

Curriculumevaluatie als wetenschappelijke activiteit *

J. TERWEL

*Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit,
Utrecht*

Samenvatting

Het kan boeiend zijn als onderzoekers aangeven hoe hun denken is verlopen over een reeks van jaren. Dat geldt zeker voor Creemers (1978, 1987). Hij heeft de bakens verzet. Creemers heeft in de zeventiger jaren zijn stempel gedrukt op de aanwijzingen voor de evaluatie in de Curvo-strategie. Nu blikt hij terug en neemt afstand van destijds ingenomen standpunten.

Ik vat enkele van die verschuivingen samen en geef een kritisch commentaar. Maar het blijft in dit artikel niet bij een reflectie op ideeën van anderen. Die reflectie vormt de aanleiding tot het bespreken van enkele brandende kwesties in curriculumonderzoek. Zo kom ik tot een voorstel voor vergelijkend onderzoek naar verschillende varianten van één curriculum. Het artikel eindigt met het pleidooi 'op rooftocht te gaan in The Secret Garden van het curriculum'.

1 Inleiding

Als één van de werkers van het eerste uur heeft Creemers lijnen uitgezet voor het denken in het Curvo-project. Zijn visie kwam er, kort gezegd, op neer dat onderwijswetenschappers zich niet moeten bemoeien met inhoudelijke vragen en keuzen over het onderwijs¹. De onderwijskunde moet niet op de stoel van praktici gaan zitten. Wel kan de onderwijskunde formele instrumenten aanreiken waarmee betrokkenen hun eigen inhoudelijke keuzen kunnen maken. Vanuit die visie werd een formele strategie voor leergangontwikkeling opgezet. Evaluatie vormt een geïntegreerd on-

derdeel van die (Curvo) ontwikkelingsstrategie. De evaluator maakt deel uit van het ontwikkelingsteam.

Creemers benadrukt thans de betekenis van inhoudelijke theorieën in het evaluatieproces. Daarmee slaat hij een nieuwe, veelbelovende weg in die ook wij gaan in het project ID 12-16 en in het vervolgproject AGO 12-16². Doordenkend in die richting doe ik een voorstel dat de wetenschappelijke opbrengst van het onderzoek beoogt veilig te stellen. Maar eerst plaats ik het vroegere denken van Creemers tegen de achtergrond van het Curvo-project.

2 De Curvo-strategie: formeel of inhoudelijk?

De Curvo-strategie is een strategie voor de ontwikkeling van leergangen door ontwikkelingsgroepen. Evaluatie vormt een integraal aspect van het ontwikkelingswerk. Het betreft een formele strategie bedoeld voor een groot aantal uiteenlopende ontwikkelsituaties. De strategie schrijft in inhoudelijke zin niets voor. Het gaat om aanwijzingen voor onder meer de fasering van het ontwikkelingswerk en het groepsfunctioneren.

De ontwikkelingsgroep wordt in de Curvo-strategie gedefinieerd als een niet-hiërarchische groep. Alle besluiten worden via overleg op democratische wijze genomen. De persoon die in de ontwikkelingsgroep belast is met de evaluatie is een lid van de groep met enige kennis en/of ervaring met betrekking tot evaluatie. De Curvo-strategie stelt dat het betreffende groepslid zich tijdens het ontwikkelingsproces verder kan bekwalmen in de evaluatie. De formatieve evaluatie wordt opgevat als een groepsinterne aangelegenheid. De evaluatiestrategie van Meijer en Creemers (1978) dient als een onderdeel van deze curriculumstrategie te worden gezien.

De Curvo-strategie is in diverse ontwikkelingsituaties onderzocht. Vaak betrof het ontwikkelteams (leraren) binnen de organisatie van een school of scholengemeenschap.

* Met dank aan P. Herfs voor zijn kritische commentaar bij een eerdere versie van dit artikel.

