

Bedenkingen

bij 'Kanttekeningen bij een Strategie van Curriculumontwikkeling . . .' van Olgers, A. J. en Riesenkamp, J.

door J. Lowyck

Onderstaande bedenkingen bij de kanttekeningen van A. J. Olgers en J. Riesenkamp¹ hebben niet tot bedoeling de interessante suggesties uit hun bijdrage te negeren. Wel willen wij onze aandacht toespitsen op enkele problemen die ontstaan n.a.v. het zoeken naar een optimale strategie van curriculumontwikkeling die geldig zou kunnen zijn voor alle situaties. Het zoeken naar een unitair model is op heel wat terreinen reeds verlaten. De psychologie en de pedagogische psychologie hebben gedurende de laatste decennia duidelijk de beperkingen van een streven naar één model of één theorie verlaten ten voordele van een pluriformiteit van theorieën, modellen en strategieën. De kritiek op een bepaalde strategie kan slechts ten volle zin verkrijgen vanuit de beoordeling van de situationele context waarbinnen de strategie werd ontwikkeld. Vandaar ook onze titel: 'Een strategie . . .'.

De kritiek van A. J. Olgers en J. Riesenkamp is, naar hun zeggen, gesitueerd in het kader van hun eigen activiteiten binnen het doelstellingenonderzoek². Hun voorstel van strategie is dan ook te situeren binnen de context van hun bedenkingen t.a.v. de concrete situatie met de zeven Nederlandse experimentele lerarenopleidingen waarbij geen coördinatie van programma's noch een duidelijke aanduiding van de belangrijke taken als doelstellingen voor de genoemde lerarenopleidingen voorhanden zijn. Ter oplossing van hun problematiek opteren zij voor een Zwitsers model waarbij de Grote Commissie functioneert en waarbinnen diverse geledingen die met het onderwijs betrokken zijn, aan het doelstellingenonderzoek participeren. Verwijzend naar een paper van F. Mertens en H. Groen alsmede naar een uiterst beknopt artikel van K. Bossart³, stellen zij dat er vier groeperingen in dergelijke constructie van taken dienen opgenomen te worden, met name de opleiders, opgeleiden, afnemers en deskundigen. Afgezien van de nogal sterke veralgemening op basis van drie auteurs, dient gewezen te worden op het feit dat in de door ons voorgestelde strategie twee groeperingen binnen dezelfde werkgroep aanwezig waren, t.w. de docenten (opleiders) die tegelijk ook pedagogen (deskundigen) zijn.

De centrale vraag hierbij is, of een werkgroep, bestaande uit docenten/onderwijskundigen in staat is (dient te zijn) om een takeninventaris op te stellen die als basis kan gelden voor het uitwerken van een curriculum t.b.v. de lerarenopleiding waarvoor zij verantwoordelijkheid dragen. In de mening van A. J. Olgers en J. Riesenkamp is dit niet mogelijk. Om dit te argumenteren hanteren zij een aantal criteria, die wij zullen overnemen ter bespreking van de door ons gevolgde strategie. Als voorafgaande bemer-

king dient gewezen te worden op de door ons voorgestelde strategie, met name het verloop in drie fasen, gaande van een takeninventaris tot de uitbouw van een curriculum op het niveau van werkeenheden, verricht door een groep docenten/onderwijskundigen t.b.v. de lerarenopleiding. In de kritiek van A. J. Olgers en J. Riesenkamp wordt over het eerste aspect van de strategie met geen enkel woord gerept. Wel concentreren zij de totaliteit van hun kritiek op de samenstelling van de werkgroep en op niet geconcretiseerde vermoedens dat de takeninventaris niet voldoet.

