

# Curriculumontwikkeling in de opleiding aan de Pedagogische Academie\*

H. FRANSSEN EN K. MEYER

Vakgroep Onderwijskunde, R.U. te Utrecht

## Samenvatting

*In dit artikel wordt een accentverschuiving binnen de op de P.A. gegeven 'praktische vorming' bepleit. De stelling wordt geponeerd, dat tot nu toe de nadruk binnen de praktische vorming te veel ligt op het didactisch handelen. Aan nieuwe ontwikkelingen binnen het functie-beeld van de onderwijzer, zoals het meewerken aan schoolwerkplan- en leergang-konstruktie, wordt te weinig aandacht besteed. Ook deze taken dienen o.i. op de P.A. ingeoeft te worden.*

*De gevolgen van deze andere aanpak van de praktische vorming voor de opleiding als geheel worden uitgewerkt; o.a. wat betreft de rol, welke de basisinformatievakken (onderwijskunde, ontwikkelingspsychologie) daarbij spelen.*

## 1. Inleiding

### 1.1. Probleemstelling

Sinds over de onderwijzersopleiding als specifieke beroepsopleiding wordt gesproken (Bevenlander, 1970, 240), wordt er veel belang gehecht aan het inoefenen van de vaardigheden, die direkt samenhangen met het didactisch handelen in de klas. Met betrekking tot deze z.g. praktische vorming kan er i.v.m. verandering en verbetering gewezen worden op de diverse microteaching programma's (Allen en Ryan 1969, Kievit 1972) en op vernieuwde begeleidingsmodellen (Haan en Huigen, 1977). De vraag

hoe de kwaliteit van het resultaat van deze vaardigheidstraining te bewaken, is op verschillende wijzen opgelost. Een betrekkelijk korte tijd (1952-1968) heeft het praktijkexamen bestaan. Gezocht is naar beoordelingscategorieën (Deckers, 1970, Van Gelder e.a., 1971) en naar een manier om tot een adequate verdeling van de inbreng van pedagogieken vakdidactiekdocenten bij de beoordeling te komen (Besluit onderwijzersopleiding, 1968).

Over wat de meest adequate invulling van de praktische voorbereiding op het praktisch handelen moet inhouden, wordt verschillend gedacht. Een voortgezette algemene vorming enerzijds en een enge vakspecialisatie anderzijds vormen de uitersten in het opvattingenskala. Hoewel beide extremen als zodanig niet of nauwelijks voorkomen, treden wel verschillen aan het licht t.a.v. de aksentuering binnen combinaties.

Analoge ideeën, hoewel per land gekleurd, spelen door in tegenstellingen als 'competency based teacher education' versus 'humanistic based teacher education' (Hoedemakers, 1977).

De argumenten voor een zwaardere aksentuering van de praktische vorming, zowel m.b.t. de geschiktheids-beoordeling van studenten, de verdere uitbouw van de vakopleiding als de eindbeoordeling bij de afsluiting, steunen meestal op de aanname, dat de beste voorbereiding op de beroepssituatie bestaat in een zo veelvuldig mogelijke confrontatie met die beroepssituatie. Achter deze aanname ligt de opvatting, dat de functie van de onderwijzer grotendeels bestaat uit het didactisch handelen in de klas. Zonder nu te willen beweren, dat het lesgeven niet de taak is, waaraan het grootste deel van de tijd besteed wordt, menen we toch dat er bij deze, wat eenzijdige, invulling van het functie-beeld van de onderwijzer enige kanttekeningen geplaatst kunnen worden.

In het denken over de functie van de onderwijzer zijn een aantal nieuwe ontwikkelingen te signaleren. In de Contourennota-1 (1975) wordt als nieuwe taak van de onderwijzer gezien, het, samen met collega's en ouders, doordenken van de uitgangspunten van

\* In de eerstvolgende nummers zal steeds een artikel aanwezig zijn, dat betrekking heeft op de opleiding aan de Pedagogische Academies. Binnen de vakgroep Onderwijskunde te Utrecht zijn enkele medewerkers en studenten met dit onderwerp bezig. Dit heeft geresulteerd in enkele artikelen over o.a. een methode van stagebegeleiding, vaardigheidstraining en het leren hanteren van leertheoretische uitgangspunten bij het ontwerpen van onderwijs-leersituaties.