De conclusie uit het onderzoek naar de uitvoerbaarheid en effectiviteit van de aanwijzingen voor de evaluatie is enigszins teleurstellend. Hoewel de deelstrategie voor formatieve evaluatie een heldere, consequente opbouw bezit en vele waardevolle procedures bevat voor leergangevaluatie blijkt de uitvoerbaarheid en effectiviteit tegen te vallen. De ontwikkelingsgroepen kwamen vaak tijd, menskracht en deskundigheid tekort om een leer-gang volgens de Curvo-strategie te ontwikkelen en te evalueren. In vrijwel alle groepen stuitte men op problemen als: te moeilijk taalgebruik, oeverloze criterium-discussies zonder het gewenste resultaat en geringe kwaliteit van de produkten (evaluatieplannen en evaluatie-verslagen). Soms was er weinig afstemming tussen de evaluatie en de inhoud van de leer-gang. Het formele karakter van de strategie had tot gevolg dat de ontwikkelingsgroepen op beslissende punten ondersteuning misten. De pretentie dat de strategie in een groot aantal uiteenlopende situaties bruikbaar is kon niet staande worden gehouden.

De sympathieke Curvo-gedachte dat de onderwijskunde niet op de stoel van onderwijspractici moet gaan zitten, maar formele instrumenten moet aanreiken waarmee betrokkenen zelf hun inhoudelijke keuzen kunnen maken en evalueren, liep stuk op de harde realiteit.

De verschuivingen in het denken van Creemers dienen tegen deze achtergrond te worden gezien. In zijn artikel blijft die context onderbelicht. In zijn argumentatie stapt Creemers van de ene situatie en doelgroep naar de andere. Hij draagt onderzoeksbevindingen en argumenten uit het Curvo-project over naar andere, niet vergelijkbare, situaties waarin sprake is van professionele ontwikkelaars en gekwalificeerde onderzoekers. Zo verliest men het zicht op een fundamentele discussie in het Curvo-project. Dat is te betreuren met het oog op een juiste beeldvorming en omdat de onderzoeksgegevens uit het Curvo-project duidelijk aangeven dat de bakens verzet moeten worden.

In verschillende projectbijeekkomsten en publikaties heb ik het toepassingsbereik van de Curvo-strategie ter discussie gesteld en vooral heb ik kritiek geleverd op het formele, inhoudsloze denken. Mede op basis van die kritiek stelde ik een andere onderzoeks-aanpak

voor. Direct na afronding van het Curvo-project heb ik die benadering consequent gevolgd in het project ID 12-16 en nu ook in het project AGO 12-16. Daarbij is sprake van een onafhankelijke positie van de onderzoekers en er wordt veel aandacht besteed aan inhoudelijke theorieën. (Terwel 1984, 1985, 1987). In mijn optiek is de 'evaluator' *niet* zoals in de Curvo-strategie, een groepslid met enige kennis of ervaring die zich tijdens het ontwikkelingswerk verder kan bekwamen, maar een onafhankelijke, gekwalificeerde onderzoeker. Evalueren is niet langer een puur groepsinterne aangelegenheid. Het is een professionele activiteit, die vraagt om een onafhankelijke positie van de onderzoeker. Dat hoeft overigens een goede, hechte samenwerking met bijvoorbeeld leerplanontwikkelaars en leraren niet uit te sluiten: deelname en distantie.

3 *Van formeel naar inhoudelijk*

De belangrijkste ontwikkeling in het denken van Creemers ligt mijns inziens in het feit dat hij het puur formele, evaluatiestrategische denken heeft verlaten en thans grote waarde toekent aan de rol van inhoudelijke theorieën in het evaluatieproces. Hij noemt met name vakinhoudelijke en meer algemene theorieën over leren en onderwijzen. Hij is van mening dat een ontwikkelingsgroep in staat zou moeten zijn tot expliciteren van haar theoretische opvattingen. Hij erkent echter dat dit problemen kan opleveren, en dat de evaluatie-onderzoeker een belangrijke rol kan spelen bij het opstellen van een inhoudelijke theorie van dit curriculum.

Dit spoort volledig met de functie die ik geef aan inhoudelijke theorieën in het kader van ontwikkelingsonderzoek. (Terwel, 1984). Daar ligt een belangrijke taak voor de onderzoeker. Ontwikkelingsteams zijn er niet op gericht hun vooronderstellingen in onderzoekbare middel-doel relaties te formuleren. Het denken in termen van onderzoekbare vraagstellingen en hypothesen staat vaak ver hun bed. In discussies tussen ontwikkelaars en onderzoekers kan dat theoretisch model (voor een deel) boven tafel komen. De onderzoeker zal daarnaast diepgaande studie moeten maken van de theoretische tradities waarin de ontwikkelaars staan. Maar hij zal ook andere theorieën en onderzoeksresultaten in de mo-

