

# Het schoolwerkplan van het voortgezet basisonderwijs

B. P. M. CREEMERS

*Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden, Haren*

## *Samenvatting*

*Aan het leerplan voor het voortgezet basisonderwijs kan een tweetal aspecten worden onderscheiden, nl. de inhoudelijke en de ontwikkelings-strategische component. Wat de inhoud van het leerplan betreft wordt een tweetal zaken aan de orde gesteld: de eindtermen van het voortgezet basisonderwijs en de groeperingswijze. Voor beide onderwerpen zijn vanuit de onderwijskunde resultaten van onderzoek en theorievorming bekend. Op grond daarvan is een aantal kritische kanttekeningen te plaatsen bij de voorstellen in de nota, daarnaast kan het verdere ontwikkelingswerk zich baseren op de resultaten van dergelijke studies. Wat de ontwikkeling van het leerplan van het voortgezet basisonderwijs betreft worat dan ook gepleit voor een strategie die recht doet aan de onderscheiden deskundigheden en verantwoordelijkheden ten aanzien van onderzoek, ontwikkeling, uitvoering van onderwijs, beleid, e.d. Dit mede op grond van ervaringen bij onderwijsinnovatie, zoals basisonderwijs en middenschool.*

## 1 Inleiding

In deze bijdrage worden de voorstellen in de nota 'Verder na de Basisschool' beschouwd vanuit het oogpunt van leerplanontwikkeling. In leerplanontwikkeling gaat het om twee zaken, nl. het leerplan, de inhoudelijke vormgeving van het onderwijs en de ontwikkeling, de strategie voor het tot stand komen van een dergelijk leerplan. Een leerplan kan betrekking hebben op de afzonderlijke school, dan wordt gesproken over het schoolwerkplan of het instituutswerkplan, en op het schooltype, hetgeen vooral de beleidsrichtlijnen ten aanzien van de inhoudelijke vormgeving met betrek-

king tot het schooltype inhoudt: het onderwijsleerplan. In het schoolwerkplan worden vanuit een bepaalde visie op het onderwijs, de relatie onderwijs - samenleving (het zogenaamde scholingsconcept), de doelstellingen, middelen, evaluatiemethodes, organisatievormen voor de betreffende school geformuleerd. Een van de argumenten voor de ontwikkeling van het schoolwerkplan op het niveau van de school, die in bovenstaande omschrijving naar voren komt, is dat op schoolniveau vorm kan worden gegeven aan ideeën en opvattingen omtrent het onderwijs, die dicht aansluiten bij wat leerkrachten menen en ook bij wat door ouders en eventueel door leerlingen wordt ingebracht. Onderzoek naar de wijze waarop leerkrachten beslissingen nemen in het onderwijs wijst erop dat de invloed van deze opvattingen wellicht gering is (Shavelson en Stern, 1981). Het onderzoek 'beschrijving beginsituatie I' (Creemers e.a., 1977) laat zien dat de concretisering van de uitgangspunten van de middenschool in de doelstellingen van de afzonderlijke middenscholen nauwelijks voorkomt. Bovendien laat het middenschoolonderwijs zelf zien dat dit voor veel scholen te hoog gegrepen was en dat een dergelijke specifieke concretisering van middenschoolidealen en -uitgangspunten niet mogelijk is gebleken. Een argument voor schoolwerkplanontwikkeling vanuit opvattingen en idealen e.q. specifieke schoolfilosofie lijkt discutabel. Daarbij moet worden opgemerkt dat vanuit onderzoek naar planning door leerkrachten erop wordt gewezen dat dergelijke opvattingen, filosofieën en idealen niet geëxpliciteerd worden – dat dat vaak ook onmogelijk is –, maar dat deze impliciet een rol spelen bij de planning, de keuze van het onderwijs, de keuze van de inhouden, de middelen, etc. (Clark en Yinger, 1979). Op grond van empirisch onderzoek kan voorlopig worden gehandhaafd dat het argument van het belang van schoolvisie en concretisering ervan in een schoolwerkplan niet zo overtuigend is.

Het schoolwerkplan kan meer globaal zijn ten aanzien van de doelen en de vormgeving voor de afzonderlijke vakgebieden, het kan

ook zeer gedetailleerd de inhoud van de afzonderlijke vakgebieden, onderwijsmethoden van de afzonderlijke vakgebieden aangeven. In dat geval omvat het schoolwerkplan het onderwijsleerpakket. De ervaring in het experiment middenschool in de afgelopen jaren was dat de ontwikkeling van het schoolwerkplan ontwikkeling van leer materiaal voor de afzonderlijke vakgebieden inhield. Zeker bij onderwijsvernieuwing krijgt een schoolwerkplan sterk leer-gangtechnische aspecten (ontwikkeling van materiaal, methodes, differentiatievormen, e.d.).

In paragraaf 2 wordt een aantal componenten van een schoolwerkplan nader beschouwd en worden enkele kritische opmerkingen gemaakt op grond van onderwijsonderzoek en onderwijskundige theorievorming bij de voorstellen daaromtrent in de nota. Bij de bespreking van de inhoudelijke componenten is een selectie gemaakt, omdat in diverse andere bijdragen aan dit speciale nummer op onderdelen van een schoolwerkplan meer specifiek wordt ingegaan. Aan deze kritiek zal een aantal voorstellen voor het ontwikkelen van een leerplan voor de middenschool worden toegevoegd.

De leerplanontwikkeling is een onderdeel van de innovatieplanning. De verwachting van de nota is dat schoolwerkplanontwikkeling een centraal middel is om de innovatie te bevorderen. Om het voortgezet basisonderwijs te realiseren wordt een bepaalde planning met activiteiten daarbinnen, zoals scholing, ontwikkeling en onderzoek opgezet. Afgezien van de argumentatie voor schoolwerkplanontwikkeling op schoolniveau, waarbij hierboven een kanttekening is geplaatst, is het van belang na te gaan wat het realiteitsgehalte is van de verwachtingen hierover, gezien de taken waarvoor de scholen zich dan gesteld zien (paragraaf 3). Dit gedeelte van de bijdrage is een toespitsing van ons eerder ingenomen standpunt ten aanzien van de middenschoolontwikkeling (Creemers, De Vries, 1981; Creemers, 1981<sup>a</sup>; Creemers, 1981<sup>b</sup>). Wat de voorstellen in de nota 'Verder na de Basisschool' en de expliciete verwijzing naar het werk van de S.L.O. in dit verband betreft, hebben we eerder op de voorstellen voor het experimenteel leerplan middenschool kritiek geuit (Bosker, Creemers, De Vries, 1982). De nota 'Verder na de Basisschool' houdt naar onze mening volstrekt onvoldoende rekening met de

ervaringen in een aantal innovatieprojecten in Nederland, zoals de nieuwe basisschool en het experiment middenschool, en ook met de internationale ervaringen ten aanzien van ontwikkeling, implementatie en adaptie van curricula.