1. Het overzicht van de taken is niet volledig

Een eerste argument om op de onvolledigheid te wijzen, putten de auteurs uit onze vaststelling dat de schriftelijke respons op diverse hoofdmomenten van de curriculumontwikkeling zeer gering was. De vraag die hierbij rijst is – of een participatie van alle docenten überhaupt mogelijk is binnen een strategie waarbij vrijwilligheid van deelname vooropstaat. – of de geringheid van de respons enkel negatief te interpreteren valt, dan wel of de mogelijke respondenten zich in grote lijnen akkoord verklaarden door het onbeantwoord laten.

Een tweede argument om de volledigheid te betwijfelen is het ontbreken van de participatie van alle geledingen die voor participatie in aanmerking komen op basis van systeemanalyse. Daarbij rijst voor ons de vraag naar het realiteitskarakter van het betrekken van zoveel mogelijk geledingen tijdens de constructiefase van de inventaris. Kunnen bijvoorbeeld leerlingen V.O., ouders van leerlingen V.O. en zelfs studenten uit de lerarenopleiding een takeninventaris mede opstellen zonder te beschikken over voldoende realiteitservaring binnen de bedoelde onderwijssector, over voldoende doorzicht in de bepalende omgevingsvariabelen waarbinnen de job zich situeert en over een toereikende kijk op de pedagogisch-didactische eisen aan de professie. Komt men op die wijze niet eerder tot het aanduiden van de gewenste *karakteristieken* van de leerkracht zoals o.m. Ryans deze bestudeerde (warmte, enthousiasme, vriendelijkheid, stimulatie . . .) dan wel van de professionele eisen die aan de leerkracht V.O. (kunnen) worden gesteld.

Daarbij komt nog de vraag van het *ogenblik* waarop een dergelijke participatie plaats kan vinden. In de door ons voorgestelde strategie gaat het in hoofdzaak om een curriculum dat richtinggevend is tot op het niveau van

werkeenheden. Iedere docent dient deze verder te operationaliseren, rekening houdende met en inspraak verleende aan de opgeleiden.

2. De validiteit van het takenoverzicht is niet gewaarborgd

De kritiek van A. J. Olgers en J. Riesenkamp richt zich niet tegen het gebrek aan empirische validiteit, aangezien deze afhankelijk is van de huidige stand van zaken binnen de onderwijskunde. Wel richt hun kritiek zich op het feit dat docenten/onderwijskundigen uitspraken hebben gemaakt over de professionele taken van de leerkrachten V.O. d.w.z. een groep waartoe zijzelf niet behoren. Deze kritiek verwondert ons in die zin dat hun voorstel gaat in de richting van een participatie van alle geledingen aan het opstellen van de takeninventaris voor leerkrachten V.O. Consequent doorgedacht kunnen enkel leerkrachten V.O. hun eigen professionele taken bepalen, net zoals – in de optiek van A. J. Olgers en J. Riesenkamp – docenten/onderwijskundigen enkel uitspraken kunnen doen voor leraren aan normaalscholen.

3. De relevantie van het takenoverzicht

De belangrijkheid van de taken werd door de werkgroep in twee fasen benaderd. Vooreerst werden enkel die taken opgenomen die – in de opvatting van de werkgroep – belangrijk waren en vervolgens werden deze taken 'gewogen' d.w.z. op een zo gelijk mogelijk niveau van concretisering gebracht. Het beoordelen van de opgestelde taken door andere groeperingen lijkt inderdaad aantrekkelijk. Wel blijft het probleem van de communicatiewaarde van de taal en de vereiste achtergrondinformatie (om oordelen en geen oppervlakkige meningen te bekomen). Ons inziens kan dergelijke weging slechts doorgang vinden na een langdurige en intensieve voorlichting van de beoordelaars.