(red.)

het te geven onderwijs. Het resultaat van dit proces moet zijn weerslag vinden in het, in onderling overleg, op te stellen schoolwerkplan. Deze invloed op de schoolwerkplan-ontwikkeling (Vgl. Contourennota-1, 1975, 83) wordt blijkens de reacties uit het onderwijsveld als een belangrijke taak van de onderwijzer gezien (Contourennota-2, 1977, 74).

De verschuiving van de verantwoording voor wat er in de klas gebeurt – althans voor wat de planning ervan betreft – van een persoonlijke naar een meer groepsgeedeelde, heeft implicaties voor de opleiding. Er zal meer aandacht besteed moeten worden aan het leren overleggen over aspecten van schoolwerkplan/leergangontwikkeling (ibid., 1977, 81).

In samenhang met dit ministeriële beleid kan de oprichting van de Stichting voor de Leerplan Ontwikkeling (S.L.O.) gezien worden. In de statuten van de stichting (1974), in diverse (voorlopige) nota's en in lezingen (S.L.O.-1977) wordt er steeds op gewezen, dat de inbreng vanuit het veld bij de realisering van de diverse plannen van groot belang is. Dit betekent, dat de kans, dat in de toekomst schoolteams betrokken zullen raken bij ontwikkelingsprojecten, zal toenemen.

Naast deze ontwikkelingen op beleidsniveau zijn er ook tendenzen in de theorievorming over curriculumontwikkeling aan te wijzen, welke in dezelfde richting gaan. De praktijkgerichte, ook wel genoemd schoolnabije, curriculumontwikkeling pleit sterk voor een inbreng uit het onderwijsveld (Halkes en Nijhof, 1976; Franssen, 1976). Tevens vindt er onderzoek plaats naar de wijze, waarop deze participatie van onderwijzers en ouders te realiseren is (Wolbert, 1977).

Uitgaande van het hierboven gestelde kunnen in het functiebeeld van de onderwijzer tenminste twee niveau's van handelen onderscheiden worden: een handelen op micro-niveau (didactisch handelen in de klas) en op meso-niveau (ontwikkelen van schoolwerkplan/leergang).

Wat de praktische vorming binnen de P.A. betreft, deze heeft o.i. alleen betrekking op het (voorbereiden van) het handelen op het micro-niveau. Het meso-niveau krijgt naar onze opvatting niet die aandacht die het verdient.

De wijze, waarop aan deze nieuwe functieaspecten aandacht besteed kan worden op de P.A. vormt de probleemstelling, waarop in het onderstaande verder ingegaan zal worden.

Het meer centraal stellen van de ontwikkelingsproblematiek binnen de praktische vorming vormt de oplossingsuggestie, die verder uitgewerkt wordt. Met meer centraal stellen wordt niet bedoeld het

geven van een theoretische inleiding, maar juist het door de P.A. studenten laten uitvoeren van een aantal ontwikkelingsactiviteiten. Aangegeven zal worden, dat het denken over en het concreet uitvoeren van deze activiteiten (meso-niveau) tevens een soepele overgang naar het didactisch handelen mogelijk maakt. We zijn er ons wel van bewust, dat het op de P.A. realiseren van onze voorstellen, vergaande gevolgen kan hebben voor structuur en vormgeving van de opleiding. Desondanks menen we onze ideeën ter discussie te moeten stellen, gezien de ontwikkelingen zoals boven beschreven.

## 1.2. Opzet

Om greep te kunnen krijgen op de curriculumontwikkeling wordt er allereerst een uitwerking van het begrip curriculum gegeven, waarna een aantal aspecten verbonden aan de ontwikkeling van curricula aan de orde komen (par. 2.1.). Tevens wordt er een verband gelegd tussen constructie-activiteiten en het (voorbereiden van het) didactisch handelen (par. 2.2.).

Met behulp van dit begrippenkader wordt in par. 3 uitgewerkt wat de gevolgen zijn, wanneer binnen de praktische vorming op de P.A. er een accentverschuiving van het didactisch naar het ontwikkelingshandelen optreedt. Dit wordt toegelicht aan de evaluatieproblematiek.

De hier neergelegde ideeën berusten voor een belangrijk deel op ervaringen binnen het Curba-project. Het Curba-project was een deelproject van het Curvo-project (zie 2.1.). Het bestond uit het ontwikkelen van een leergang: Het verkennen van de schoolomgeving. Het ontwikkelingsteam bestond uit docenten van de Ped. Ac. 'St. Frans' in Breda en het hoofd en een onderwijzer van de Jacinta school, eveneens te Breda.