## 2 De inhoud van het leerplan

### 2.1 Doelstellingen van het voortgezet onderwijs

In de nota 'Verder na de Basisschool' wordt een onderscheid gemaakt tussen gemeenschappelijke minimumeindtermen en de meer differentiële doelen. De Groot (1982) maakt zich vooral zorgen om de differentiële doelen. Zijn stelling is dat het streven naar de minimumeindtermen en het behalen ervan, de differentiële doelen (d.w.z. het bevorderen dat leerlingen die meer kunnen ook het meerdere bereiken) uit het oog doet verliezen. Dit lijkt me, gezien de uitwerking van de bovenschool, minder een gevaar: het differentiële aspect, de niveaoverschillen en de selectie die daarop is gebaseerd, worden door de bovenschool en de uitleg die aan het voortgezet basisonderwijs wordt gegeven – nl. dat reeds vroegtijdig gedifferentieerd kan en moet worden (Hermes) – bevorderd of mogelijk gemaakt. Wanneer, zoals door diverse auteurs is betoogd (Leune, 1982 a + b; Creemers, 1982), het vormingsaanbod van de middenschool niet zo breed wordt als in de nota wordt voorgesteld, maar de middenschool zich vooral richt op datgene waarvoor de school specifiek bedoeld is, nl. cognitieve en instrumentele vorming (dan wel ruim opgevat), dan biedt dit ook mogelijkheden voor differentiële doelen in de middenschool, nl. het op diverse niveaus bereiken van bepaalde cognitieve vaardigheden en strategieën, conform één van de uitgangspunten van de middenschool.

Het is reëel om, zoals dit ook in het basisonderwijs al het geval is, in het voortgezet basisonderwijs niveau- en tempoverschillen te erkennen bij leerlingen en, gezien ook de doelstelling van het voortgezet onderwijs namelijk het tegemoet komen aan deze individuele verschillen, leerlingen de mogelijkheid te bieden om zich verder te ontwikkelen. Dit is de realiteit van het onderwijs. Ervaringen met tempodifferentiatie, verdiepingstof, e.d. leiden tot de conclusie dat uiteindelijk bepaalde leerlingen sneller c.q. langzamer zijn en meer of

minder leren. Dat is ook niet het probleem. Na het voortgezet basisonderwijs zijn er verschillende richtingen voor vervolgonderwijs en uiteindelijk heeft de maatschappij behoefte aan een zeer gedifferentieerd aanbod van uitstromers uit het onderwijs. Belangrijker is het bewaken van het minimale eindniveau van het voortgezet basisonderwijs. In dit opzicht stelt de nota ons niet gerust, in die zin dat naast de introductie van gemeenschappelijke minimumeindtermen (de zogenaamde communale eindtermen) aangegeven wordt, op andere plaatsen, dat het hier gaat om streefrichtingen. Het wordt dan aan elke school overgelaten hieraan vorm te geven en er vindt geen kwaliteitsbewaking van het onderwijs vanuit het centrale niveau op dit eindniveau plaats. Zeker in combinatie met de verbreding van het vormingsaanbod, welke ook door de school in haar schoolwerkplan zal moeten worden geconcretiseerd, kunnen hierdoor grote verschillen tussen scholen ontstaan en de eindtermen weinig gemeenschappelijks vertonen. Zoals meestal het geval is zal dan het vervolgonderwijs, in dit geval de bovenschool, de selectie maken of – zo men wil – druk op de eindtermen van het voortgezet basisonderwijs gaan uitoefenen. Het effect naar leerlingen kan zijn dat er grote individuele verschillen ontstaan, waarbij bepaalde groepen waarvoor juist middenschoolonderwijs vergroting van kansen zou moeten betekenen, uiteindelijk uit de boot dreigen te vallen, c.q. milieu- en geslachtsspecifieke selectie blijft bestaan of zelfs wordt vergroot.

In de nadere uitwerking van het voortgezet basisonderwijs dient duidelijk aangegeven te worden naar welke eindtermen minimaal gestreefd moet worden. Bij een beperking van de vormingsbreedte en een beperking tot cognitieve en instrumentele aspecten is het mogelijk om de eindtermen van het voortgezet basisonderwijs maximaal te formuleren voor een maximale groep leerlingen. In het kader van de bewaking van de kwaliteit van het onderwijs dient een liefst centrale beoordeling van het eindniveau van leerlingen plaats te vinden. Tussentijdse beoordeling, waarover in de nota wel sprake is, kan dan gezien worden als een tussentijdse meting die het onderwijs informatie verschaft, b.v. of maatregelen voor individuele leerlingen of groepen van leerlingen genomen moeten worden, teneinde het gestelde einddoel te laten bereiken. Zoals in de discussie rond de middenschool al herhaaldelijk is aan-

gegeven zijn onderwijssystemen waarin centrale formulering van eindtermen en bewaking van deze eindtermen door middel van examens plaatsvinden, inderdaad in staat grote groepen van leerlingen deze eindtermen te laten bereiken. De voorstellen in de nota ten aanzien van de verbreding van het vormingsaanbod en de eindtermen zullen het uiteindelijk van het compensatievermogen van de individuele leerlingen laten afhangen wat bereikt wordt in het onderwijs en daarmee specifieke groepen van leerlingen bevoordelen.