delvorming en in de onderzoeksofzet moeten betrekken (reconstructie). Bijvoorbeeld als het gaat om de evaluatie van intern gedifferentieerde curricula voor 12-16 jarigen is het noodzakelijk kennis te nemen van cognitietheorieën, vakdidactische overwegingen en theorieën over het leren in coöperatieve groepen. Hoewel deze theoretische studies primair in dienst staan van het onderzoek, kan de onderzoeker hiermee ook een bijdrage leveren aan de theoretische fundering van het ontwikkelingswerk. Het is niet gewenst dat de onderzoeker volledig binnen de grenzen van het denken van de ontwikkelaars blijft. Dat is een te smal perspectief. Dat leidt tot een gereduceerde, geamputeerde vorm van evaluatieonderzoek. De evaluatieonderzoeker is dan slechts een dienstknacht van de ontwikkelaars met een puur praktische functie. Nu, in de jaren tachtig, vindt ook Creemers die functie te beperkt en dat is een belangrijke ontwikkeling.

Opvallend is overigens het gemak waarmee Creemers spreekt over de inzet van inhoudelijke en algemene theorieën in het kader van een evaluatieonderzoek. Hij gaat voorbij aan de eis dat in een dergelijke onderzoeksproject een vakinhoudelijk onderzoeker deel moet uitmaken van het onderzoeksteam. Wie geen deskundige is op gebieden als wiskunde of moderne vreemde talen zal grote problemen ondervinden in de elaboratie van een theoretisch model dat mede steunt op vakinhoudelijke en vakdidactische theorieën. Voorts dient men de te verwachten communicatieproblemen tussen ontwikkelaars, leraren en onderzoekers niet te onderschatten als men curriculum-inhoudelijke aspecten in het onderzoek betreft. Wij hebben in het onderzoeksteam ID 12-16 dan ook een vakinhoudelijke deskundige (wiskundige) opgenomen.

Ook de noodzaak van de continuïteit over een reeks van jaren wordt door Creemers over het hoofd gezien. Wellicht past die eis niet in de trend naar kortlopend contract-onderzoek vanuit het devies 'U vraagt en wij draaien'. Gebrek aan continuïteit is echter fnuikend voor goed curriculumonderzoek omdat het theoretische modelvorming over een reeks van jaren onmogelijk maakt. Bovendien, kortlopend onderzoek maakt de onderzoeker kwetsbaar en gevoelig voor druk van ontwikkelaars, opdrachtgevers en beslissers. Daarmee is de onafhankelijkheid van de onderzoeker in het geding.

4 *Van intern naar extern*

In de Curvo-strategie is de 'evaluator' een lid van de groep en derhalve gebonden aan de (democratisch) genomen besluiten. Daarmee kan de kritische functie van evaluatieonderzoek in gevaar komen. De eigen verantwoordelijkheid van de evaluator om ook een bijdrage aan theorievorming te leveren kan niet worden geëffecteerd. De evaluator is met handen en voeten gebonden aan de besluitvorming in de ontwikkelingsgroep. Zoals gezegd benadrukt ook Creemers thans het belang van inhoudelijke theorieën. Hij kiest *tegelijkertijd* voor een onafhankelijke, externe positie van de evaluator.

Overigens zijn er goede voorbeelden van *onderzoeksprojecten* waarbij ontwikkelingswerk onderdeel vormt van het onderzoek. In die projecten vallen ontwikkelingswerk en onderzoek onder verantwoordelijkheid van één onderzoeksteam. Dan is er dus sprake van integratie van ontwikkeling en onderzoek. Maar dan staat het ontwikkelingswerk in dienst van het onderzoek. De vraag naar intern of extern is dan niet aan de orde. Creemers rept niet over die mogelijkheid. Essentiëler dan de vraag naar de interne of externe positie van de onderzoeker is de vraag naar de onafhankelijkheid. De onderzoeker moet de bevoegdheid hebben tot: het stellen van vragen, het uitwerken van een theoretisch model, het formuleren van hypothesen, het (laten) reconstrueren van het curriculum-concept en het curriculummateriaal. Die bevoegdheid kan men zien als behorend tot de 'vrijheid van ontwerp'. De objectiviteit, betrouwbaarheid, validiteit moeten gewaarborgd worden in het onderzoeksdesign en in de constructie van goede onderzoeksinstrumenten.

