, binnen de eigen sector is de stemming aanzienlijk sceptischer en groeit de vrees dat het onderwijs niet in staat is de ontwikkelingen in de praktijk bij te houden.

Niveauvaststelling en niveaubewaking. Prioriteiten op korte termijn laten zich hier niet aanwijzen. Dit scenario kan evenwel snel wijziging ondergaan als de overheid ernst gaat maken met de deregulering bij de totstandkoming van sectorscholen.

Instroom, doorstroming en aansluiting. Doorstroming ontstaat dan wel stagneert ten gevolge van inhoudelijke aansluiting dan wel gebrek daaraan. Bezien we dit vraagstuk vanuit de centrale positie van de

agrarische sectorschool (het AOC), dan concentreert zich de aandacht op de aard van de instroom van het AOC vanuit de vooropleiding(en) - en de wijze waarop daarop ingespeeld wordt - en de AOC-uitstroom op de verschillende niveaus - en de vraag of vervolgopleidingen daarop metterdaad aansluiten. Het gaat in dit aandachtsgebied dus in hoofdzaak over de verticale doorstroming. De horizontale doorstroming, binnen het AOC dus, maakt onverbrekelijk onderdeel uit van de onderlinge afstemming van leerwegen binnen het AOC, bedoeld in het aandachtsgebied Middelbaar Agrarisch Onderwijs. De ongewisse relatie tussen LAO en MAO op korte termijn bemoeilijkt hier een koersbepaling die ook voor de lange termijn relevant zal blijken. Daarom verdient het de voorkeur binnen dit aandachtsgebied vooralsnog vooral aandacht te schenken aan de uitstroom en de aansluiting op vervolgopleidingen, in eerste instantie toe te spitsen op de doorstroming MAO-HAO.

Nieuwe vakken en studierichtingen. Dit aandachtsgebied vindt zijn rechtvaardiging in de ontwikkelingen binnen de bedrijfstak en de verandering van de positie van de bedrijfstak als geheel binnen de samenleving. De invoering van de (beroepsgerichte) informatica in de verschillende sectoren van het landbouwonderwijs vraagt om evaluatie, te beginnen in het HAO en het MAO. Een veranderend gebruik van het landelijk gebied doet de vraag opkomen of het landbouwonderwijs daarop niet, meer dan tot nu toe gebeurt, moet inspelen. Onderzoek moet uitwijzen of een zelfstandige studierichting natuur- en milieubeheer in het MAO daarop het antwoord kan vormen. Andere nieuwe opleidingen/ differentiaties tekenen zich nog wat minder duidelijk af.

8 VERVOLGACTIVITEITEN

Meermalen is in dit rapport naar voren gekomen dat het slechts een eerste aanzet vormt voor de programmering van agrarisch onderwijskundig onderzoek en ontwikkelingswerk. Enerzijds legde de ter beschikking staande tijdspanne beperkingen op, anderzijds is programmering - al was het alleen al ten gevolge van voortschrijdende ontwikkelingen in veld en beleid - per definitie een repeterende activiteit. Behalve de concrete projectkeuze zoals die in samenspraak met de DirLO en de STOAS tot stand moet komen aan de hand van hoofdstuk 7, indiceren deze constateringen twee typen vervolgactiviteiten:

a. enkele meer specifiek-gerichte vervolg-probleemverkenningen;
b. opschuivende meerjarenprogrammering.

Welke terreinen zich aandienen voor vervolgverkenningen is ten dele af te lezen uit dit rapport; voor een belangrijk deel is deze keuze echter ook afhankelijk van de projecten die binnen afzienbare tijd geëntameerd worden en de concrete invulling daarvan. Uitspraken daaromtrent blijven daarom nu achterwege. Duidelijk is wel dat deze vervolgverkenningen aanwijzingen zullen opleveren voor de meerjarenplanning zoals die als structurele activiteit het lopende onderzoek moet gaan vergezellen.

De meest efficiënte aanpak daarvan lijkt een opschuivende programmering (139). Daaronder zou kunnen worden verstaan dat éénmaal per vier jaar een integrale herziening van relevante aandachtsgebieden en thema's - ongeveer in de vorm van deze 'Onderzoekwijzer' - gepresenteerd wordt. In de tussenliggende jaren wordt volstaan met een bijstelling daarvan, waarin wordt aangegeven welke 'cellen' inmiddels zijn ingevuld, welke thema's er achterhaald zijn en welke nieuwe thema's zich aandienen, welke (indertijd) hoog-geprioriteerde thema's binnen de tot dan aangevatte projecten onderbelicht zijn gebleven etc. Binnen de grenzen van de mogelijkheden wordt aan deze jaarlijkse bijstelling een korte termijn-programmering voor de erop volgende één à twee jaar toegevoegd. Daartoe is enig zicht op het ter beschikking staande budget nodig.

SUMMARY*

In 1986 a good number of key persons from the field of agricultural education in The Netherlands, including representatives of organizations of farmers, flower and vegetable growers and the processing industry (Chapter 3), were interviewed. They were asked to express their views with regard to necessities and priorities for educational research to be executed in the near future. At the same time policy notes and reports of advisory committees have been studied in order to trace subjects demanding educational research and development. On the basis of this consultation a research program will be drafted for the next two years to be carried out mainly by members of the Department of Education and Teacher Training of the Agricultural University Wageningen. Educational and didactical problems within the Agricultural University itself and the domain of international agricultural education were not taken into consideration.

Chapter 2 characterizes the various levels of the agricultural educational system. It consists of:

- junior secondary agricultural education (LAO), for the age of 12 to 16, including courses for individual agricultural education with reduced class size (ILO) and agricultural sections of junior secondary vocational schools or even secondary schools;
- senior secondary agricultural education (MAO), for the age of 16 to 18/19, offering three year courses (MAO-A) and two year courses (MAO-B and KMAO);
- three agricultural apprenticeship schemes, viz. farming/horticulture, forestry/land and water management, dairy and food technology;
- higher agricultural, horticultural and food technology education (HAO), for students in the age of 18 to 22;

---

* Capital notation like LAO etc. refers to Dutch abbreviations

- adult education: short courses at various levels; some MAO-schools offer part-time courses leading to a B-level certificate for adults being employed in agricultural professions;
- practical agricultural education in special training schools offering highly specialized education or training courses for which the regular agricultural schools are not well-equipped; meant for all types of students including teachers, farmers and growers;
- teacher training courses (full-time and part-time), including shorter or longer refresher and additional courses to upgrade both didactic and professional skill.

More detailed information about these various levels of the Dutch agricultural education system is presented in the publications mentioned in note 126.

In Chapter 4 some policy backgrounds of contemporary developments in Dutch vocational education are described. Attention is given to the education of 12 to 15/16 year old pupils and to pupils of 15/16 to 18/19 year old respectively. As to the former category, Dutch educational policy is dominated by the discussion whether or not some kind of comprehensive schooling is desirable. Depending on ideological view, educational conception and individual experience totally different stands are taken. In spring 1986 a prominent advisory council of the Dutch government rather sensationally reported that emphasis should no longer be put on structural questions (whether or not one type of school for children in the age of 12 to 15/16 years should be set up), but on things every Dutch citizen must learn after leaving primary school (the so-called 'basic education'). The Dutch Minister of Education has accepted this advice as a way-out of the impasse and in 1987 a bill of law will be offered to Parliament to introduce a system of 'basic education' maintaining the present school types (14 subjects, mainly general with some vocational orientation, offered at two levels) within a period of ten years. If this bill of law will be accepted by Parliament, it will have far-reaching consequences, also for the junior secondary agricultural schools. Many people, however, want to maintain vocational training for boys and girls in this age who are not interested in many years of theoretical education. Besides, questions have arisen with regard to quantity and quality of (agricultural) knowledge and skills to be included into the 'basic education'.

By now it is clear that according to the Dutch educational policy, in general, the vocational education is starting at about the age of 15. This means that the last class of the junior vocational schools should be incorporated into the senior secondary schools. In these 'sector-schools' four types of vocational training will be offered, viz. economy/administration/trade; technics; agriculture; and social and health service. If the present plans will be realized these 'sector-schools' for students of 15 to 19 year old will offer two, three and four year courses.