## 2.2 Groeperingsvormen

Gezien de doelstelling van het voortgezet basisonderwijs – het uitstellen van definitieve studie- en beroepskeuze tot  $\pm 15$  jaar – dient in beginsel de volledige jaargroep van leerlingen gedurende drie jaar bijeengehouden te worden. Dit impliceert dat de leerlingen drie jaar bijeen blijven in een heterogeen groepsverband, waarbinnen interne differentiatie moet plaatsvinden. Daarbij zal zeker in het eerste jaar het onderwijs voor het overgrote deel worden aangeboden in vaste groepen. Ook in de daarop volgende jaren zal, volgens de opzet van de nota, het onderwijs zoveel mogelijk moeten plaatsvinden in de basisgroep. Leerlingen die verder kunnen of willen, krijgen verdiepings- en verrijkingstof, maar dienen zoveel mogelijk bij de groep te blijven. Het is de vraag of het oogmerk van een dergelijke groeperingsvorm, nl. pas na drie jaar een uiteindelijke beslissing omtrent school- of beroepskeuze, inderdaad bereikt wordt. Het is ook mogelijk dat, doordat steeds ten aanzien van verdiepings-, verrijking- en herhalingsstof beslissingen genomen moeten worden, in feite deze beslissingen veel eerder vallen in de loop van het totale differentiatieproces. Het lijkt gewenst voor de vaststelling van de effecten van dergelijke differentiële groeperingsvormen in het onderwijs, mede met het oog op de milieu- en geslachtsspecifieke selectie, onderzoek te doen plaatsvinden. Daarop zou volgens Hofstee een weddenschap te sluiten zijn in het kader van de evaluatie van de middenschool (Hofstee, 1982). Over de effecten van verschillende vormen van differentiatie zijn wel onderzoeksgegevens bekend die, hoewel niet eenduidig, toch richting voor de groepering van leerlingen aangeven. Dit is bijvoorbeeld geconstateerd door Kulik en Kulik (1982) ten aanzien van het homogeen groeperen. Ze heb-

ben 52 studies in een meta-analyse opgenomen (Glass, McGaw en Smith, 1981). De resultaten tonen kleine, maar significant positieve effecten voor homogeen groeperen. Het effect was het duidelijkst bij hoger begaafden; bij studenten onder het gemiddelde waren de effecten bijna nul. Ook de effecten in 33 studies, waarin de resultaten van klassen met diverse stromen (multitrack) werden vergeleken met klassen waarin studenten van verschillende be-

gaafdheid bijeen blijven, waren ongeveer nul voor alle onderscheiden groepen. Ook bij de attitude van studenten konden gelijke effecten geconstateerd worden.

Ook over de effecten van heterogeen groeperen staat een groot aantal gegevens ter beschikking. In een samenvatting van een aantal onderzoekresultaten stelt Shavelson dat de prestaties van de begaafde leerlingen zeker niet achteruit gaan; die blijven meestal op hetzelfde

Schema 1 Intraklassikale differentiatie (Bron: Subsidieaanvraag doorstroomonderzoek, RION, 1981)

School	Nederl.	Duits	Frans	Engels	wiskunde	natuurk.	scheik.	biol.	aardr.	gesch.	maatsch. leern	a.t.o.	expressie	muziek	l.o.	projecten	gebieden ervarings- communicatie en creativiteit	natuuroriëntatie soc. wereldor. communicatie en creativiteit	
BIJLMER	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4		NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG										
DRACHTEN	1	Bnt	-	NG	NG	NG	Nt	-	BtI	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	0	0	t	BtI	0	0			
	2	Bnt	NG	NG	NG	NG	Nt	-	BtI	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	0	tN	t	BtI	0	0			
FRANEKER	1	Bnt	Bnt	t	Bnt	Bnt													
	2	Bnt	Bnt	t	Bnt	Bnt													
GRONINGEN	1	BI		-	Bnt	Bnt													
	2	BI		Bnt	Bnt	Bnt													
	3	BI		Bnt	Bnt	Bnt													
HEYTHUYSEN	1	0	Bnt	0	0	Bt	0	0	0										
	2	0	Bnt	0	0	NG	N	N	N										
	3	N	NG	NG	NG	N	N	N	N										
LELYSTAD	1	0	-	Bnt	BN	Bnt													
	2	0	Bnt	N	BN	Bnt													
	3	0	Bnt	N	NG	NG <sup>Nt</sup> <sub>N</sub>													
OOSTERBEEK	1	0	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	0	0	?	-			
	2	0	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	BN <sup>t</sup> <sub>I</sub>	0	0	?	-			
UTRECHT	1	0	BNI	BNI	BNI	0	0	-	0	0	0	0	I	BtI	BtI	BI			
	2	0	BNI	BNI	BNI	0	0	-	0	0	0	0	I	BtI	BtI	BI			
	3	?	NG	NG	NG	NG	NG	NG	?	BNI	BNI	BI	BI	I	I	BI			
	4	?	NG	NG	NG	NG	NG	NG	?	BNI	BNI	BI	BI	I	I	BI			

B = basisstof  
 N = differentiatie naar niveau  
 t = differentiatie naar tempo  
 I = differentiatie naar interesse  
 NG = niveaugroep waarbij klasseverband doorbroken is  
 O = onderwijsaanbod waarin de differentiatie plaatsvindt naar verwerking of uitwerking door de leerling naar eigen niveau, tempo en interesse; soms kan op grond van interesse gekozen worden  
 Vanwege de grote verscheidenheid van differentiatie-modellen die op de verschillende scholen gehanteerd worden, is bovenstaande terminologie gekozen teneinde inzicht in verschillen en overeenkomsten te verkrijgen.

niveau. De prestaties van de zwakkere leerling lijken iets vooruit te gaan. De middelmatige leerlingen schijnen echter bij heterogeen groeperen slechter te presteren (Shavelson, 1982). De Nederlandse studies op het terrein van interne differentiatie, zoals het DAL-project van Appelhof, de studie van Nijhof, het IPA-project van Van Calcar en het MAVO-project laten zien dat de effecten discutabel zijn, afgezien nog van de vraag of deze vorm van differentiatie een bijdrage levert aan het doorbreken van de milieu- en geslachtsspecifieke selectie.

Nadere analyse en verder onderzoek lijken van belang voordat verstrekkende en nogal vage voorstellen ten aanzien van interne differentiatie (projectonderwijs als ideaal, zie het ELM) worden gedaan.