5 *Over criteria*

Het voorafgaande zou de indruk kunnen wekken alsof Creemers niets van zijn vroegere opvattingen overeind houdt. Dat zou echter een misvatting zijn. Op het punt van het vooraf criteria formuleren is zijn standpunt niet gewijzigd. Hij brengt deze eis nog nadrukkelijker naar voren dan in de jaren zeventig. Hoewel hij zijn ideeën niet concretiseert in termen van onderzoeksdesign en typen criteria, suggereert hij tenminste impliciet, twee

benaderingen van het criteriumvraagstuk. Ik werk die benaderingen nader uit en kom met een aanvulling in de vorm van een derde oplossing van het criteriumvraagstuk. Ten eerste het vóóraf formuleren van absolute criteria, bijvoorbeeld in de vorm van scores en scoreverdelingen op een toets. Ten tweede het vergelijken van een nieuw curriculum met een bestaand programma, bijvoorbeeld: leerlingen die het nieuwe curriculum hebben doorlopen presteren meer dan leerlingen die het oude programma hebben gehad.

Op dit punt van de criteria ben ik het volledig met Creemers eens. Over de praktische mogelijkheden om ontwikkelingsgroepen al in een zeer vroeg stadium criterium-uitspraken te ontlocken, ben ik op grond van onderzoekservaringen echter weinig optimistisch. Vooral in het type ontwikkelingsgroep (schoolteams, voornamelijk bestaande uit leraren) waarin de Curvo-strategie is onderzocht waren de criterium-problemen groot. Men kan dit proces niet forceren. Daarom heb ik in *dat* Curvo-kader voorgesteld de eerste evaluatieronde veel meer de functie te geven van genereren van vragen, criteria enz. in plaats van het a priori stellen hiervan. Pas in de volgende ronde(n) lijkt het mogelijk en zinvol met vóóraf geformuleerde criteria te werken. Ik deed die aanbeveling in de context van de Curvo-strategie en met het oog op het type ontwikkelingsgroep (schoolteams) waarmee Curvo destijds in zee is gegaan. Het is niet terecht dat Creemers deze context en doelgroep buiten beschouwing laat en mijn uitspraak overdraagt op een totaal andere situatie waarbij sprake is van professionele ontwikkelaars en evaluatie-onderzoekers. Maar zelfs in een situatie met professionele ontwikkelaars en gekwalificeerde evaluatie-onderzoekers moet men de moeilijkheden niet onderschatten. Het is buitengewoon moeilijk voorspellingen te doen over bijvoorbeeld toetsresultaten na het doorlopen van een curriculum. Het is dan ook niet verwonderlijk als leerplanontwikkelaars niet (kunnen) komen tot het formuleren van criteria. Discussies over criteria kunnen dan ontaarden in frustrerende zittingen zonder enig resultaat. *

Er is nog een andere reden waarom de criterium bepaling zo problematisch is bij curriculum-evaluatie. Elk evaluatie-onderzoek impliceert een bedreiging, vooral voor de makers van het curriculum. Zodra men de vraag naar

de criteria stelt, wordt die bedreiging concreet. Dat vraagt veel tact en begrip van de onderzoeker maar laat de eis van 'criteria vooraf' voor elk evaluatie-onderzoek onverlet.

Een vergelijking tussen een nieuw en een traditioneel curriculum heeft als voordeel dat de onderzoeker minder afhankelijk is van de bereidheid van ontwikkelaars om criteria te formuleren. Het traditionele curriculum is het criterium. Maar wanneer er weinig overeenkomst is in doelstellingen tussen beide curricula, wat is dan nog de zin van een vergelijking? Dan kan het onderzoek hoogstens nog kritische informatie opleveren wanneer zou blijken dat het traditionele curriculum de, niet nagestreefde, doelen van het nieuwe curriculum evengoed of zelfs beter realiseert dan het nieuwe curriculum. Omgekeerd kan men het effect van het nieuwe curriculum vergelijken met het traditionele programma door de traditionele doelen als meetlat te gebruiken. Maar ook dat blijft tobben: een vergelijking van appels en peren.