4. De betrouwbaarheid van het takenoverzicht

A. J. Olgers en J. Riesenkamp stellen dat de '10' leden in de werkgroep vraagtekens doet oproepen t.a.v. de betrouwbaarheid. Zij doen dit met het argument dat 10 andere leden waarschijnlijk een ander takenoverzicht zou hebben geproduceerd. Daardoor treffen zij een uiterst complex probleem, met name het zoeken naar een onaantastbare, 'harde' lijst van taken. Ons inziens is een dergelijke lijst niet te construeren in zijn algemeenheid, doch moet er gezocht worden naar een decentralisatie, naar een pluriformiteit. Zelfs wanneer meerdere groeperingen medewerken, zijn zij door individuen vertegenwoordigd zodat het resultaat uiteindelijk slechts een fractie oplevert van de mogelijke alternatieven. Aansluitend bij hun kritiek weze beklemtoond dat '10' een relatief en geen absoluut getal is. Van de 16 instituten waarvoor het curriculum werd opgesteld, waren 10 leden vertegenwoordigd. De andere kregen allen de kans tot schriftelijke respons.

5. Een laatste opmerking

Wat de 'doorsnee-leerkracht' betreft, hebben wij deze gedefinieerd als de leerkracht die geen specialist is in een bepaalde opdracht zoals o.m. remedial-teaching of counseling, omdat de opleiding daartoe naast of na de door ons beoogde lerarenleiding gesitueerd dient te worden.

A. J. Olgers en J. Riesenkamp hebben als kritiek op de door ons gepresenteerde takeninventaris, dat niet alle mogelijke en wenselijke taken in het overzicht zijn neergelegd. Wij hebben hiernaar niet gestreefd, omdat niet alle wenselijke taken mogelijk zijn en niet alle mogelijke taken wenselijk, gezien de concrete inkaderingen van de professie. Daarbij komt het centrale punt, dat een curriculum en de daartoe opgestelde takeninventaris gesitueerd worden binnen een grotere context. De vernieuwing van de professie van leerkracht is niet enkel afhankelijk van het curriculum, doch tevens van de onderwijspolitieke maatregelen. Toch heeft hun vaststelling dat de door ons voorgestelde inventaris van taken in hoofdzaak conserverend werkt een eerder theoretisch karakter. Zij zijn o.i. tot deze vaststelling gekomen op basis van hun theoretische vooropstellingen en niet zozeer door een exacte analyse van de door ons gepresenteerde takeninventaris. De voorbeelden van de veranderde rol van de leerkracht die zij in hun bijdrage in *Resonans* voorstellen, hebben wij allen teruggevonden in de door ons voorgestelde inventaris⁴

Samenvattend

Alhoewel wij in de kritiek van A. J. Olgers en J. Riesenkamp aanzetten vinden voor een meer genuanceerde uitbouw van taakanalyses, lijkt ons hun kritiek tezeer gebaseerd te zijn op vooropstellingen. Pas door vergelijking van de produkten die met diverse strategieën worden bereikt, kan een strategie beoordeeld worden. Dit dient dan nog te geschieden t.a.v. de concrete behoeften en de concrete realisatiemogelijkheden. Het streven naar één optimaal model lijkt in onze actiewetenschappen vooralsnog niet haalbaar.

Noten en literatuur

1. Olgers, A. J. en Riesenkamp, J., Kanttekeningen bij een Strategie van Curriculumontwikkeling voor de Lerarenopleiding in België. *Pedagogische Studiën*, 1976 (53) 471-472.
2. Olgers, A. J. en Riesenkamp, J. Docentenopleiding: doelstellingen. *Resonans*, 1976, sept. 2-4.
3. Olgers, A. J. en Riesenkamp, J., Kanttekeningen . . . , o.c., p. 472 noot 7.
4. Vergelijk Olgers, A. J. en Riesenkamp, J. Docentenopleiding, doelstellingen. *Resonans*, sept. 1976 p. 2 en de door ons voorgestelde inventaris. J. Lowyck, Een strategie van curriculumontwikkeling voor de lerarenopleiding. *Pedagogische Studiën*, 1976 (53), p. 330-333, vooral de taken A 2.3.3., A 2.4.5., A 1.6. en A 2.6., A 3.1., A 2.5. en B 2.6.