Nog belangrijker is echter de vraag welke eisen aan leerkrachten gesteld worden in verband met de groeperingsvormen en het werken daarmee. Het lijkt erop dat in de nota de moeilijke differentiatievorm gekozen wordt. In feite mag niveau- en tempo-differentiatie niet worden toegepast, maar wel iets vaags als belangstellingsdifferentiatie. Afgezien wat de effecten daarvan zijn, blijkt wel uit onderzoek dat het voor leerkrachten bijzonder moeilijk is. Een aanwijzing voor de problemen van interne differentiatie zijn de resultaten van het onderzoek naar het aanbod van leerlingen in de scholen die deelnemen aan het middenschoolexperiment (Bosker, De Vries, 1982) (zie schema 1). Hieruit blijkt dat zeker ook traditionele vormen van differentiatie voorkomen en de meer 'experimentele' problematischer zijn. Er is echter ook een andere benadering van de problematiek van de groeperingsvormen en differentiatie mogelijk, nl. die welke uitgaat van een bepaalde prioriteitsvolgorde in de doelstellingen van het voortgezet basisonderwijs. Daarbij is het bereiken van een startniveau voor het vervolgonderwijs, of zo men wil communale einddoelen, van groter belang dan het zonder meer bijeen houden van leerlingen. Wat de groeperingsvormen en differentiatie betreft wordt dan eerst een onderscheid gemaakt tussen doelstellingsdifferentiatie en middelendifferentiatie. Wat doelstellingsdifferentiatie betreft wordt in 2.1 al opgemerkt dat het meeste belang wordt gehecht aan het bereiken van communale doelen en dat differentiële doelen uitgaande boven communale doelen, mogelijk moeten zijn en altijd zullen plaatsvinden en

zeker zullen plaatsvinden in een situatie waarin omtrent de communale doelen te weinig duidelijkheid is. Naar onze opvatting zullen de communale einddoelen wellicht op een enigszins beperkter terrein dan in de nota wordt aangegeven, zo maximaal mogelijk dienen te zijn en verder zal maximaal gestreefd dienen te worden naar het bereiken ervan bij een zo groot mogelijke groep van leerlingen. Vervolgens is het niet noodzakelijk dat individuele leerlingen gehouden worden aan deze communale doelen; integendeel, er moeten mogelijkheden zijn om daar bovenuit te gaan. Differentiatie en ook groeperingsvormen zien we als mogelijkheden voor het bereiken van deze doelen.

Uit het overzicht van Beukhof en Nijhof (1977) blijkt dat niveaudifferentiatie en beheersingsleren in basisonderwijs mogelijkheden bieden voor het bereiken van 'maximale' eindtermen voor groepen van leerlingen, ook al zijn de effecten van beheersingsleren wellicht niet zo groot als door Bloom, e.a. wordt gesteld (zie Weeda, 1982). In termen van efficiency zijn deze groeperingsvormen meer adequaat dan vaak onduidelijke differentiaties binnen klasseverband. Beheersingsleren en vormen van niveaudifferentiaties zijn goed mogelijk binnen klasseverband.

In dat verband kan worden gewezen op het zogenaamde active of direct teaching-model dat in de Verenigde Staten is ontwikkeld. In dit model gaat het erom de actieve leertijd van leerlingen te verhogen. Achtergrond zijn tweeërlei gegevens. Ten eerste dat in de totale schooldag nogal veel tijdverlies optreedt, b.v. in organisatorische maatregelen; ten tweede dat de mate van actieve leertijd correleert met de mate waarin de doelstellingen van het onderwijs bereikt worden. Bovendien maakt het direct of active teaching-model gebruik van die variabelen die in onderzoek naar leerkrachtgedrag bleken effectief te zijn of te correleren met de verhoging van actieve leertijd (onderzoeken van Good, Broophy, Berliner, e.a.). Daarbij blijkt dat vooral zogenaamde 'managementgedragingen' van leerkrachten die gericht zijn op de organisatie van de onderwijsleersituatie positief correleren met deze actieve leertijd (dergelijke variabelen zijn: voorkomen en opvang van ordeverstoring gedrag, motiveren van leerlingen, e.d.; Fischer, 1981). Alhoewel het model voor direct teaching vooral gehanteerd wordt bij cognitieve en instrumentele vakken,

is het model volgens een mededeling van Berliner op het Invisible College 1982 ook toegepast op andere doelstellingsdomeinen en problemsolving (zie ook Veenman en Cras, 1982).

### 3 De ontwikkeling van het leerplan

In de nota wordt opgemerkt dat overeenkomstig de huidige wetgeving het bevoegd gezag van de school de instantie blijft die het schoolwerkplan vaststelt. Het bevoegd gezag dient het ter kennisname in bij de inspectie, die het kan toetsen aan de eisen van de onderwijswetgeving.

Het schoolwerkplan is daarmee een belangrijk document op schoolniveau. Het is als het ware een knooppunt tussen de organisatie en de richting van de afzonderlijke school en de regelgeving van de overheid. De ontwikkeling van het schoolwerkplan wordt in de nota, evenals bij de ontwikkeling van de basisschool, gezien als een centraal middel voor onderwijsinnovatie. De overheid heeft door voorschriften te maken ten aanzien van het schoolwerkplan, de inhoud van het schoolwerkplan en de regelgeving ten aanzien van de onderwijsvorm, mogelijkheden om het schoolwerkplan te beïnvloeden. Het schoolwerkplan van de scholen voor het voortgezet basisonderwijs moet volgens de nota tenminste vermelden:

- a. de leer- en ontwikkelingsdoelen van de school;
- b. de leerstofkeuze, de omvang van de leerstof en de ordening daarvan;
- c. de didactische werkvormen, de onderwijsleerpakketten met inbegrip van het ontwikkelingsmateriaal;
- d. de organisatie van de leerlingenbegeleiding;
- e. het programma van toetsing en afsluiting;
- f. de voorzieningen voor leerlingen die belemmeringen ondervinden in het leer- en ontwikkelingsproces en de betrekkingen die bestaan met scholen voor speciaal onderwijs;
- g. de schoolorganisatie, waaronder begrepen de indeling van groepen en andere regelingen met het oog op de inrichting van het onderwijsleerproces;
- h. de wijze waarop wordt nagegaan of en in hoeverre door de organisatie en de inhoud van het onderwijsleerproces de gewenste resultaten worden bereikt, onder meer ge-

bruikmakend van door de Rijksoverheid ter beschikking gestelde kwaliteitstoetsen;

- i. de wijze waarop de voortgang van de leerlingen wordt beoordeeld en daarover wordt gerapporteerd;
- j. de wijze waarop het contact met de ouders wordt onderhouden;
- k. de opzet en de inrichting van de stages en andere buitenschoolse activiteiten;
- l. de wijze waarop faciliteiten worden gebruikt die het Rijk ter beschikking stelt voor bepaalde doeleinden of groepen leerlingen;
- m. een geschillenregeling in geval van verschil van opvatting over de inrichting van het schoolwerkplan;
- n. de vaste betrekkingen die de school onderhoudt met instellingen voor onderwijsverzorging, opleidingen voor leraren, andere scholen, andere educatieve instellingen en welzijnsinstellingen (blz. 64-65).