6 Naar een professie

Uit voorgaande analyse valt op te maken dat curriculum-evaluatie, ook in Nederland, een professionele activiteit aan het worden is. Hooggestemde idealen over gelijkberechting tussen practici en wetenschappers inzake onderzoek en over interne evaluatie als onderdeel van ontwikkelingswerk worden gerelativeerd. Kinderziekten zijn voor een deel overwonnen, maar in de onderzoekspraktijk blijkt het criteriumvraagstuk vaak onoplosbaar. Tussen onderzoekers onderling lijkt consensus te ontstaan over de eisen die aan goed evaluatieonderzoek moeten worden gesteld. Die eisen sporen in hoge mate met de gebruikelijke eisen voor goed onderzoek zoals betrouwbaarheid, validiteit en een adequaat design. Bij evaluatieonderzoek verdienen de volgende eisen bijzondere aandacht:

1. de inhoudelijke theorie- en modelvorming
2. een onafhankelijke positie van de onderzoeker en
3. de eis van heldere, ondubbelzinnige criteria.

Rekening houdend met die eisen doe ik een voorstel dat als aanvulling op de twee in paragraaf 5 genoemde benaderingen van het criteriumvraagstuk kan worden gezien. Het is bedoeld voor die situatie waarin vergelijkingen van een nieuw curriculum met het bestaande niet mogelijk of niet zinvol is. Mijn voorstel betekent allermintst een afwijzing van een vergelijking tussen nieuwe en bestaande curricula in het algemeen. Men kan zelfs denken aan een combinatie van de genoemde benaderingen en het hieronder te beschrijven voorstel.

Ik stel een vergelijkende opzet voor waarbij verschillende varianten van één nieuw curriculum met elkaar worden vergeleken in het licht van de nagestreefde (nieuwe) doelen. Als ontwikkelaars van de SLO 'modellen' maken die verschillende realiseringswijzen in de klas toelaten is het zinvol dat onderzoekers nagaan wat de waarde van deze varianten is in termen van uitvoerbaarheid en effectiviteit. Dat vereist reconstructiewerk in het licht van theorieën over onderwijs en leren. In zo'n reconstructie gaat het om het ontwikkelen en realiseren van varianten. De onderzoeker zou hiervoor het ontwerp kunnen leveren. Het is namelijk een onderdeel van de keuze van vraagstelling, hypothesen en design voor het onderzoek. De onderzoeker stel vóóraf hypothesen op over de differentiële effecten van de verschillende varianten. Hij kan die hypothesen eventueel specificeren voor verschillende categorieën leerlingen. Bij de concrete invulling en realisering van de varianten moet hij gesteund worden door ontwikkelaars en leraren.

Vergelijkend onderzoek naar varianten van één nieuw curriculum kan een belangrijke bijdrage leveren aan theorievorming én praktijkverbetering. Het gaat om het onderzoeksmatig isoleren van componenten van het curriculum met het oog op het bepalen van de effectiviteit van deze componenten. Bij componenten denk ik bijvoorbeeld aan diagnostische en remediërende procedures, variatie in tijd, klascompositie, subgroepcompositie, werkvormen, beloningscondities, taakkenmerken zoals werken met contexten. De vraag is steeds: bereikt een curriculum met component X de proces- en produktdoelen sneller en beter dan een curriculum zonder die component? Dit type onderzoek kan een oplossing bieden voor het criteriumvraagstuk. Men ver-

gelijkt verschillende varianten op één gemeenschappelijke schaal van doelstellingen. De vakinhouden en doelstellingen zijn géén variabelen in dit onderzoek. Zij blijven constant om het onderzoek niet te compliceren. In plaats van absolute criteria die vooraf moeten worden bepaald werkt men met een vergelijkende aanpak.

Bij nieuwe curricula die inhoudelijk radicaal afwijken van het bestaande zoals bepaalde nieuwe natuurkunde- en wiskunde programma's is een vergelijking met het vigerende onderwijs vaak niet zinvol. Er kan zo weinig overlap zijn in doelstellingen dat de vergelijking niet mogelijk of zelfs ridicuul is (zie par. 5). De beslissing of men die andere, nieuwe doelstellingen waardevol vindt is niet primair langs empirische weg te beantwoorden. Het gaat om een andere definitie van kennis. Empirisch evaluatie-onderzoek kan echter wel uitsluitel geven over de wijze waarop deze nieuwe kennis effectief en efficiënt kan worden overgedragen en welke categorieën leerlingen het meest profiteren van bepaalde varianten van dit nieuwe curriculum.