## 2. Afbakening van het probleemgebied

### 2.1. Begripsomschrijvingen

De onderwijzer staan een groot aantal middelen ter beschikking bij de voorbereiding van de te geven lessen. Te noemen zijn b.v.: een aantal lesbrieven, een methode, een schoolwerkplan. Al deze hulpmiddelen kunnen aangeduid worden met het begrip *curriculum*. Dit begrip wordt als verzamelnaam gebruikt voor al die geschriften/dokumenten, die gericht zijn op, en gebruikt worden bij, het plannen van onderwijs-leersituaties (Aarnoutse, 1971).

De verschillende curricula/planningsdocumenten kunnen op drie niveau's ingedeeld worden; de afstand tot het concrete didactische handelen neemt per niveau toe (vgl. S.L.O. statuten, 1974).

Het dichtst bij het handelen in de klas staan de *leergangen en methoden*. De laatstgenoemden voldoen meestal niet aan de criteria te stellen aan een leergang-in-moderne zin (Saylor en Alexander, 1970, 70). Een leergang is een op papier, of anderszins weergegeven ontwerp dat onderwijzers, en leerlingen, helpt bij het min of meer planmatig inrichten van onderwijsleersituaties, die tot doel hebben bepaalde gedragswijzen bij de leerlingen op te roepen (Curvo, 1976). Uit onderzoek is gebleken, dat de leergang vrij sterk bepalend kan zijn voor het didactisch handelen van de onderwijzer (Creemers, 1974), alhoewel er aanwijzingen zijn, dat dit per vakgebied verschilt (Santini, 1971).

Het *schoolwerkplan* vormt het tweede planningsniveau. In het schoolwerkplan, dat het verbindend element vormt tussen de afzonderlijke leergangen, wordt voor een school omschreven welke algemene doelstellingen er nagestreefd worden en de wijze waarop dit gedaan zal worden.

Het derde planningsniveau omvat het *onderwijsleerplan*. Daarin wordt door de centrale overheid vastgelegd binnen welke organisatorische kaders de diverse schooltypen dienen te functioneren en aan welke formele eisen de schoolwerkplannen dienen te voldoen.

Ten aanzien van de *ontwikkeling* van de curriculum-vormen moet er een onderscheid gemaakt worden tussen het organisatorisch niveau waarop de ontwikkeling plaatsvindt en de omvang (naar scholingsgebied en scholingsniveau), waarop het curriculum betrekking heeft. Organisatorisch kan men tegenover elkaar stellen: landelijke versus lokale ontwikkeling. In het eerste geval zullen de produkten in principe bestemd zijn voor gebruik op alle scholen in een land, in het tweede geval is de doelgroep van beperkte (regionale) omvang.

Wat de omvang betreft kan men onderscheiden: leergang, schoolwerkplan en onderwijsleerplan.

Binnen het Curvo-project, een project van de vakgroep onderwijskunde aan de R.U. te Utrecht, is getracht het curriculum-ontwikkelingswerk te structureren (Curvo 1974, 1975, 1976).

Dit heeft geleid tot het ontwikkelen van een curriculumontwikkelingsstrategie (Curvo, 1976). Een kenmerk van deze strategie is de verbinding, die gelegd wordt tussen schoolwerkplan en leergangontwikkeling. De curvostrategie heeft in eerste instantie betrekking op curricula met beperkte doel-

groep en inhoudelijke omvang. De eerste fase van de curriculumontwikkeling bestaat volgens Curvo uit een conceptualiseringsfase. Hierbinnen wordt door de ontwikkelingsgroep een visie geëxpliciteerd m.b.t. het onderwijs in algemene zin (scholingsconcept) en m.b.t. het scholingsgebied (vakconcept).

Uit analyses van ontwikkelingsprojecten (Grobman 1970, Curvo 1976, Walker 1971) is gebleken, dat het ontbreken van deze gemeenschappelijke basis in latere stadia van het ontwikkelingswerk grote problemen kan opleveren. Het zoveel mogelijk voorkomen van deze problemen is de voornaamste reden, waarom de eerste fase van de curvostrategie gericht is op het ontwikkelen van een gemeenschappelijk scholings- en vakconcept. Vooral aan het vakconcept valt het gemakkelijk duidelijk te maken, dat vragen binnen de conceptfase in vele gevallen betrekking hebben op de motieven, waarom de school en een vak op een bepaalde wijze functioneren. Een eerste vraag met betrekking tot een vak is bijvoorbeeld, waarom het vak überhaupt wordt gegeven en waarom het op deze bepaalde wijze wordt gegeven. Men zal inzien, dat het hier legitimeringsvragen betreft. De legitimeringsproblematiek speelt bij elk ontwikkelingsproces een rol. Overigens niet alleen in de beginfase, maar gedurende het gehele proces, met name bijvoorbeeld bij de doelafleiding (H. Meyer, 1972). De legitimeringsvragen zijn meestal als zodanig te herkennen en vragen om een eigen methodologische aanpak, met de ontwikkeling waarvan we nog in een beginstadium verkeren (Creemers, 1976).