Vocational training policy has been seriously influenced by a report of another leading advisory committee on the progress of industrial policy ('commissie-Wagner'). Four years ago this committee argued that industrial circles should have more influence on vocational school programs. A joint responsibility of both industrial organizations and schools, as realized in the apprenticeship schemes, was advocated. Therefore, consultation platforms of industrial and educational representatives will be installed. Their task is to formulate 'professional profiles' (description of main activities of a certain profession and knowledge, skills and attitudes needed for following that profession). On this base specialized 'program profiles' can be made leading to a concrete vocational school program. In agriculture, with a rich tradition of education, many - more or less formalized - contacts between professional workers and the educational system do already exist for a long time. These contacts can be used for drafting 'professional profiles'.

Chapter 5 deals with recent developments in the agricultural vocational education system. Besides general aspects referred to in the previous chapter, attention is paid to:

- a more general, less specialized school program at the LAO-schools, the organization of education for the ILO-population and the introduction of computer applications into LAO-schools;
- the special didactic characteristics of the MAO-B-level and the KMAO-type of education (e.g. integration of learning activities located within and outside school and of fundamental and applied courses), introduction of a modular system (a way of organization in which the educational program is offered in relatively small, independent courses in order to increase flexibility), the formation of

centres for agricultural education (the agricultural 'sector-school' intended to be much larger than the present average school size indicates), transfer problems MAO-students experience when going to one of the agricultural colleges (HAO), education concerning environment protection and management and the introduction of computer applications into MAO-schools;

- efforts to organize school and examination program of the apprenticeship schemes more flexible (to be able to respond as adequately as possible to special needs and requirements of apprentices and their potential employers);
- various far-reaching developments within the agricultural colleges, such as the introduction of a new legal regime giving more autonomy in all respects to the institutions and, nearly at the same time, policy measures leading to less institutions having more students per school; a closer relation to the Agricultural University Wageningen and, here too, the introduction of computer applications;
- the recent reorganization of the agricultural teacher training courses; students used to make a choice for the teaching profession during their stay on one of the agricultural colleges which resulted in a rather low intake of teacher training courses; from 1986, the possibility is offered to enroll in an agricultural teacher training course after secondary school (5 or 6 year course); these new agricultural teacher training courses take 5 years.

Chapter 6 contains a list of subjects presently under research, reason why they are left aside in the next chapter.

Finally, in Chapter 7, 74 research subjects (indicated as TH) have been listed under 12 main categories (indicated as AG). Each subject has been given a priority code (PR 1 = high priority ... 4 = no priority) on the basis of:

- present significance for educational practice or policy;
- frequence with which the subject was mentioned during the consultation phase;
- recent attention of researchers;
- number of schools, students involved;
- urgency of the problem;
- probability to produce usable research data.

An outline of the priority subjects is following hereafter.

1. **Junior secondary agricultural schools.** An important question is: what is the future development of vocational training for 12 to 16 year old boys and girls after a comprehensive type of education has been introduced? In agricultural sections of (junior vocational) secondary schools a certain degree of agreement between different streams has been accomplished. Positive and negative experiences of school directors and teachers, parents and pupils will have to be recorded. Further, it should be established what kind of agricultural knowledge and skills every Dutch citizen has to be familiar with forming part of their 'basic education'. The impression exists that the training of retarded children will not receive due attention in the proposed system of 'basic education' for 12 to 15 year old children; consequently, research into the ILO-type of education is recommended.

2. **Senior secondary agricultural schools.** The author's problem was how to make allowance for the common scepsis about the formation of large centres for agricultural education which are considered to be threatening for the regional and ideological identity of existing schools. However, governmental policy does not meet serious political resistance in this respect. These considerations resulted into two research subjects, viz. the regional significance of these centres for agricultural education and its management, paying attention to the contribution of the farmer organizations, the ideological diversity and the relation to agricultural research and extension and to the regional farmers and growers.

The planned centres for agricultural education have to offer at least two year, three year and four year courses apart form the part-time adult educational courses. The full-time courses will have to be built on the present i) KMAO/primary apprenticeship (two year), ii) MAO-B/secondary apprenticeship (three year), and iii) MAO-A (four year). The nature and degree of programmatic link-up - necessary for enabling the students to enter into the right educational stream each year - may be deduced from 'program profiles' based on 'professional profiles'. This link-up can only be realized in a modular program structure. In fact, this is an immense operation - these educational

streams being organized as isolated units now - also because many specializations (from crop production to food technology) are involved.

3. **Agricultural apprenticeship schemes.** The program exists of a practical training - mostly during four days per week - tailored to suit both the needs of the student and of the farm or company where the student is employed. The apprentice works under the guidance of a master and his working diary is checked by an advisor who may be a teacher of a junior secondary school. He goes to school one day per week. The effectiveness of the practical component may be increased by studying the crucial triangular relation between apprentice, master and teacher/adviser. Recently upgrading courses for masters and teachers/ advisers have been started which may benefit from such a research project. A second important aspect is keeping up-to-date the course program of the school. Because apprenticeship schemes are relatively unknown to educational researchers some descriptive research about the actual functioning of the agricultural apprenticeship schemes should precede more analytical research.

4. **Higher agricultural education.** As indicated before, these colleges go through turbulent times. Generally spoken they are reacting creatively on the new situation. It is proposed to carry out evaluative research concerning the transformations in the field of educational organization and management after some years. One aspect of the new legal regime concerns the opportunity given to the institutions to develop applied research projects. As most of them do not have any research experience whatsoever, priority has been given to support the colleges in this field. In the near future the preservation and improvement of educational standard will become a relevant subject, since governmental policy aims at decentralization and more institutional autonomy.

5. **Teacher training courses.** In the years to come new teacher training courses have to be developed. The proposed objectives and the possibilities for realization of these objectives within the planned course duration of five years, determine the need for additional courses once the teacher is teaching. From this point of view these additional courses, too, deserve attention from educational researchers, starting

with the present courses. Important research topics in respect of the new teacher training courses are: intake (quantitatively and qualitatively), improving teacher's practical knowledge and skills, and improving the future teacher's ability to deal with special groups (such as ILO-children) and to apply new ways of learning (e.g. integration of theory and practice). A special comparative study of the agricultural teacher training in a few carefully selected Western-European countries would be highly beneficial for national projects of agricultural educational research.

6. **Adult education.** A present research project of the Department of Education and Teacher Training deals with cursory education of adult workers in agricultural professions (farmers, flower and vegetable growers, dairy technologists etc.). It may be desirable, after some years, to carry out an evaluation of part-time MAO that started some years ago.

7. **Agricultural education - general aspects.** Supporting Dutch agricultural education with useful educational research demands a thorough knowledge of agricultural education systems in countries having a similar pattern of culture and socio-economic structure. A second research subject concerns the programming of practical training with reduced staff size.

8. **Learning process and materials.** High priority is given to screening text-books used in agricultural education on environmental conservation aspects. Furthermore, it is recommended to begin a research project aiming at the development of instructional strategies and tactics especially for agricultural education. To support this project it is proposed to determine how the effect of teaching practical knowledge and skills might be enlarged. Finally, it is useful to make a comparison of different types of out-of-school learning (such as apprenticeship; shorter or longer practical periods; one of two practical days per week) in view of the stated educational objectives.

9. **Education and the requirements of employers.** The Pedagogic Centre of Vocational Training for Trade and Industry (PCBB, 's-Hertogenbosch) has recently developed a specific method of formulating 'professional

profiles'. This method will have to be put to the test of usefulness for the agricultural sector. Whether or not a project on the many contacts between agricultural education and the agricultural professional sector should be carried out depends on how these linkages are to be judged. Outside the agricultural sector they often serve as an example, within the sector people sometimes are more sceptical and doubtful about the ability of the educational system to keep up with the technological innovations.

10. Standard evaluation. No priorities have been discovered here. This may change quickly if governmental policy directed towards decentralization and deregulation, e.g. with regard to the 'sector-school', will become reality.

11. Entrance, transfer, correspondence. Link-up of LAO or secondary (non-vocational) school (MAVO) with MAO and intake of MAO-schools and its consequences for this school type would be fascinating research subjects. However, relations between junior and senior secondary vocational schools in general are so undefined at the moment (in view of the possible introduction of 'basic education' for 12 to 15 year old children) that it is difficult to list the relevant questions now. Therefore, on the short run priority has been given to the problems experienced with the transfer from MAO to HAO arising from the elimination of the usual one year course attended by most MAO-students who wanted to enter a HAO-college.