Mijn voorstel is mede gebaseerd op resultaten uit implementatie-onderzoek. Het blijkt namelijk dat leraren op verschillende wijzen met een nieuw curriculum omgaan. Leraren en leerlingen creëren in de klas verschillende varianten van het ene curriculum-op-papier. Die varianten zijn niet altijd effectief. Het is van belang de differentiële effecten van die varianten te bepalen. Zo'n onderzoek is wenselijk in die situaties waarin de makers van het curriculum (bijvoorbeeld de SLO of methodenschrijvers) bewust rekening houden met een diversiteit in de uitvoering door leraren. Onderzoekers kunnen zo gegevens aandragen voor practici die moeten kiezen uit alternatieve realiseringen van één curriculum. Daarmee is een praktisch belang gediend. Toch is in mijn voorstel de onderzoeker geen dienstknecht van de praktijk. Het voorkomt juist dat de onderzoeker als 'manusje van alles' wordt gebruikt. Het voorstel voorkomt ook oeverloze criteriumdiscussies en ridicule vergelijkingen met andere curricula waarin totaal andere doelen worden nagestreefd.

Onderzoekers kunnen zich wijden aan hun wetenschappelijke taak, d.w.z. het ontwikkelen van theorieën omtrent relaties tussen relevante variabelen en het onderzoeken van deze theorieën in correlationeel onderzoek en veldexperimenten.

De discussie over welke inhoud en doelstellingen in het curriculum moeten worden opgenomen moet in brede kring worden gevoerd. Aan die discussie kunnen ook onderzoekers deelnemen (vgl. Terwel, 1985, 1986). Maar onderzoekers moeten niet de suggestie wekken dat uitsluitend op basis van empirisch onderzoek beslist kan worden welke definitie van kennis in een curriculum moet worden gehanteerd.

8 *Op feitenroof in 'The Secret Garden'*

Onderzoekers in Nederland zouden de handen ineen moeten slaan. Zij moeten opkomen voor een toegangsrecht tot 'The Secret Garden of the curriculum'. Het is onterecht dat onderzoekers zo'n zwakke positie in de onderhandelingen met practici innemen, dat scholen en instituten de gordijnen kunnen sluiten voor onderzoek dat hen niet aanstaat, dat practici zonder enige motivering voorwaarden aan onderzoek kunnen stellen die desastreus zijn voor de kwaliteit van het onderzoek.

Onderzoekers zouden 'The Secret Garden' binnen moeten gaan vanuit twee optieken.

Ten eerste: exploreren, beschrijven en analyseren van het onderwijs zoals het reilt en zeilt zonder experimentele ingrepen. Te denken valt aan exploratief, correlatieel onderzoek naar het 'traditionele' curriculum maar ook naar de implementatie van nieuwe curricula. Ook denk ik aan kwalitatief onderzoek, in het bijzonder case-studies. Door middel van opvallende, participerende observaties kunnen goede exempels en problemen naar voren worden gehaald. Dergelijk onderzoek heeft een exemplarische, signalerende of zelfs een ontmaskerende functie. Het gaat om het ontsluiten van mythen en het ontfutselen van geheimen aan de schoolse realiteit.

Ten tweede: actieve constructie van proefopzetten met het oog op het beantwoorden van belangrijke vraagstellingen van onderwijs en leren. Ik denk daarbij aan zorgvuldig opgezette, quasi-experimentele designs voor het vergelijken van varianten van nieuwe curricula. Dit onderzoek is veeleisend in theoretisch en in praktisch opzicht. Men dient dit onderzoek te plaatsen in de laatste fase van een langlopend ontwikkelingsonderzoek. Het vereist een grondig, theoretisch fundament en

het stelt hoge eisen aan de bereidheid van practici om hieraan mee te werken. Dit type onderzoek heeft een ontwikkelende en een hypothese-toetsende functie.

Onderwijsonderzoekers zijn te zachtzinnig. Ze laten zich te vaak voor het karretje spannen van ontwikkelaars, opdrachtgevers en beslis-sers. Onderzoekers moeten hun wetenschappelijke taak centraal stellen. Het recht om onderzoek te doen voor professionele, gekwalificeerd onderzoekers zou ten minste moeten omvatten:

- a) een toegangsrecht tot alle educatieve instellingen,
- b) een publikatierecht en
- c) een recht op een onafhankelijke positie.