Hoe funderend op zich ook, een antwoord op een legitimeringsvraag is nooit voldoende i.v.m. het oplossen van ontwikkelingsvragen. Naast de vraag waarom iets gegeven wordt staat de vraag op welke wijze. Wanneer een curriculum wordt gezien als een planningsdocument, dat de sekwentie van de onderwijsleersituaties voortekent, betreft de 'hoe'-vraag in eerste instantie de vormgeving van dit curriculum. Een vormgeving kan gezien worden als het resultaat van een konstruktie. Een van de belangrijkste bronnen van waaruit informatie wordt geput i.v.m. de konstruktie vormt de kennis omtrent ontwikkelings- en leerprocessen.

Samenvattend kunnen we stellen, dat de curriculumontwikkeling naast legitimeringsvraagstukken konstruktievragen omvat. Beide zijn als zodanig te herkennen, beide vragen een eigen aanpak en een eigen funderende informatie. Beide zijn echter tijdens de ontwikkeling nauw met elkaar verbonden, met name komt de legitimeringsvraag bij diverse fasen van de konstruktie op nieuwe wijze steeds terug.

Na deze omschrijving van enkele begrippen is het mogelijk nauwkeuriger aan te geven wat we bedoelen met het centraal stellen van de ontwikkelingsproblematiek, zoals geformuleerd in de voorafgaande paragraaf. Niet bedoeld is de ontwikkelingsproblematiek in zijn volle omvang. Met name lijkt ontwikkelingswerk op het derde planningsniveau niet in aanmerking te komen voor praktische oefening binnen een opleiding op een P.A. Daarvoor is de problematiek te ver verwijderd van het didactisch handelen in onderwijsleersituaties. Geheel anders liggen deze zaken m.b.t. het ontwikkelingswerk op leergangniveau met beperkte doelgroep en inhoudelijke omvang. We hopen aan te tonen, dat juist de constructie-activiteiten hierbinnen perspectieven tonen.

## 2.2. *Konstruktie en didactisch handelen*

Om de relatie tussen constructie-activiteiten en het didactisch handelen, en de veranderingen die zich in de relatie hebben voorgedaan in de greep te krijgen maken we gebruik van de begrippenreeks:

(a) leergangontwikkeling – (b) lessenvoorbereiding – (c) lesvoorbereiding – (d) realisatie in de klas.

De eerste drie verwijzen naar plannings, c.q. constructie-activiteiten, de laatste naar het didactisch handelen. Onderwijzers hebben altijd hun onderwijs al voorbereid. In de situatie waarin relatief weinig bekend was over het effect van het handelen in de klas, was de mogelijkheid tot planning echter beperkt. Wat overdreven gesteld: de onderwijzer kon slechts één les vooruit kijken (toestand c – d).

Echter mede door de modelvorming binnen de onderwijskunde (Glaser, 1962; Van Gelder, 1968) heeft men enerzijds een meer gedifferentieerd zicht verkregen op de diverse aspecten van de vormgeving van onderwijsleersituaties, waardoor anderzijds een nauwkeuriger, vollediger, over een langere periode heenreikende planning mogelijk is geworden. In de planningsfase is het mogelijk beslissingen te nemen, die vroeger overwegend binnen de onderwijsleersituatie zelf, of direct daaraan voorafgaande genomen konden worden (toestand b – d, resp. a – d).

Het blijkt dat door de ontwikkelingen in de onderwijskunde, waardoor een meer precieze greep op het onderwijsleerproces mogelijk wordt, het beroepsgerichte denken van de leerkracht, dat zich vroeger voornamelijk binnen de onderwijssituatie afspeelde, als het ware ten dele opschuift naar het curriculumdenken. Het ligt in de lijn der verwachting, dat dit verschuivingsproces, dat een veel

nauwkeuriger analyse verdient dan hier mogelijk is, eerder zal toenemen dan afnemen.