Uit deze opsomming blijkt, dat het schoolwerkplan voor het voortgezet basisonderwijs een groot aantal onderwerpen moet behandelen en dat vrij gedetailleerd. Op een aantal onderdelen van het schoolwerkplan is in het voorgaande ingegaan. Daaruit bleek dat vanuit onderwijskundige theorievorming en onderwijsonderzoek deze onderdelen van het schoolwerkplan op een bepaalde wijze geconcretiseerd kunnen worden, of dat vanuit de onderwijskunde kritische kanttekeningen bij de voorstellen in de nota met betrekking tot de onderdelen van het schoolwerkplan te plaatsen zijn. Dit was geen uitputtende behandeling, ook ten aanzien van andere onderdelen van het schoolwerkplan, de beoordeling van de leerlingen, de schoolorganisatie, e.d., zijn op basis van onderwijskundige theorievorming en onderzoek voorstellen voor de inhoudelijke invulling van het schoolwerkplan te geven. Anders geformuleerd: het schoolwerkplan is voor een aantal onderdelen op basis van empirische gegevens en onderwijskundige theorievorming te ontwikkelen. Ten aanzien van een aantal andere onderdelen bestaan nog problemen en onduidelijkheden. Zo is de relatie tussen schoolorganisatie en onderwijsleersituatie en het behalen van resultaten door de leerlingen nog erg onduidelijk en wordt door voorstanders van b.v. organisatie-ontwikkeling of curriculumontwikkeling nog gespeculeerd over de effecten van de verschillende benaderingswijzen. Nu reeds kan opgemerkt worden, zoals

ook al in het verleden is betoogd (Creemers, De Vries, 1981), dat er ten aanzien van het schoolwerkplan en een aantal onderdelen ervan een databasis binnen de onderwijskunde aanwezig is, waarvan gebruik kan worden gemaakt. Verder moet worden vastgesteld, dat in het kader van de ontwikkeling van een schoolwerkplan een groot aantal problemen, onopgeloste vragen ten aanzien van het voortgezet basisonderwijs in deze nota in de richting van de school geschoven wordt. Voordat de vraag aan de orde kan komen of de school werkelijk tot een schoolwerkplanontwikkeling, die al deze zaken omvat, op een kwalitatief hoog niveau kan voldoen, dienen eerst enige vragen die voorafgaan aan deze ontwikkeling beantwoord te worden, zoals de vraag of bepaalde differentiaties kunnen leiden tot het bereiken van doelstellingen van het voortgezet basisonderwijs. Dergelijke vragen, voorafgaande aan de ontwikkeling van het voortgezet basisonderwijs of essentiële criteria voor de beoordeling en evaluatie van het voortgezet basisonderwijs zijn meer van belang dan de interne en externe evaluatiecriteria, die in de nota genoemd worden ten aanzien van de evaluatie van het voortgezet basisonderwijs. Een aantal van deze vragen ten aanzien van groeperingswijzen van leerlingen, effecten van verbreed vormingsaanbod, e.d. is te beantwoorden vanuit een kritische evaluatie van de opgedane ervaringen in middenschoolexperimenten en door nadere analyse van buitenlandse ervaringen (b.v. de vergelijking tussen Gesamtschule en Modellschule in Duitsland, ervaringen in Zweden, etc.).

Voorafgaande aan en ook tijdens de ontwikkeling van het voortgezet basisonderwijs moet een aantal probleemstellingen ten aanzien van de vormgeving van het onderwijs beantwoord worden. Dit neemt niet weg dat het onderwijs ontwikkeld moet worden. Dit nu wordt – zoals aangegeven – vooral aan de scholen in het kader van de ontwikkeling van een schoolwerkplan toegedacht. Bij een beschouwing over de voortgang in het middenschoolexperiment is betoogd, dat dit een veel te hoge eis is die in het kader van het middenschoolexperiment aan de scholen werd gesteld. Verder is beweerd dat, ook al zouden in de loop van het ontwikkelingsproces deze scholen aan de eisen voldoen, de overdraagbaarheid en het beeldvormende karakter ervan voor andere scholen gering zou blijven.

Ook al wordt in het voortgezet basisonderwijs een duidelijke rol aan de S.L.O. toegedacht, de schoolwerkplanontwikkeling zal toch voornamelijk op schoolniveau moeten plaatsvinden. Wat dat betreft lijkt er weinig profijt getrokken te zijn uit de ervaringen die niet alleen in het middenschoolexperiment, maar ook in de innovatie van het basisonderwijs zijn opgedaan. Telkens opnieuw komt naar voren dat de eisen van ontwikkeling van een schoolwerkplan en daarmee gepaard gaande eis van ontwikkeling van leerstof, ordening van leerstof, didactische werkvormen, e.d. (zie de elementen b en c) te hoog gegrepen zijn.

In een onderzoek van het R.I.O.N., dat zich richt op de evaluatie van de schoolwerkplanontwikkeling in de basisschool, blijkt dat het nog steeds niet is gebleken dat scholen zelf curricula kunnen en willen ontwikkelen, ondanks het creëren van allerlei faciliteiten. Producten die de basisschool opleveren zijn veelal overgeschreven of samenvattingen van bestaande curricula, soms met wat franje er omheen. Daarbij blijken bovendien de volgende knelpunten:

1. Onvoldoende kennis bij leerkrachten wat de vernieuwing eigenlijk inhoudt. Leerkrachten kunnen moeilijk het verschil tussen traditionele werkwijzen en doelstellingen van de vernieuwing en de daarmee samenhangende inhoudelijke, didactische veranderingen aangeven. Leerkrachten blijken weinig inzicht te hebben in de eigen wijze van onderwijs geven en weten daardoor ook niet goed waar de vernieuwing een oplossing voor moet bieden. Toch willen ze wel vernieuwen, omdat b.v. het oude curriculum ouderwets is of omdat het moet. De aanschaf van een bestaand nieuw curriculum ligt daarmee voor de hand en niet de constructie zelf van een dergelijk curriculum of schoolwerkplan.
2. Onvoldoende deskundigheid. Ook uit het onderzoek naar de uitvoerbaarheid van de Curvo-strategie komen deze ontbrekende deskundigheden naar voren, zoals:
  - schrijfdeskundigheid;
  - deskundigheid met betrekking tot inhouden, aspecten van het curriculum;
  - vakdeskundigheid; een leerkracht die een bepaald vak kan doceren hoeft nog niet in staat te zijn leerstof te kiezen c.q. te ordenen voor een betreffend gebied;
  - de situatiedeskundigheid; deskundigheid

met betrekking tot de situatie in de eigen klas is wel aanwezig en dat geeft juist mogelijkheid van implementatie en adaptatie van nieuwe curricula; dit betekent niet dat de leerkracht volledig weet hoe de nieuwe basisschool eruit ziet of zou moeten zien.