Aan die rechten voor de onderzoeker zijn ook plichten verbonden zoals bescherming van privacy en menselijke waardigheid. Fundamentele rechten en belangen van leerlingen, leraren, leerplanontwikkelaars mogen niet worden geschaad. Wie maakt eens een voorstel voor een 'onderzoeksstatuut' waarin dat alles wordt geregeld? Daarin zou ook een regeling opgenomen moeten zijn die het mogelijk maakt dat de onderzoeker 'vergoedingen' kan geven aan scholen en leraren: bijvoorbeeld in de vorm van taakuren, curriculummaterialen of in de vorm van diensten zoals het leveren van een bijdrage aan studiedagen, trainingen, stafoverleg en sectievergaderingen, voor scholen die in het onderzoek participeren.

Binnen de kaders van zo'n statuut moeten onderwijsonderzoekers op feitenroof gaan. Het kan toch niet zo zijn dat 'The Secret Garden' het territorium is van de direct betrokkenen alléén? De educatieve instellingen zijn gemeenschapsvoorzieningen. Die gemeenschap heeft er recht op te weten wat daar gaande is en wat de mogelijkheden tot verbetering zijn. Onderzoekers het is tijd op feitenroof te gaan!

Noten

1. Feitelijk verliet Creemers dit standpunt al in 1980 toen hij in een RION-publikatie een Emancipatorisch Middenschoolconcept lanceerde! 'Naar aan scholingsconcept voor de middenschool', Groningen/Haren: RION, 1980. Zie voor een beschrijving en analyse Terwel, 1984.
2. Van 1976-1982 participeerde ik in het Curvo-project in het onderzoek naar de deelstrategie voor forma-

tieve evaluatie. Vanaf 1982 ben ik betrokken bij het onderzoek in het project ID 12-16 SVO 0647 (Interne Differentiatie wiskunde onderwijs voor 12-16 jarigen). Dit project betreft een externe evaluatie van een door de SLO ontwikkeld curriculum in de eerste fase voortgezet onderwijs. In 1987 gaat een vervolgproject van start, AGO 12-16 SVO 7031. Het is een onderzoek naar de effecten van Adaptief Groepsonderwijs.

Literatuur

- Dekker, R., P. Herfs, J. Terwel & D. van der Ploeg, *Interne differentiatie in heterogene brugklassen.* 's Gravenhage: SVO, 1985 (Selectiereeks).
- Creemers, B. P. M. & K. Meijer, *Formatieve curriculumevaluatie, Info*, 1978, 10, 3-28.
- Creemers, B. P. M., *Formatieve curriculumevaluatie, een heroverweging van de Curvo-strategie. Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 59-66.
- Terwel, J., *Formatieve evaluatie in de Curvostrategie. Pedagogische Studien*, 1982, 59, 175-193.
- Terwel, J., *Onderwijs maken. Naar ander onderwijs voor 12-16 jarigen.* Harlingen; Flevodruk 1984, SVO-reeks nr. 77 (dissertatie).

Summary

Terwel, J. 'Curriculumresearch: toward a profession'. *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 67-73.

This article deals with some important issues in curriculum-research: the role of theories about learning and instruction, the position of the curriculumevaluator and the problem of evaluation-criteria. The author proposes a comparative study of the effect of several, differentiating ways of implementation of a new curriculum. This article concludes with a call for an exploration of 'The Secret Garden' of the curriculum.

Terwel, J., *Andere kijk op het curriculum 12-16 jarigen. Pedagogisch Tijdschrift*, 1985, 10, 426-437.

Terwel, J., *Basisvorming en het ontwerpen van onderwijsleersituaties voor 12-16 jarigen. Pedagogisch Tijdschrift*, 1986, 11, 354-366.

Curriculum vitae

J. Terwel studeerde onderwijskunde in Groningen. Werkt vanaf 1976 bij de vakgroep onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. Promoveerde op het proefschrift 'Onderwijs maken. Naar ander onderwijs voor 12-16 jarigen'. Participeert in het voorwaardelijk gefinancierde onderzoeksprogramma van de VOU 'Innovatie en Curriculum'.

Adres: Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Utrecht, Heidelberglaan 2, 3584 CS Utrecht

Manuscript aanvaard 24-11-'86