We stuiten hier op een ontwikkeling die voor onze probleemstelling van wezenlijk belang is. Het blijkt mogelijk, door de ontwikkelingen in de onderwijskundige theorie, met meer zekerheid het onderwijsleerproces over grotere tijdseenheden te plannen. Dit plannen over grotere tijdseenheden vertoont zowel overeenkomsten als verschillen met het 'oude' plannen van één les.

De overeenkomst is erin gelegen dat het nog steeds gaat om concreet didactisch handelen, waarbij de praktische inbreng van de onderwijzer, gezien zijn kennis van de situatie niet gemist kan worden. Het gaat, ook al denkt men in grotere gehelen, toch nog steeds om het zelfde object, n.l. de didactische vormgeving van het onderwijs gericht op het oproepen van leeractiviteiten.

Er zijn echter ook duidelijke verschillen. Wanneer men reeksen lessen, resp. een leergang wil plannen, dan moet men met meer aspecten rekening houden. De opbouw van een gevarieerde reeks onderwijsleersituaties wordt mogelijk, waarbij de evaluatiemomenten ingebouwd kunnen worden. De invloed van de leerpsychologie, bijv. m.b.t. de leerstofskwentie, wordt groter. Met al deze gegevenheden zal rekening gehouden moeten worden.

Dit is niet eenvoudig; van de onderwijzer, i.c. de P.A.-student, wordt een andere houding gevraagd. Hij moet eraan wennen meer planmatig te werk te gaan. Maar niet alleen dat, om zijn plannings/constructie-activiteiten te kunnen uitvoeren moet hij over specifieke kennis en vaardigheden beschikken.

## 3. *Curriculumconstructie als opleidingsmoment*

### 3.1. *Inleiding*

Het voorbereiden op het didactisch handelen binnen classesituaties blijft ook in de toekomst het hoofdmoment in een opleiding voor onderwijzer of leraar. De voorbereiding zal voor wat de praktische aspecten betreft voor het grootste deel moeten gebeuren door imiterende deelname aan dit handelen.

In het voorgaande hebben wij getracht aan te geven, hoe met name de vormgeving van het didactisch handelen op een eigen wijze binnen de planning kan worden aangetroffen. Waar de realisatie gebonden is aan het moment, kan bij de planning door grotere distantie een langere periode worden overzien. Hiermee kunnen bepaalde aspecten van het

didactisch handelen in een scherper licht komen te staan. Dit biedt mogelijkheden voor een opleiding, waarvan de betekenis naar onze mening nog onvoldoende wordt gezien.

In het onderstaande willen wij deze gedachte aan de hand van enkele voorbeelden uitwerken. Begonnen wordt met een korte bespreking van de konfrontatie met langere reeksen van onderwijssituaties, welke bij de planning over langere periodes noodzakelijk optreedt en die het proceskarakter van het onderwijsleerproces, gekoppeld aan de randcondities, accentueert. Vanzelf stuit men op de noodzaak, algemene basisvisies en doelstellingen, welke aan deze processen ten grondslag liggen te expliciteren. Hiermee in verband wordt de schoolwerkplanontwikkeling besproken.

Beslissingen m.b.t. sekwenties en vormgeving van onderwijsleersituaties moeten zo verantwoord mogelijk worden genomen. Hiervoor is het inwinnen van basisinformatie noodzakelijk, terwijl tevens bepaalde vormen van evaluatie in dit verband kunnen functioneren. Op beide zaken wordt kort ingegaan.

Om misverstand te voorkomen zij hier uitdrukkelijk vermeld, dat in het volgende, een aantal aanvullingen m.b.t. functioneren van onderwijsgegenden, worden voorondersteld.

Wij vertrekken derhalve uitdrukkelijk vanuit een ideaalbeeld, dat nog niet of slechts zeer ten dele is gerealiseerd. We verwachten van de toekomstige onderwijsgevende, naast het uitvoeren van de bestaande en alom bekende taken, ook dat hij in ruime mate participeert aan de planning en verantwoording van de scholing, zoals die plaatsvindt binnen het instituut, waaraan hij verbonden is.

De volgens ons zeker optredende grotere invloed van de sociale wetenschappen, zal kennis van de inpassingsmogelijkheden hiervan als steeds meer noodzakelijk doen ervaren. Toch hopen wij, dat ook voor degenen die op bovengenoemde punten minder ver willen gaan dan wij, een aantal zaken aanleiding zullen geven tot discussie m.b.t. uitbouw en verbetering van de opleiding.