12. New subjects and specializations. This category earns its justification either from changing requirements of the farming sector (wider sense) or from the position of this sector as a whole within Dutch society. The introduction of computer applications into various sections of the agricultural education system asks for evaluation, starting with MAO and HAO (in LAO the introduction has only recently been started). The changing way of using rural area (because of agricultural over-production and increasing interest of nature conservation) demands research into the desirability of a new specialization 'nature and environment management' on MAO-schools.

Shortly after publication of this report the Department of Education and Teacher Training of the Agricultural University will decide which research projects actually will be taken up, in consultation with the Ministry of Agriculture. In 1987 research projects on the employment of MAO-graduates, the KMAO, the practical training schools, and teacher training have been or will be finished. Projects on computer-assisted learning, cursory education and development of agro-biological learning material for 12 to 16 year old pupils will be continued.

NOTEN

(1) J. van Bergeijk, Agrarische Onderwijskunde - Proeve van een ordenings- en werkmodel, Maandblad Land- en Tuinbouwonderwijs 24:19-25 (1982); J. van Bergeijk & W. van den Bor, Agrarische Onderwijskunde, Landbouwkundig Tijdschrift 96(1):20-24 (1984).

(2) In deze Onderzoekwijzer zijn de beleidsontwikkelingen tot 1 november 1986 in rekening gebracht.

(3) B.Th. Brus, Zoekend naar een derde weg - Studies met betrekking tot de betekenis van wetenschappelijk onderzoek voor de onderwijspraktijk, Zwijsen Tilburg 1978, 214 pp. (p. 114, 115).

(4) Onderwijsonderzoek in Nederland, Rapport Verkenningscommissie Onderwijsresearch betreffende organisatie en uitvoering van het onderzoek en ontwikkelingswerk ten behoeve van het onderwijs, periode 1966-1974, 's-Gravenhage, 158 pp.

(5) B.Th. Brus, a.w. (noot 3) p. 92.

(6) Te noemen zijn de nota's Landbouwonderwijs - Een inventariserende discussienota (1983) en Investeren in mensen (Tweede Kamer 1984-1985, 18816 nr. 2, 21 december 1984; de nrs. 3 en 4 bevatten de lijst van vragen van de Kamerleden en de lijst van antwoorden van de minister), beide van de minister van L&V; voorts van de directeur van het landbouwonderwijs: Landbouwonderwijs in beeld 1984-1985. Aangekondigd is dat deze laatste uitgave jaarlijks zal verschijnen. Ook de voorlichtingsbrochures van de DirLO bevatten veel feitelijke informatie.

(7) Ingericht volgens het Besluit LBO/LAVO 1973 en de Richtlijnen voor de inrichting van het onderwijs aan de Lagere Agrarische Scholen, laatstelijk vastgesteld voor het schooljaar 1986-1987.

(8) Eindexamenbesluit LBO, zesde bijgewerkte druk (1 augustus 1986), publikatie nr. 121 serie Wetten en Bestuursmaatregelen Onderwijs en Wetenschappen, 28 pp.

(9) Dit soort gegevens is ontleend aan enkele schoolgidsen. Een volledig beeld van de praktijkgerichtheid van het LAO en alle

activiteiten die in dat verband ondernomen worden, kon uiteraard niet verkregen worden.

(10) Met deze summiere informatie moet hier volstaan worden. Meer informatie is te vinden in de periodiek verschijnende ILO-bulletins en andere ILO-publikaties alle verzorgd vanuit het KPC te 's-Hertogenbosch.

(11) Ingericht volgens het Besluit Middelbaar Landbouwonderwijs van 12 februari 1985 en de jaarlijks uitgegeven Richtlijnen betreffende toelating, inrichting en eindexamen van het Middelbaar Agrarisch Onderwijs, laatstelijk vastgesteld voor het schooljaar 1986-1987; voor het KMAO worden afzonderlijke richtlijnen uitgegeven.

(12) Het halfjaarlijks verschijnend verslag van het project landbouw van het CITO geeft telkens aan voor welke vakken er toetsen gemaakt worden en hoeveel scholen daarvan gebruik maken.

(13) J.L. Meijers, De MAS en dan ....., Beroepen van gediplomeerden van het Middelbaar Agrarisch Onderwijs, STOAS/Vakgroep Pedagogiek en Didactiek LU Wageningen 1986, 209 pp.; vgl. paragraaf 6.2.

(14) De landelijke introductie van het KMAO wordt begeleid door de KMAO-Coördinatiecommissie; het secretariaat daarvan berust bij het KPC. Daar verscheen ook (juni 1985) de KMAO-publikatie uit de praktijk nr. 1 De organisatie van een KMAO-project. De KMAO-Berichten, eveneens aldaar te verkrijgen, geven periodiek informatie over actuele aangelegenheden.

(15) Het Onderwijsverslag 1985 van het ministerie van O&W vermeldt (p. 41) voor 1985 als totale deelname aan het KMBO een aantal van 21.824 leerlingen (voorlopig cijfer).

(16) De cijfers zijn ontleend aan het Jaarverslag 1985 van de LSLL.

(17) Er wordt voor de duidelijkheid nog afgezien van de nog niet overal ingeburgerde aanduiding 'agrarische hogescholen'. Daarmee samenhangende ontwikkelingen komen in paragraaf 5.4 ter sprake.

(18) Onderwijsverslag 1985 p. 78.

(19) Stichting Maatschappelijke Plaats Agrarische Ingenieurs (MPAI), Een brede arbeidsmarkt, Rapport van een loopbaanonderzoek onder de afgestudeerden van het Hoger Agrarisch Onderwijs, 's-Gravenhage/Wageningen 1983, 95 pp. + bijlagen. Een nieuw onderzoek, onder verantwoordelijkheid van de Stichting SHAO i.o., is inmiddels van start gegaan (zie paragraaf 6.3).

(20) MPAI-rapport (noot 19) p. 4, 5.

(21) Het deeltijd MAO moet worden ingericht volgens de Richtlijnen betreffende toelating, inrichting en eindexamen van het deeltijd Middelbaar Agrarisch Onderwijs, die jaarlijks worden uitgegeven.

(22) Activiteitenoverzicht Volwasseneneducatie 1986 (Tweede Kamer 1985-1986, 19322 nr. 2), 25 november 1985, p. 29-30.

(23) Het recentelijk verschenen Activiteitenoverzicht Volwassenen-educatie 1987 (Tweede Kamer 1986-1987, 19710 nr. 2, 16 september 1986) meldt dat het niet in de bedoeling ligt het aantal deeltijd MAS-en in 1987 uit te breiden. Dit Activiteitenoverzicht bevat een korte, integrale beschrijving van de beroepsgerichte volwasseneneducatie op het gebied van de landbouw (p. 16-20).

(24) Jaarverslag 1985 Stichting PAO-LH.

(25) D. Beijaard, Didactiek Agrarisch Praktijkschoolonderwijs in Nederland, Deelverslag 1: Achtergronden, Vakgroep Pedagogiek en Didactiek LH Wageningen 1985, 103 pp.

(26) D.M. Kristensen & V.A.M. Peters, Lerarenopleiding Agrarisch Onderwijs in Nederland, Deelverslag 1: Stand van zaken, Vakgroep Pedagogiek en Didactiek LH Wageningen 1985, 136 pp. Een neerslag van dit rapport is te vinden in Land- en Tuinbouwonderwijs 27(6):2-7 (september 1985). Zie voor enkele feitelijke gegevens ook Investeren in mensen (noot 6) p. 44, 45.

(27) Investeren in mensen (noot 6) p. 45, 46. Zie voor berekeningen en perspectieven ook L. Dellaert, Arbeidsmogelijkheden in het agrarisch onderwijs, Land- en Tuinbouwonderwijs 27(5):19-23 (juni 1985).

(28) STOAS, Deeltijdopleidingen en Nascholingen 1986-1987.

(29) I : vakkennis (theoretisch-technisch)
II: vakvaardigheid (praktisch)

(30) De jongste ter beschikking staande brochures zijn (behalve de in noot 28 genoemde): Kleine Nascholingen Agrarisch Onderwijs - Brochure II 1986 (STOAS) en Schoolmanagement, Team-ontwikkeling, Onderwijskundige nascholing - Cursusaanbod 1986-1987 voor het Agrarisch Onderwijs (LPC-STOAS).