3. Er is onvoldoende tijd of onvoldoende bereidheid om buiten schooluren tijd te investeren. Veel tijd gaat ook op aan vergaderen. Sommige scholen vergaderen twee middagen in de week zonder dat er noemenswaardige resultaten bereikt worden, zeker niet op het terrein van de schoolwerkplanontwikkeling.
4. Er is een gebrekkige organisatie in de scholen die zich uit in de volgende punten:
  - onvoldoende planning met betrekking tot b.v. schoolwerkplanontwikkeling;
  - onvoldoende samenwerking en overleg ten aanzien van de concrete uitvoering van vernieuwingsactiviteiten en de uitvoering van lessen;
  - slecht management;
  - te weinig praktische begeleiding van leerkrachten.

(Uit: Van der Werf, 1981 a en b, Harskamp, 1982).

Diverse auteurs (Knoers, 1982, Sixma, 1982) komen voor de Nederlandse onderwijsvernieuwing tot dezelfde conclusie. Ook internationaal wordt kritiek uitgeoefend op de strategie waarbij de onderwijsvernieuwing door de school moet worden gerealiseerd in leerplan, organisatie, e.d. Na een analyse van de ervaringen stelt Hargreaves (1982): To sum up, it would appear that while great amounts of time energy and resources, and not a little hope and optimism, have been invested in school centered innovation, its success has by no means been demonstrated, nor is its future effectiveness in raising (or even maintaining) staff motivation and morale in any sense assured. In effect, although the heady rhetoric of school centered innovation persists, promising everything from an effective method of managing innovation in schools, to the realization of staff democracy, fraternity and liberty, its practical success in actual instances of school change is, judging by the very limited amount of research available to date, precariously balanced on a knife-edge of uncertainty (blz. 263).

Hiermee is niets ten nadele van de leerkrachten gezegd. Leerkrachten bezitten of moeten beschikken over uitvoeringsdeskun-

digheid, die zich uit in deskundigheid omtrent hun concrete situatie, mogelijkheid om een curriculum, methode, ideeën omtrent de onderwijsvorm te realiseren en te concretiseren aan de hand van een curriculummethode die aanwezig is of ten aanzien van een bestaand leerplan. Zij hoeven niet een curriculum, een leergang, of een leerplan te kunnen ontwerpen. Deze taakverdeling tussen ontwikkeling en uitvoering wordt in diverse maatschappelijke sectoren erkend. Echter, in het onderwijs schijnt de verwachting te bestaan, dat personen die aangesteld worden voor de uitvoering van onderwijs ook de volledige verantwoordelijkheid kunnen hebben ten aanzien van de voorbereiding, de ontwikkeling en de evaluatie.

Dit lijkt me onjuist en doet onvoldoende recht aan de specifieke deskundigheid, zowel ten aanzien van de uitvoering als ten aanzien van de evaluatie en de ontwikkeling van het onderwijs.

Immers, zoals reeds in het verleden een aantal malen is betoogd (Creemers, 1981, Creemers en De Vries, 1981, Creemers en De Vries, 1982) is het mogelijk om via een andere strategie de vernieuwingen in het onderwijs te realiseren. We hebben dit een gemitigeerd RDD-model genoemd, waarmee bedoeld wordt dat er maximaal gebruik wordt gemaakt van de informatie die via onderzoek aanwezig is, hier of in andere landen; dat de ontwikkeling van het vernieuwde onderwijs, zowel wat organisatie, als wat de inhoudelijke vormgeving betreft maximaal steunt op deskundigheden – de situatiedeskundigheid van scholen en van leerkrachten is er één van – dat vervolgens in de uitvoering en implementatie van de vernieuwing zoveel mogelijk recht wordt gedaan aan de deskundigheid van leerkrachten in het kader van wijzigingen, verandering en adaptatie van curricula en leerplannen voor de specifieke schoolsituatie. Het uitgangspunt hierbij is dat in een dergelijk model waarin veel deskundigheden samenwerken, maar wel met een specifieke plaats voor elk van de onderscheiden deskundigheden, de realisatie van de onderwijsinnovatie effectief en efficiënt kan plaatsvinden en de problemen die nog bestaan (zie paragraaf 2) kunnen worden opgelost. Verder kan aan de eisen die ontwikkeling van onderwijs en planontwikkeling voor innovatie stelt, waaronder de deskundigheid van scholen ten aanzien van de uitvoerbaarheid van onderwijs en aanpassing aan de eigen schoolsituatie (om-



geving, leerlingen, etc.) en daardoor aan de eisen van de onderwijspraktijk beter tegemoet gekomen worden.

In het verleden en ook in de nota wordt gesuggereerd dat een dergelijk model waarbij taken worden toegedacht aan ontwikkelings- en researchinstituten, maar ook aan de overheid in het kader van ontwikkeling van het onderwijsleerplan voor de betreffende schoolsoort, zich niet verdraagt met de autonomie van scholen. Echter, zoals uit de hierboven aangegeven aanhaling uit de nota al blijkt bestaat er voor de overheid de mogelijkheid om via regelgeving en via bewaking van de kwaliteit van het onderwijs, de schoolwerkplanontwikkeling op schoolniveau te sturen. Dit kan door het ter beschikking stellen van een modelleerplan of ideeën voor een onderwijsleerplan, door voorbeelden voor schoolwerkplannen, en vooral door, naar mijn mening, concrete leergangen. Ook in de nota wordt dit erkend op punten waar sprake is van leergangontwikkeling, daar wordt namelijk gesproken over het werk van de S.L.O. in dit verband. Ernstige kritiek kan worden uitgeoefend op het werk van de pgOLM in het kader van de ontwikkeling van het middenschoolonderwijs, de ontwikkeling van het experimenteerleerplan middenschool. Het bezwaar heeft zowel betrekking op de inhoud als op de gevolgde strategie. In de strategie komt te weinig tot uitdrukking de eigen plaats en verantwoordelijkheid die een professionele ontwikkeling zou moeten hebben. Van een leerplanontwikkelaar mag verwacht worden dat hij een eigen inbreng heeft, op grond van onderwijskundige theorievorming, ervaringskennis, kennis omtrent de scholen, e.d. en kennis van onderwijsvernieuwing op grond waarvan een experimenteel leerplan en andere bijdragen tot de onderwijsvernieuwing vorm gegeven kan worden. Dit moet dus vanuit een zelfstandige deskundigheid gebeuren. Door de pgOLM wordt een strategie gevolgd waarbij meer verzameld wordt wat in de middenscholen plaatsvindt, niet slechts in het kader van de implementatie, maar ook in het kader van de vormgeving zelf. Wat de inhoud betreft worden allerlei modieuze ideeën omtrent de onderwijsvernieuwing zonder kritische beschouwing, zonder toetsing aan empirisch onderzoek, overgenomen. Dit betreft zowel de groepeeringsvormen, als het zogenaamde pedagogisch klimaat, de verbrede vorming, projectonderwijs, e.d. In-

houdelijk laat zich dan ook veel kritiek op het experimenteel leerplan middenschool formuleren.