(31) Kristensen & Peters (noot 26) p. 79.

(32) Een inzicht gevende publikatie is: De Stichting Onderwijs Siergewassen (COS) en het tuinbouwonderwijs op weg naar de negentiger

jaren - Evaluatie van de activiteiten 1984-1985 en een blik op de komende jaren, Stichting COS Leiden, april 1986, 54 pp.

(33) Voor meer informatie over het PCBB: Driejarenplan PCBB 1986-1987-1988, en over het mantelproject (eerste oriëntatie): Beroepenanalyse voor beroepsonderwijs, PCBB 's-Hertogenbosch 1984.

(34) Ook opgenomen als bijlage 1 van de in noot 38 vermelde publikatie (gedateerd juli 1982 - januari 1983).

(35) Zie voor een lezenswaardige beschouwing over het duale systeem in historisch perspectief: W. Albeda, De logica van het duale systeem, in: Werkend leren, verslag studiemiddag LSLL 27 augustus 1986, p. 8-14.

(36) Zie J.J.H. Koning, De vakopleiding gezien door de werkgever, in: Werkend leren, verslag studiemiddag LSLL 27 augustus 1986, p. 15-23.

(37) Aldus P.K. Schenk, Ontwikkelingen in de leerlingstelsels voor de landbouw, in: Werkend leren, verslag studiemiddag LSLL 27 augustus 1986, p. 24-30.

(38) Op weg naar een gezamenlijke verantwoordelijkheid, Eindrapport van het Open Overleg over de voorstellen van de commissie Wagner inzake het beroepsonderwijs, Ministerie van O&W, juni 1984, 12 pp. + bijlagen.

(39) Het Open Overleg, brief van de ministers van O&W en van Financiën, van de staatssecretaris van Sociale Zaken en Werkgelegenheid en van de ministers van Binnenlandse Zaken, van Economische Zaken en van L&V aan de Tweede Kamer (Tweede Kamer 1984-1985, 18614 nr. 2), 18 september 1984.

(40) De Tweede Fase Vervolgonderwijs, nota ter voorbereiding van een wet inzake de opzet en inhoud van een nieuw stelsel van vervolgonderwijs, Ministerie van O&W, september 1982, 75 pp.

(41) Beroepsprofiel- en leerplanontwikkeling, Notitie van de staatssecretaris van O&W aan de Tweede Kamer (Tweede Kamer 1985-1986, 19477, nr. 2), 3 april 1986.

(42) Rijksbegroting 1987 ministerie van O&W, Tweede Kamer 1986-1987, 19700 hoofdstuk VIII, nr. 2 (memorie van toelichting) p. 8-11.

(43) Basisvorming in het onderwijs, Rapporten aan de regering van de Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid nr. 27, Staatsuitgeverij 's-Gravenhage 1986, 274 pp.

(44) Adviesraad voor de eerste fase van het Voortgezet Onderwijs (ARVO-1), LBO in perspectief, Zeist 15 november 1985, 51 pp.

(45) Naar één LBO met afdelingen: Voorbereidend Beroepsonderwijs, Ministerie van O&W, mei 1986, 62 pp. + bijlagen.

(46) Brief van de staatssecretaris van O&W aan de Tweede Kamer (Tweede Kamer 1985-1986, 19200 nr. 82), 2 april 1986.

(47) Ontwikkelingswet voortgezet onderwijs, voorstel van wet (Tweede Kamer 1984-1985, 19101 nrs. 2 en 3), 31 juli 1985.

(48) Rapport WRR (noot 43) p. 220 e.v.

(49) Basisvorming in het onderwijs, brief van de minister-president, minister van Algemene Zaken aan de Tweede Kamer (Tweede Kamer 1985-1986, 19551 nr. 2), 26 mei 1986.

(50) A.w. (noot 42) p. 7.

(51) Zie voor historisch overzicht en verantwoording van de werkwijze bij invoering: D. van de Lagemaat, Project verbreding vakrichtingen - Plantenteelt en verzorging/Dierenhouderij, voor het Lager Agrarisch Onderwijs, Vereniging van Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra, juni 1981, 73 pp. + bijlagen; enkele bijdragen over de verbreding van meer opiniërende aard zijn: P.K. Schenk e.a., Verbreding, verbetering? en andere bijdragen, Maandblad Land- en Tuinbouwonderwijs 22:18-39(1980); H. van Gool, Verslaglegging van de zesdaagse, Maandblad Land- en Tuinbouwonderwijs 22:84-89 (1980); L. v.d. Graaff, Verbreding vakrichtingen? Maandblad Land- en Tuinbouwonderwijs 23:155-156 (1981).

(52) Vgl. Richtlijnen LAO 1986-1987 (noot 7) sub 3.1.

(53) Het ILO-Beraad bestaat uit twee vertegenwoordigers van elk van de agrarische secties van de drie grote onderwijsvakorganisaties, een vertegenwoordiger van de DirLO, een vertegenwoordiger van de drie centrale landbouworganisaties en een vertegenwoordiger van de landelijke pedagogische centra. Het hier bedoelde advies is opgenomen in het ILO-bulletin 27 (maart 1986) en gedateerd 4 december 1985.

(54) C. van Schaijk, De toekomst van het ilo - Met een kwart eeuw naar de volgende eeuw, Land- en Tuinbouwonderwijs 28(8):1-4 (november 1985).

(55) Land- en Tuinbouwonderwijs 28(8):22-23 (november 1985).

(56) G.L. van der Weide, Comprehensive school, een model voor voortgezet basisonderwijs? Maandblad voor Land- en Tuinbouwonderwijs 25(9):130-133 (november 1983).

(57) Voor verdere feiten en standpunten wordt verwezen naar de uitgave van KPC, APS en CPS: Individueel landbouwonderwijs - Algemene informatie voor besturen, directies en leraren van scholen met een i-afdeling, 's-Hertogenbosch, maart 1986.

(58) Voor een verdere adstructie van deze notie: A.Ph. de Vries, Landbouw in de basisvorming, Ned. Dagblad 6 mei 1986.

(59) Rapport werkgroep M.A.S.-B 1975, januari 1976, 18 pp.

(60) Zie: Hoe een probleem een project werd - Eindverslag MAS-B project agrarisch onderwijs, onder verantwoordelijkheid van de Begeleidingscommissie van het MAS-B project, APS Amsterdam, 148 pp.

(61) Zie het Eindrapport van de drie LPC: Participerend leren op de Middelbare Landbouwschool te Roermond en de Middelbare Tuinbouwschool te Venlo - Een inventariserende beschrijving hoe men participerend leren gestalte geeft, 82 pp. z.j. (oktober 1985) en Voortgangsrapportage 1 Vormgeving Participerend leren in de Middelbare Tuinbouwschool te Venlo, 22 pp. z.j. (medio 1986). N.B. Ook in andere MBO-sectoren is ervaring opgedaan met participerend leren, zie L. Nieuwenhuis (RION Haren), Participerend leren in het MEAO (december 1984, 128 pp.) en Participerend leren in het MDGO (december 1984, 132 pp.). Projectmatig is, met name in MTO en MEAO/MMO, de modulering verstrengeld met participerend leren, zie APVO-2, Voortgang projecten participerend leren/moduleren in het MBO, juni 1986 (briefadvies aan de staatssecretaris van O&W). In dit advies is een korte beschrijving van de stand van zaken opgenomen en worden aanbevelingen geformuleerd om gesignaleerde knelpunten bij de introductie van participerend leren/moduleren het hoofd te bieden.

(62) Zie: Eindrapport van de begeleidingscommissie Middelbaar Levensmiddelentechnologisch Onderwijs-B, juni 1984, 78 pp. + bijlagen. Voor meer informatie over de middelbare technologische opleidingen A en B ook: W. Aarts & A.J.M. Gillis, Het middelbaar onderwijs in de levensmiddelentechnologie, Land- en Tuinbouwonderwijs 27(1):13-17 (januari 1985) en: P. Manniën, MAS-B Levensmiddelentechnologie: een jonge, vooruitstrevende vorm van

agrarisch onderwijs, Land- en Tuinbouwonderwijs 28(7):12-14 (oktober 1986).

(63) Zie: Kort Middelbaar Beroepsonderwijs, Opleidingsleerplan Kort-M.B.O., afdeling Landbouw, samengesteld door de Ontwikkelingsgroep Landbouw, met vakinhoudelijke, onderwijskundige en administratieve ondersteuning van het CPS, Hoevelaken, april 1984, en, van recenter datum: Opleidingsleerplan KMAO, KPC 's-Hertogenbosch, augustus 1986.

(64) Vgl. KMAO-Berichten nr. 16 (oktober 1986).

(65) Zie de notitie Modulering in het MTO van de staatssecretaris van O&W (Tweede Kamer 1985-1986, 19254, nr. 2), 16 oktober 1985.

(66) Adviesgroep Projecten tweede fase Voortgezet Onderwijs (APVO-2), Naar modulering in deeltijd-MAS en MAS-B, november 1985, 20 pp. Ook in andere sectoren van het beroepsonderwijs wordt gewerkt in de richting van modulering, zie (behalve in noot 61 onder N.B. genoemde publikaties) het APVO-2 advies Modulering in het economisch onderwijs (MEAO en MMO), september 1985.

(67) Middelbaar Agrarisch Onderwijs Nieuwe Stijl, Een structuurschets van het Middelbaar Agrarisch Onderwijs nieuwe stijl en de invoeringsstrategie van het Kort Middelbaar Agrarisch Onderwijs, DirLO juli 1984; Investeren in mensen (noot 6); Naar Agrarische Opleidingscentra - een Kadernota, DirLO april 1986; Advies over de vorming van Agrarische Opleidingscentra (A.O.C.'s), opgesteld door een adviescommissie onder voorzitterschap van ir G.N. Kok, september 1986.

(68) Zie voor een samenvatting: P. Boetzkes, AOC-vorming noodzakelijk voor behoud van kwaliteit van agrarisch beroepsonderwijs, Land- en Tuinbouwonderwijs 28(7):31-33 (oktober 1986).

(69) Bij het schrijven van deze Onderzoekwijzer stond ter beschikking het Ontwerp-besluit houdende voorschriften omtrent de eindexamens van scholen voor Middelbaar Landbouwonderwijs (concept 5 september 1986).

(70) Rapport van de studiecommissie Doorstroming MAO-HAO, december 1985, 12 pp.

(71) Tekenend is dat tijdens het eeuwfeest van het Koninklijk Genootschap voor Landbouwwetenschap in juni 1986 de heroriëntatie op de positie van de landbouw als mede-grondgebruiker veel aandacht kreeg (Landbouwkundig Tijdschrift 98(9), september 1986).

(72) Zie bijvoorbeeld H. Bronkhorst, Milieu-educatie en gebruik van milieu-educatief materiaal in het voortgezet onderwijs, SCO-rapport 49, Amsterdam, mei 1985, 87 pp.

(73) Brief van de directeur van het landbouwonderwijs d.d. 7 april 1986 over Milieu-aspecten in het landbouwonderwijs aan de voorzitters van de kerncommissies Veehouderij, Plantenteelt, Levensmiddelentechnologie en Beheer Groene Ruimte.

(74) De hiaten ten aanzien van beheers- en milieu-aspecten in het MAO hadden één- en andermaal de aandacht van de OCL, mede naar aanleiding van een notitie daaromtrent van het KNLC. Ook in de discussie over de doorstroming MAS-HAS bleek dat er in het MAO witte vlekken zijn met betrekking tot de milieukunde (en de agrarische bedrijfskunde), OCL-vergadering 27 maart 1986.

(75) Aldus ir. F.C. Prillevitz, directeur Staatsbosbeheer, tijdens het mini-symposium ter gelegenheid van de opening van de nieuwbouw van de praktijkschool Arnhem op 3 september 1986, die deze verwachting baseerde op de onlangs door de Rijksplanologische Dienst uitgebrachte Perspectievennota.

(76) Zie voor een recent overzicht van activiteiten op het gebied van milieu-educatie (waarin ook maatschappelijke organisaties een prominente rol spelen): Milieu-educatie, brief van de minister van O&W aan de Tweede Kamer (Tweede Kamer 1985-1986, 18234 nr. 2), 27 juni 1986.

(77) Voortgangsrapportage Informaticastimuleringsplan, brief van de minister van O&W aan de Tweede Kamer (Tweede Kamer 1986-1987, 19158 nr. 4), 16 september 1986, p. 26. Dit Kamerstuk geeft ook een snelle introductie in INSP-activiteiten in de andere sectoren van de landbouw (primaire sector, agrarische handel en voedings- en genotmiddelenindustrie, onderzoek en voorlichting) en markeert daarmee in kort bestek het belang van de beroepsgerichte informatica voor het landbouwonderwijs. Genoemde voortgangsrapportage is een vervolg op het Informaticastimuleringsplan (Tweede Kamer 1983-1984, 18824 nr. 2), 8 juni 1984.

(78) Investeren in mensen (noot 6) p. 32. Een goed voorbeeld van modulering in KMBO/leerlingwezen biedt de differentiatie groothandel in tuinbouwprodukten, Leiden/Rijnsburg, vgl. P. Boetzkes, Bloemengroothandel, een gat in de onderwijsmarkt? Land- en Tuinbouwonderwijs 28(8):19-21 (november 1986).

(79) Staatsblad 1986 nr. 289 (30 mei 1986).

(80) Aldus de inleiding van: Naar een nieuw bekostigingssysteem voor het Hoger Beroepsonderwijs, deel 3, van het ministerie van O&W, november 1985.

(81) Staatsblad 1986 nr. 290 (30 mei 1986).

(82) Dit artikel heeft in de loop van de wordingsgeschiedenis van de WHBO een betekenisverschuiving ondergaan in de onverplichtende richting.

(83) In een brief d.d. 28 november 1983 van de minister van L&V aan de directies van de HAO-instellingen en het CHAOO verluidde het nog dat de HAS-en zelf onderzoekprojecten formuleren die - uiteraard onder allerlei voorwaarden - "voor subsidiëring in aanmerking zouden kunnen komen".

(84) Vanwege de overheidsdeelname is een parlementaire behandeling nodig, welke het, na indiening van het wetsontwerp op 13 december 1985, gebracht heeft tot het Voorlopig Verslag van 9 april 1986 (Tweede Kamer 1985-1986, 19349 nrs. 1-5).

(85) Deze gezamenlijke aanpak van de HAS-en vindt zijn weerslag in een sectoraal ontwikkelingsplan. Een eerste versie, opgesteld door het CHAOO, zag in januari 1986 het licht. Het is met name gericht op de nieuwe taken in het HBO met als (inhoudelijke) hoofdstukken: ontwikkeling van studierichtingen en afstudeerrichtingen, praktijkgericht onderzoek, opleidingen van de tweede fase en post-hoger landbouwonderwijs, Wageningen (CHAOO)/'s-Gravenhage (sectie HAO HBO-Raad), 38 pp.

(86) Dit plaatje is bij de correctie geactualiseerd naar de stand van zaken eind februari 1987. Zeer onlangs deelde minister Braks de Tweede Kamer mee vooralsnog te willen berusten in het voortbestaan van de HAS-Deventer als bilocatie van de Agrarische Hogeschool in het oosten van het land (waarvan als hoofdvestiging Velp is aangewezen) zolang het college van bestuur van deze Hogeschool van oordeel is dat onderwijskundige redenen daaraan niet al te zeer in de weg staan. Omtrent de reactie van de HAS-en in Boskoop en Wageningen op deze concessie is nog niets bekend.

(87) Voorstellen voor samenwerking en samenhang in het Hoger Landbouwonderwijs, Eindrapport van de Stuurgroep Bevordering Samenwerking en Samenhang HAO-LH, november 1985, 66 pp.

(88) d.d. 9 december 1985.

(89) Hoger Onderwijs: Autonomie en Kwaliteit, Nota van de minister van O&W aan de Tweede Kamer (Tweede Kamer 1985-1986, 19253 nr. 2), 16 oktober 1985, 102 pp.

(90) Mare 23 oktober 1986.

(91) Vgl. J.H.G.I. Giesbers, De rol van de faculteit bij de kwaliteitsbeheersing van het onderwijs, Universiteit en Hogeschool 32:284-296 (mei 1986).