De vormgeving van het voortgezet basisonderwijs dient niet op deze wijze plaats te vinden. In dit opzicht stelt de nota ons overigens niet gerust, omdat herhaaldelijk naar de door de S.L.O. gevolgde werkwijze wordt verwezen. Gebeurt dit wel, dan zal daarmee bevestigd worden dat uiteindelijk vanuit ontwikkelingswerk toch niet meer te verwachten is dan datgene wat er aan kennis in de scholen aanwezig is. Van professionele ontwikkelaars mag verwacht worden dat zij een kennis en vaardigheden ontwikkelen die hen in staat stelt hun eigen verantwoordelijkheid in onderwijsvernieuwingen te realiseren door leerplannen e.d. te construeren. Dat betekent ook dat daar waar beleidsmatige wensen niet realistisch zijn, dit door ontwikkelaars geconstateerd en bekritiseerd wordt. Verder dat zij de grenzen kennen, in die zin dat daar waar geen kennis en informatie ter beschikking is, eerst gewerkt wordt aan het verwerven van dergelijke inzichten.

In het voorafgaande is in het kader van de ontwikkeling van het leerplan gewezen op een aantal problemen en taakstellingen die door specialistische functies moeten worden vervuld. Dit betreft een aantal probleemstellingen in het kader van de onderwijsvernieuwing waaraan onderwijsonderzoek en onderwijs-evaluatie een bijdrage kan leveren. Het zal duidelijk zijn dat dit ook vanuit een eigen deskundigheid in 'relatieve autonomie' (Creemers, De Vries, 1982) dient te geschieden. Andere belangrijke functies welke in het kader van de onderwijsvernieuwing vervuld moeten worden zijn die van begeleiding en van professionalisering (in- en preservice) van scholen en individuele leerkrachten bij de implementatie, adaptatie van onderwijsvernieuwing en de realisering ervan in de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van onderwijs. In de innovatieplanning zullen deze afzonderlijke functies van verantwoordelijkheden zorgvuldig op elkaar afgestemd moeten worden. Verder zullen deze activiteiten in zekere mate gefaseerd in de tijd moeten plaatsvinden (onderzoek, ontwikkeling en evaluatie, implementatie in een preservice training en evaluatie, en adaptatie). Dit in een aantal cycli waarbij op korte termijn deelname van het aantal scholen groter wordt. Zorgvuldig zal bij de toetreding van scholen tot het vernieuwingsproces nagegaan moeten

worden of ze in zekere mate representatief kunnen zijn voor scholen van de tweede c.q. volgende ronde(s) van de ontwikkeling. Er kan dan voorkomen worden dat de facto zich weer opnieuw eilanden gaan vormen, een gevaar dat aanwezig is door de bijzondere positie die volgens de nota kan worden ingenomen door de oorspronkelijke experimenteerscholen.

Het voorafgaande suggereert wellicht een zekere vertraging in het innovatieproces, doordat echter veel doelgerichter gewerkt wordt in afzonderlijke deelactiviteiten als onderzoek, ontwikkeling, implementatie en adaptatie, is het tijdsverlies slechts schijnbaar. Integendeel, in de fase dat er een tweesporigheid is, nl. na het aannemen van de bekostigingswet, zal een versnelde uitbreiding van het aantal scholen dat deelneemt aan het voortgezet basisonderwijs kunnen plaatsvinden, waardoor het uiteindelijk parlementaire beslissingen in positieve zin voorbereidt.

Voorstellen zoals hierboven gedaan ten aanzien van de innovatiestrategie en fasering worden vaak bekritiseerd op grond van onderzoek; waaruit zou blijken dat leerkrachten nieuwe curricula niet uitvoeren. Toch zijn er diverse andere onderzoeksgegevens met betrekking tot introductie en gebruik van nieuwe, waaruit blijkt dat leerkrachten een dergelijk curriculum wel uitvoeren zoals het bedoeld is (Creemers, 1974 ten aanzien van het aanvankelijk lezen). Ook de onderzoeksgegevens in het kader van het project OSM, waarin nieuwe curricula ten behoeve van het basisonderwijs ontwikkeld zijn wijzen in dezelfde richting. Zie verder o.a. de onderzoeksgegevens van Lagerwey ten aanzien van het gebruik van methodes (1976); als resultaten van onderzoek van Ax ten aanzien van het gebruik van methodes in het secundair onderwijs en de wijzigingen die leerkrachten daarin aanbrengen (1982). Algemeen blijkt daaruit dat leerkrachten methodes, leergangen en werkplannen volgen zoals ze bedoeld zijn. Dit geldt zowel voor bestaande methodes, leergangen en leerplannen, als voor nieuwe curricula, waarbij begeleiding wordt ingezet. Wellicht is dat bij bestaande methodes gemakkelijker, omdat ze meer aansluiten bij kennis, ervaringen (de zogenaamde routines die de leerkracht bezit). Er zal bij nieuwe curricula, werkplannen, leergangen, methodes een en ander voorbereid en begeleid moeten worden, terwijl tevens nagegaan zou kunnen worden in hoeverre van bestaande

ervaringen en routines van leerkrachten gebruik kan worden gemaakt bij de ontwikkeling van werkplannen en leergangen in het kader van onderwijsvernieuwing. Daarmee kan de implementatie en uiteindelijk ook de adaptatie van de werkplannen voor de specifieke situatie van de betreffende school en leerkracht worden bevorderd. De factoren die op dit moment de implementatie van nieuwe curricula en andere dan ontwikkelingsituatie negatief beïnvloeden zouden dan kunnen worden vertaald in een aantal aanbevelingen ten behoeve van het ontwikkelingswerk en de begeleidingsactiviteiten in het kader van de implementatie en adaptatie van curricula.