(92) Eén van de bekendste methodes is het Amerikaanse accrediteringssysteem, zie L.J.M. Engels & J.J.B. Nijeboer, Toetsing en bewaking van kwaliteit van het hoger onderwijs binnen het kader van het Amerikaanse model van accreditering, Universiteit en Hogeschool 33:13-25 (september-oktober 1986) en de daarbij vermelde literatuur.

(93) In een interview met ir. J.G. Heijnen en drs. R.P.J. van Holsteijn, afgenomen en opgetekend door P. Boetzkes, De stand van zaken in de informatica, Land- en Tuinbouwonderwijs 28(8):2-5 (november 1986).

(94) Voor informatie over het cursusonderwijsbeleid raadplege men de in noot 6 genoemde geschriften. De knelpunten zijn enkele jaren geleden geïnventariseerd door een ambtelijke commissie, zie de Notitie knelpunten in de scholing en vorming van agrarische volwassenen, z.j. (± 1984), 25 pp.

(95) Middelbaar Agrarisch Onderwijs in deeltijd, Eindrapport van de studiecommissie Inrichting Deeltijd M.A.O., september 1984, 16 pp. Zie ook de Richtlijnen (noot 21).

(96) Aanpassing lerarenopleidingen aan het tweegradenstelsel, Notitie van de minister van O&W aan de Tweede Kamer (Tweede Kamer 1985-1986, 19510 nr. 2), 24 juni 1986.

(97) Kristensen & Peters a.w. (noot 26) p. 116.

(98) De hierna volgende schets is ontleend aan de STOAS-notitie betreffende de structuur van de agrarische lerarenopleidingen d.d. 6 december 1985, aangevuld met mondeling verkregen informatie van de zijde van de STOAS. De mogelijkheid van het (voorshands) naast elkaar laten bestaan van de huidige structuur en de nieuwvoorgestelde wordt opengelaten.

(99) Dit onderzoek was oorspronkelijk bedoeld als evaluatie van de tweede- en derdegraads agrarische lerarenopleidingen zoals ze in het begin van de jaren '80 van start zijn gegaan en was als

zodanig een rechtstreeks uitvloeisel van het Experimenteerplan voor de tweede- en derdegraads agrarische lerarenopleiding onder het bevoegd gezag van de Stichting tot Ontwikkeling van Agrarische Onderwijskunde en Scholing (STOAS) 'Naar vernieuwde lerarenopleidingen voor het agrarisch onderwijs', Emmeloord/ Wageningen, april 1983, 33 pp. + bijlagen. De gekozen opleidingsstructuur moest evenwel al weer worden prijsgegeven voordat het evaluatie-onderzoek afgerond was.

(100) Zie voor een nadere oriëntatie: Y. Abeln, R. Ooms, P. Gorsira, Natuuronderwijs: ook een taak/zaak voor het LAO, Land- en Tuinbouwonderwijs 28(6):8-11 (september 1986).

(101) D. Beijaard, Didactiek Agrarisch Praktijkschoolonderwijs in Nederland, Deelverslag 2: Explicitering en systematisering van kenmerken van het didactisch handelen, Vakgroep Pedagogiek en Didactiek LU Wageningen 1986, 276 pp.

(102) A.M.J. van der Steen, Kort Middelbaar Agrarisch Onderwijs in Nederland, Deelverslag 1: Stand van zaken, Vakgroep Pedagogiek en Didactiek LU Wageningen 1986, 151 pp.

(103) Eén van de hoofddilemma's, takgerichtheid of functiegerichtheid - waarbij een opschuiving in de richting van laatstgenoemde is te constateren - speelde ook een belangrijke rol in de recente discussie over het doel van de stage, aangezwengeld door het Centraal Stage-overleg HAO, mede naar aanleiding van de behoefte aan een uniform stagebeoordelingsformulier (dat er gekomen is). Het probleem van de beroepsgerichtheid was enkele jaren geleden onderwerp van een conferentie (zie J.N. van Muijden (red.), Beroepsgerichtheid in het Hoger Agrarisch Onderwijs, Verslag van een conferentie op 28 oktober 1984, CHAOO Wageningen, 36 pp. + bijlagen) en zal, naar het zich laat aanzien, de aandacht blijven houden.

(104) De kerncommissies zijn ingesteld op initiatief van de DirLO (brief 17 april 1985). Voor verdere informatie over taken en samenstelling wordt daarnaar verwezen.

(105) D. van de Lagemaat, Onderwijzen in ondernemen, Proefschrift LU Wageningen, Educaboek Culemborg 1986, 290 pp.

(106) R. Barink, Jeugdondernemingen in het Middelbaar Agrarisch Onderwijs, Vereniging van Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra, Hoevelaken 1985, 57 pp. + bijlagen.

(107) CITO, Landbouwonderwijs, Overzicht van werkzaamheden van 1 januari t/m 30 juni 1986.

(108) Zie voor een recent resultaat van dit toetsonderzoek: CITO, Landbouwonderwijs, Verslag van de proefsgewijze examens met centraal opgestelde opgaven, MAS-examens 1986.

(109) Joh. v.d. Berg, Inventarisatie en analyse van stagegegevens van Middelbare Tuinbouwscholen die de vakrichtingen groente- en/of bloementeelt bezitten, CITO Arnhem 1985, 36 pp. + bijlagen.

(110) N.B. Goudswaard, Agrarisch Onderwijs in Nederland 1783-1983, Educaboek Culemborg 1986, 449 pp.

(111) Vgl. voor (indertijd veronderstelde en ondervonden) vóór en tegen van agrarische afdelingen in scholengemeenschappen: C.A.M. van Schaijk & H. van Gool, Aandachtspunten bij de vorming van scholengemeenschappen (aangevuld met enkele portretten van scholengemeenschappen en een interview), Maandblad Land- en Tuinbouwonderwijs 21:117-128 (1979); P.A.M. van Dongen, Scholengemeenschap, ja? nee? nee! en C. van Nuland, Scholengemeenschap l.h.n.o.-l.a.o. een zegen voor de leerling? Maandblad Land- en Tuinbouwonderwijs 22:44-49 (1980); P. Boetzkes, Scholengemeenschappen met agrarische afdeling, Land- en Tuinbouwonderwijs 28(3):12-18 (1986).

(112) Een beroepsopleidingsprofiel is uiteraard meer dan de onderwijskundige vertaling van één beroepsprofiel. Ten eerste kunnen in één beroepsopleidingsprofiel meer dan één beroepsprofielen verwerkt zijn. Vervolgens dienen in een beroepsopleidingsprofiel ook andere dan aan het beroepsprofiel ontleende doelstellingen tot hun recht te komen (zoals maatschappelijke vorming en doorstroomkwalificatie). Naast deze kwalificatie-eisen moet het beroepsopleidingsprofiel ook nog aangeven op welk niveau deze kwalificaties verworven moeten worden (in vergelijking tot andere opleidingen) en in welke vorm het onderwijsaanbod gegoten wordt (duaal, voltijd, deeltijd). Zie hierover verder de in noot 41 vermelde beleidsnotitie.

(113) Men raadplege in dit verband ook de verhelderende uiteenzetting van de APVO-2 in haar: Leren vernieuwen - Advies ontwikkelingsplan voor de tweede fase van het voortgezet onderwijs (december 1984, 139 pp. + bijlagen). Als één van de ontwikkelingsdoelen voor de sector agrarisch onderwijs ziet de APVO-2 de ontwikkeling

van programmatische samenhang tussen verwante opleidingen; in het verlengde daarvan bepleit de Adviesgroep een onderzoekproject gericht op de afstemming van de programma's van de verschillende afdelingen binnen het AOC.

(114) Zie rapport adviescommissie-Kok (noot 67) p. 29 en aanbeveling 4.7.

(115) Zie rapport adviescommissie-Kok (noot 67) p. 9 en aanbeveling 2.4.

(116) Zie ook rapport adviescommissie-Kok (noot 67) p. 30.

(117) Voor alle duidelijkheid wordt hier nog vermeld dat het project 'Doelgroepbereik, didactische vormgeving en schooluitval in het MAS-B project' zoals het staat opgenomen in de SVO-Meerjarenplanning 1984-1988 ('s-Gravenhage 1984, blauwe pagina 27) niet in uitvoering is genomen.

(118) Zie hierover ook nog: H.J. Wezenberg, Terugblik en perspectief leerlingwezen in Land- en Tuinbouw, in: Werkend leren, verslag studiemiddag LSLL 27 augustus 1986, p. 31-35; en, uitvoeriger: P.A.C. Brandsma, Gespreksnota - Een nadere positiebepaling van de part-time consulent verbonden aan het Leerlingwezen in de Land- en Tuinbouw, LSLL Utrecht 1977, 25 pp. + bijlagen (p. 4).

(119) De hierna genoemde factoren zijn ontleend aan het Driejarenplan 1984-1985-1986 van het PCBB ('s-Hertogenbosch, juli 1983, 308 pp.) waar ze worden gememoreerd in het kader van het PCBB-project 'Ontwikkelen van "modellen" om de praktijkcomponent organisatorisch en inhoudelijk te structureren' (p. 116 e.v.). De resultaten van dit project vormen ongetwijfeld nuttige lectuur in verband met dit thema.

(120) Dit onderzoek heeft veel verwantschap met één van de in oktober 1986 door de SVO aangeboden projectcontracten, in het persbericht d.d. 20 oktober 1986 als volgt omschreven: Onderzoek naar het leerlingwezen II: de kwaliteit van de praktijkcomponent van het Leerlingwezen (projectnummer 6065). Het wordt vanaf 1 oktober 1986 gedurende 24 maanden uitgevoerd op het ITS in Nijmegen. Afstemming tussen het onderzoek in de agrarische sector en het hier vermelde ligt derhalve voor de hand.

(121) In dit verband is te wijzen op de volgende opmerkingen van de directeur van het landbouwonderwijs (a.w. noot 37, p. 29):

"Ook de ontwikkeling van tertiaire opleidingen dient te worden onderzocht. Een verzoek voor een dergelijke opleiding, aansluitend op MAS-A heeft ons bereikt. Met name met het oog op de toekomstige ontwikkelingen in het agrarisch beroepsonderwijs is een nader onderzoek van belang. Het is een goede zaak - en (ik) spreek dan in de geest van de Commissie Wagner - het duale opleidingssysteem zo lang mogelijk (leeftijd van de deelnemers) te handhaven."

Hij wijst er verder op dat met het systeem van participerend leren een brug wordt geslagen tussen onderwijs en bedrijfsleven en dat het zeer de moeite waard is na te gaan op welke wijze dit verder kan worden uitgebouwd. Hier ligt een onmiskenbare relatie met thema 8.4 van deze Onderzoekwijzer.

(122) A. Augustijn-van Buuren, Marktverkenning, Verslag van een beperkte marktverkenning naar financieringsmogelijkheden in de vorm van contractresearch, van het onderzoek bij de R.H.S.L.T. te Bolsward en de B.H.L.S. te Leeuwarden, dat thans (tot en met 1989) gefinancierd wordt via I.S.P.-gelden, mei 1986, 38 pp.

(123) Deze staat in directe relatie tot de problematiek aan de orde gesteld in de brief van de ministers van O&W en van Economische Zaken aan de Tweede Kamer: Hoger Onderwijs, Technologie en Marktsector (Tweede Kamer 1985-1986, 19454 nr. 2), 14 maart 1986 (vgl. p. 7).

(124) Vgl. bijvoorbeeld de nota Praktijk(school)onderwijs in de groene sector, samengesteld door de Werkgroep Praktijkonderwijs Groenvoorzieningen (april 1984, 36 pp.), p. 29.

(125) Belangwekkende gedachtenbepalende opmerkingen over het cursusonderwijs zijn te vinden bij: J.G. Dopmeijer, Het vervolgonderwijs aan het Agrarisch Onderwijs Centrum te Emmeloord (A.O.C.), Maandblad Land- en Tuinbouwonderwijs 21(1):2-8 (1975).

(126) The British Council, Agricultural Education in Europe, London 1977, 136 pp. (Frankrijk, Nederland, West-Duitsland, Spanje, Oostenrijk en Zwitserland, Zweden, Noorwegen, Denemarken en Finland, Italië, Groot-Brittannië).

D. Moore & J. Higgs, Agricultural Education and Training in the European Community - A review, The Ackleton Trust, September 1979.

D. Ashcroft, Agricultural Training in Europe, A comparative study in six European countries, Agricultural Training Board, June

1985, 349 pp. (België, Denemarken, West-Duitsland, Frankrijk, Nederland, Groot-Brittannië).

(127) Zie SER-advies naar aanleiding van Investeren in mensen, Land- en Tuinbouwonderwijs 28(2):5-7 (februari 1986).

(128) Kort voor het ter perse gaan van deze Onderzoekwijzer verscheen het rapport Heroverweging 1985: landbouwonderwijs, een studie bestaande uit een beschrijving van het huidige beleid en een weergave van de gevolgen van een drietal bezuinigingsvarianten (5% - 10% - 20%). Dit rapport is een reactie op de opdracht (Miljoenennota 1985, Algemene Taakopdracht Heroverweging 1985) dat de uitgaven voor het landbouwonderwijs aan een onderzoek onderworpen moeten worden. Nog niet duidelijk is of hiermee thema 7.3 kan vervallen; daarom is het voorlopig gehandhaafd.

(129) Beleidsnotitie (noot 41), p. 25.

(130) Gedeeltelijk naar: P. Roest, Vakdidactieken nader beschouwd, Ped. Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde 7:318-322 (1982).

(131) Deze problematiek trekt ook in andere sectoren van het beroepsonderwijs de aandacht, vgl. D. ter Avest, A. Borsboom & J. Scholten, Het gebruik van instructie bij de uitvoering van praktijkopdrachten in het MBO, Onderzoekverslag Toegepaste Onderwijskunde Univ. Twente, gerefereerd in VOR-bulletin 10(5):25-26 (september-oktober 1986).

(132) Het gaat hier om maximale inbouw in beroepsgerichte vakken; zie voor nog enkele specificaties: Netwerk 6 (december 1986) p. 9.

(133) In een redactioneel Ten Geleide van het themanummer van Onderwijs & Opvoeding over het MAS-B-project (36,3, oktober 1984) is naast waarderende woorden ook plaats voor kritiek:

> "Zo blijken interessante ontwikkelingen en modellen rond stage en praktijkleren van andere sectoren in het middelbaar beroepsonderwijs bij middelbare agrarische scholen te weinig bekend, laat staan bestudeerd en uitgeprobeerd te zijn."

Ook het omgekeerde is trouwens het geval. Bij het aanvatten van dit thema zou dus ook eens over de grenzen van het agrarisch MBO heen gekeken moeten worden.

(134) Voor een goede toekomst: Agrarisch Onderwijs, Landbouwschap 's-Gravenhage, juni 1985, 33 pp. (p. 5).

(135) En dat al geruime tijd, vgl. J.D. van Mansvelt, Middelbaar Agrarisch Onderwijs - Enkele overwegingen betreffende Centraal Schriftelijke Eksamens, Maandblad Land- en Tuinbouwonderwijs 21:31-32 (1979); A.G.D.M. Vercauteren, Examens in het Middelbaar Agrarisch Onderwijs, Maandblad Land- en Tuinbouwonderwijs 21:149-152 (1979); M.A.S.-contact, "Het eindexamen in het Middelbaar Agrarisch Onderwijs", Maandblad Land- en Tuinbouwonderwijs 22:55-57 (1980).

(136) Landbouwonderwijs in beeld 1984-1985 (noot 6) p. 15.

(137) Brief van de minister van O&W over Milieu-educatie (noot 76) p. 10.

(138) Vgl. A. Vercauteren, Het landbouwonderwijs nu en straks, Maandblad Land- en Tuinbouwonderwijs 23:101-106 (1981); en van dezelfde auteur: Brug tussen landbouwwetenschap en agrarisch bedrijfsleven, Onderwijs & Opvoeding 36:85-89 (1984).