### Literatuur

- Ax, J., *Hoe plannen leerkrachten hun onderwijs?* Paper gehouden op de ORD 1982 te Tilburg, 1982.
- Beukhof, G. en W. J. Nijhof, *Variante en effecten van differentiatiesystemen*. In: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*, Deel DI 1100, blz. 1-51, Alphen a/d Rijn: Samson, 1977.
- Bosker, R., B. Creemers en A. de Vries, *De bouwstenen van een middenschoolleerplan: een eerste commentaar op het ELM*. OLM-bulletin, nr. 2, 1982, blz. 59-73.
- Bosker, R. en A. de Vries, *Het aanbod van leerwegen op de experimenten middenschool. Interimrapporten doorstroomonderzoek SVO MS 566*. Haren, RION, 1982.
- Clark, C. M. en R. Yinger, *Teachers' thinking*. In: P. L. Peterson en H. J. Walberg (Eds.) *Research on teaching*. Berkeley: McCutchan, 1979.
- Creemers, B. P. M., *Evaluatie van onderwijsstijlen binnen het aanvankelijk lezen*. Utrecht: dissertatie, 1974.
- Creemers, B. P. M. e.a., *De beginsituatie van de experimenteerscholen. Eindrapport van het project 'Beschrijving Beginsituatie Experimenten Middenschool I'*. Haren, RION, 1977.
- Creemers, B. P. M. en A. M. de Vries, *Constructie en invoering van de middenschool*. In: *Pedagogische Studiën*, 1981, 58 nr. 9, blz. 357-372.
- Creemers, B. P. M., *Development and implementation of the Dutch comprehensive school*. Paper presented at the IMTEC Annual Seminar 'Educational change strategies for the 80's'. Kijkduin, 1981<sup>a</sup>.
- Creemers, B. P. M., *Leerplanontwikkeling in het middenschoolexperiment*. In: B. P. M. Creemers, en A. M. de Vries, *Het innovatieproces middenschool*. Haren, RION, 1981<sup>b</sup>, RION-bulletin no. 6.
- Creemers, B. P. M. en A. M. de Vries, *The limits of policy research. The case of the Dutch comprehen-*

- sive schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, 1982.
- Creemers, B. P. M., *De leerplanontwikkeling t.b.v. het voortgezet basisonderwijs, Een aantal kanttekeningen bij de nota 'Verder na de basisschool*. Lezing gehouden op de PAO-cursus te Rotterdam, 1982.
- Experimenteel Model Leerplan Middenschoolonderwijs. OLM-bulletin no. 1. In: *Middenschool in beeld. Band I en II*. Enschede, S.L.O. 1981.
- Fischer, C. W. et al., Teachers' behaviors, academic learning time and student achievement: an overview. *The Journal of Classroom Interaction*, 1981, 17 nr. 1, pp. 2-15.
- Glass, G. V., B. McGaw and M. L. Smith, *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills: Sage, 1981.
- Groot, A. D. de, Begaafde leerling staat bij Van Kemenade buiten spel. *NRC Handelsblad* van 22 april 1982.
- Hargreaves, A., The rhetoric of school-centred innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 1982, 14 nr. 3, pp. 251-266.
- Harskamp, E. e.a., *Evaluatie van leermethoden in het basisonderwijs (SVO-project BS 561)*. Voortgangsverslag van projectwerkzaamheden in de periode oktober 1981-mei 1982. Haren, RION, 1982.
- Hofstee, W. K. B., Evaluatie: een methodologische analyse. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1982, 7, nr. 5, blz. 193-203.
- Knoers, A. M. P. *Vakintegratie en de kwaliteit van het onderwijs*. Rede uitgesproken bij het afscheid van prof. Velema op 30 september 1982 te Nijmegen, 1982.
- Kulik & Kulik, Program and instruction in secondary education: meta-analysis of evaluational findings. *Journal of Educational Research*, 1982, 70, nr. 3, blz. 133-138.
- Lagerweij, N. A. J., *Handleidingen in het onderwijs*. Meppel: Ten Brink, 1976.
- Leune, J. M. G., Het verbreden van het onderwijsaanbod. *School*, 1982, 9, 18, 32-33.
- Leune, J. M. G., *Algemene inleiding: een reflectie op de beoogde effecten van het voortgezet basisonderwijs*. Lezing gehouden op de PAO-cursus op 29 september 1982 te Rotterdam, Rotterdam, 1982.
- Rosenshine, B., *The master teacher and the master developer*. Paper presented at the 1982 AERA Annual Meeting in New York City, New York, 1982.
- Shavelson, R. J. and P. Stern, Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 1981, 51, nr. 4, pp. 455-499.
- Shavelson, R. J., *One psychologists' (not very representative) view of teachers' decisions about grouping students: alia status*. Paper presented at the 1982 AERA Annual Meeting in New York City. New York, 1982.
- Sixma, J., *Kwaliteit door afspraken. Münchhausen als voorbeeld?* Rede uitgesproken bij het afscheid van prof. Velema op 30 september 1982 te Nijmegen. Nijmegen, 1982.
- Stoel, W. G. R., *De relatie tussen de grootte van scholen voor voortgezet onderwijs en het welbevinden van de leerlingen* (twee delen). Haren, RION, 1980.
- Veenman, S. A. M. en P. Cras, Een poging om de actieve leertijd in classesituaties te verhogen: een evaluatie van een interventie. *Pedagogische Studiën*, 1982, 59, nr. 10, blz. 428-441.
- Verder na de basisschool: Nota ter voorbereiding van een wet inzake de opzet en inhoud van een nieuw stelsel van vervolgonderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1982.
- Weeda, W. C., *Beheersingsleren: het model getoetst in de tijd*. Arnhem: CITO, 1982.
- Werf, M. P. C. van der e.a., *Evaluatie van (planningsprocedures voor) schoolwerkplanontwikkelingsprojecten in het basisonderwijs. Interimrapport II en III*. Haren, RION, 1981 a + b.

### Curriculum vitae

B. P. M. Creemers (1942) studeerde pedagogiek aan de universiteit te Nijmegen en promoveerde in 1974 aan de universiteit te Utrecht. Hij is thans werkzaam als hoogleraar onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Groningen en sinds 1979 tevens directeur van het Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden te Haren (Gr.). Zijn speciale interesse gaat uit naar methodologie voor onderwijsonderzoek, innovatie- en curriculumonderzoek.

Adres: Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden, Postbus 132, 9750 AC Haren.

Manuscript aanvaard 10-12-'82