(139) Voor verdere gedachtenvorming rond deze programmering is het nuttig kennis te nemen van de wijze waarop SVO te werk gaat. In de SVO-statuten staat dat SVO jaarlijks op basis van systematische inventarisatie en analyse van problemen in het onderwijs en door overheid en onderwijsveld geuite behoeften aan onderwijsonderzoek, een opschuivend meerjarenplan voor de eerstvolgende vijf jaren opstelt, alsmede een daaruit voortvloeiend programma voor de eerste van die vijf jaar. In 1986 zag het derde programma het licht. Het bestaat uit twee delen. Het eerste (193 pp.) bevat een overzicht van in 1986 lopend of af te sluiten onderzoek, het tweede (101 pp.) een overzicht van in 1986 te starten nieuw onderzoek. In beide delen zijn de projecten ingedeeld in 13 programmalijnen, te weten:

- basisonderwijs;
- speciaal onderwijs;
- VO eerste fase;
- VO tweede fase;
- hoger onderwijs;
- volwasseneneducatie;
- aansluiting onderwijs-arbeidssituatie;
- onderwijsvoorrangsbeleid;
- emancipatie;
- onderwijs en informatietechnologie;

- verzorgingsstructuur;
- juridische en bestuurlijke aspecten van het onderwijs;
- overige onderzoekactiviteiten (tot 1986) c.q. economische aspecten van het onderwijs (vanaf 1986).

Ten behoeve van nieuwe projecten worden op grond van probleemverkenningen per programmalijn (door documentenanalyse, literatuurstudie, interviews met toonaangevende actoren, onderzoekers en buitenstaanders) de belangrijkste onderzoekvragen vastgesteld. Doel van de probleemverkenningen is ook nog door analyse van de actuele stand van het onderzoek op het betreffende gebied uitsluitsel te geven over de mogelijke rol - geformuleerd in concrete onderzoekopdrachten - die informatie uit onderzoek kan spelen bij oplossing van problemen waarvoor SVO-klanten zich gesteld zien. Daarnaast omvat het tweede deel van het SVO-programma door SVO-klanten zelf ontwikkelde en door klanten geadopteerde onderzoekvoorstellen. E. Roede, K. Beintema & P. v.d. Dool (De programmering van onderwijsonderzoek, VOR-Bulletin 10(5):4-13, september-oktober 1986) noemen een aantal knelpunten die bij deze wijze van programmeren ervaren zijn.

VERKLARING VAN DE AFKORTINGEN

ABTB	Aartsdiocesane R.K. Boeren- en Tuindersbond
AOC	Agrarisch Opleidingscentrum
APS	Algemeen Pedagogisch Studiecentrum
APVO-2	Adviesgroep Projecten tweede fase Voortgezet Onderwijs
ARHO	Adviesraad Hoger Onderwijs
ARVO-1	Adviesraad eerste fase Voortgezet Onderwijs
AV	audiovisueel
AVO	Algemeen Voortgezet Onderwijs
BVJ	Bijdrageregeling Vakopleiding Jeugdigen
CHAOO	Centraal Hoger Agrarisch Onderwijsorgaan
CITO	Centraal Instituut voor de Toetsontwikkeling
CLO	Centrale Landbouworganisaties (NCBTB, KNBTB, KNLC)
COO	Computer-ondersteund Onderwijs
COS	Stichting Commissie Onderwijs Siergewassen
CPS	Christelijk Pedagogisch Studiecentrum
DirLO	Directie Landbouwonderwijs van het ministerie van L&V
EG	Europese Gemeenschap
HAO	Hoger Agrarisch Onderwijs
HAPO	Hoger Agrarisch Pedagogisch Onderwijs
HAS	Hogere Agrarische School
HAVO	Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs
HBO	Hoger Beroepsonderwijs
HLO	Hoger Laboratoriumonderwijs
HOAK	Nota Hoger Onderwijs: Autonomie en Kwaliteit
HTO	Hoger Technisch Onderwijs
HTS	Hogere Technische School
IBO	Individueel Beroepsonderwijs
IHNO	Individueel Huishoud- en Nijverheidsonderwijs
ILO	Individueel Landbouwonderwijs
INSP	Informaticastimuleringsplan
ITO	Individueel Technisch Onderwijs

ITS	Instituut voor Toegepaste Sociologie (Nijmegen)
IVA	Instituut voor Sociaal-wetenschappelijk Onderzoek (Tilburg)
KMAO	Kort Middelbaar Agrarisch Onderwijs
KMBO	Kort Middelbaar Beroepsonderwijs
KNBTB	Katholieke Nederlandse Boeren- en Tuindersbond
KNLC	Koninklijk Nederlands Landbouwcomité
KPC	Katholiek Pedagogisch Centrum
LAO	Lager Agrarisch Onderwijs
LAS	Lagere Agrarische School
LAVO	Lager Algemeen Voortgezet Onderwijs
LBO	Lager Beroepsonderwijs
LBOL	Stuurgroep Lager Beroepsonderwijs Landbouw
LEAO	Lager Economisch en Administratief Onderwijs
LHNO	Lager Huishoud- en Nijverheidsonderwijs
LLTB	Limburgse Land- en Tuinbouwbond
LLW	Leerlingwezen
LO	Landbouwonderwijs
LPC	Landelijke Pedagogische Centra (APS, KPC, CPS)
LSBL	Leerlingstelsel voor Levensmiddelenindustrie
LSLL	Leerlingstelsel voor Land- en Tuinbouw en Landbouwambachten
LTB	Katholieke Land- en Tuinbouwbond
LTO	Lager Technisch Onderwijs
LTS	Lagere Technische School
LU	Landbouwuniversiteit
L&V	(Ministerie van) Landbouw & Visserij
MABO	Stuurgroep Middelbaar Agrarisch Beroepsonderwijs
MAO	Middelbaar Agrarisch Onderwijs
MAS	Middelbare Agrarische School
MAVO	Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs
MBCS	Middelbare Bosbouw- en Cultuurtechnische School
MBO	Middelbaar Beroepsonderwijs
MDGO	Middelbaar Dienstverlenings- en Gezondheidsonderwijs
MMO	Middelbaar Middenstandsonderwijs
MPAI	Stichting Maatschappelijke Plaats Agrarische Ingenieurs
MTO	Middelbaar Technisch Onderwijs
MTS	Middelbare Technische School
MTeS	Middelbare Technologische School
MTuS	Middelbare Tuinbouwschool

NCB	Noord-Brabantse Christelijke Boerenbond
NCBTB	Nederlandse Christelijke Boeren- en Tuindersbond
NCW	Nederlands Christelijk Werkgeversverbond
NGOLB	Nederlands Genootschap voor Opleiding van Leraren voor het Beroepsonderwijs
NRLO	Nationale Raad Landbouwkundig Onderzoek
OCL	Onderwijscommissie van het Landbouwschap
OO	Open Overleg Wagner
OVO	Onderzoek-Voorlichting-Onderwijs
O&W	(Ministerie van) Onderwijs & Wetenschappen
PA	Pedagogische Academie
PAO	Post-academisch Onderwijs
p.c.	protestants-christelijk
PCBB	Pedagogisch Centrum Beroepsonderwijs Bedrijfsleven
PHLO	Post-hoger landbouwonderwijs
PLBCS	Stichting Praktijkonderwijs en Leerlingwezen voor Bosbouw, Cultuurtechniek en Groene Sector
r.k.	rooms-katholiek
SALVO	Sector-Adviesgroep Landbouw Voortgezet Onderwijs
SCOOR	Samenwerkingsproject Computer-ondersteund Onderwijs Remedial teaching
SER	Sociaal-Economische Raad
SHAO	Stichting Samenwerkingsorgaan Hoger Agrarisch Onderwijs i.o.
SLO	Stichting voor Leerplanontwikkeling
STC	Schaalvergroting, Concentratie en Taakverdeling in het HBO
STOAS	Stichting tot Ontwikkeling van Agrarische onderwijskunde en Scholing
SVM	Sectorscholenvorming en Vernieuwing van het MBO
SVO	Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs
SZW	(Ministerie van) Sociale Zaken en Werkgelegenheid
TAM	Tijdelijke Adviesgroep Middelbaar Agrarisch Onderwijs
VAI	Verenigde Voedsel- en Agrarische Industrie
VBaO	Voortgezet Basisonderwijs
VNO	Verbond van Nederlandse Ondernemers
VO	Voortgezet Onderwijs
VOR	Vereniging voor Onderwijsresearch
VROM	(Ministerie van) Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieu

VWO	Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs
WHBO	Wet op het Hoger Beroepsonderwijs
WO	Wetenschappelijk Onderwijs
WOV	Wet op de Onderwijsverzorging
WRR	Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid
WVO	Wet op het Voortgezet Onderwijs
z.j.	zonder jaartal

ISBN 90-71234-05-3