### 3.2. Reeksen van leersituaties

Een vaardigheidstraining m.b.t. didactische vaardigheden moet zoals iedere training zoeken naar deelvaardigheden, welke in kortere tijd zijn aan te leren. Een optelling van de deelvaardigheden leidt tot de totale vaardigheid. Zo krijgt men de indruk, dat op veel pedagogische academies het kunnen geven van lessen binnen diverse vakken wordt gezien als een verzameling van deelvaardigheden,

welke de totale didactische vaardigheid representeert. Nog afgezien van de vraag, of deze redenering juist is, zijn er minstens twee nadelen aan verbonden.

Vaardigheidstraining gesegmenteerd naar lessen fixeert de aandacht eenzijdig op kleinere didactische eenheden (v.d. Kuil, 1976). Het onderwijsproces als geheel is echter een stroom, welke zich over langere tijd uitspreidt. Bovendien werkt eenzijdige training op lessen systeembestendigend.

Het onderwijs is niet te vernieuwen alleen door betere lessen, in de meeste gevallen is een herstructurering over grotere periodes noodzakelijk. Om hier zicht op te krijgen, moet men gewend zijn te denken aan onderwijsunits van ruimere omvang, soms zelfs moet over de gehele scholingsperiode worden nagedacht, terwijl het in de toekomst waarschijnlijk steeds meer noodzakelijk zal worden, dat men ervaring heeft met hoe veranderingen en dan vooral op ruimere schaal, te plannen.

Spoedig zal blijken, dat veranderingen slechts mogelijk worden, wanneer aan een aantal randcondities wordt voldaan. Met name gaan schoolorganisatorische zaken hier een rol spelen. Vele op zich goede vernieuwingen mislukten omdat adequate condities ontbraken. Zo is invoering van wereldoriëntatie of een andere vorm van totaliteitsonderwijs niet goed mogelijk binnen een strak, traditioneel per vak georganiseerde luisterschool.

Het ontbreekt vaak aan inzicht betreffende de samenhang van onderwijscondities en te realiseren onderwijsleersituatie. Men vraagt soms om organisatorische veranderingen – bijvoorbeeld kleinere klassen –, terwijl onderzoek uitwijst dat dit niet persé onderwijsverbetering behoeft te betekenen (Marklund 1962), terwijl de veranderingsbreedte binnen bestaande organisatiepatronen onvoldoende wordt verkend.

Een curriculum moet via de vooral op grond van het curriculum ontworpen 'lesvoorbereiding', het creëren van reële onderwijsleersituaties mogelijk maken. Dit betekent, dat in de planning voor een deel die problemen, waarvoor de leerkracht in de classesituaties en de lesvoorbereiding gesteld wordt, voorbereid moeten worden.

Hierbij stoten we onvermijdelijk op kernproblemen van de huidige didactiek zoals interne differentiatie en vakkenintegratie. Het voordeel bij de curriculumontwikkeling is echter weer, dat deze en dergelijke probleemvelden niet eenzijdig aan lessituaties zijn gekoppeld, maar ook aan grotere units. Juist in de koppeling aan grotere units wordt duidelijk en bespreekbaar, dat noch de differentiatie – noch de integratieproblematiek op te lossen zijn binnen af-

zonderlijke leseenheden. Voor beide problematieken geldt dat een oplossing eerder gezocht moet worden in de benadering van de scholing als geheel, en dat van daaruit konsekventies naar de kleinere leseenheden getrokken moeten worden. Bij de participatie aan een planning die gezien wordt als te realiseren in onderwijsleersituaties, wordt deze problematiek niet alleen bespreekbaar maar ook persoonlijk ervaren.

### 3.3. Schoolwerkplannen

Van Bruggen wijst in zijn werkstuk 'Vormkenmerken van een model van een schoolwerkplan' o.a. op de noodzaak van de explicitering van de onderwijsfilosofie en de einddoelstellingen (v. Bruggen, 1976, blz. 101).

Van de toekomstige school zal steeds meer gevraagd worden haar identiteit binnen het schoolwerkplan te expliciteren, omdat de te nemen beslissingen i.v.m. de keuze van doelen en vormen van onderwijs, uiteindelijk hierin hun diepere grond vinden. Nu is het formuleren van basisvisies m.b.t. scholing en vakken een moeilijke zaak. In veel gevallen vlucht men in globale weinig zeggende formuleringen, die zo min mogelijk binden. Pas wanneer men bezig is met het ontwerpen van eventuele leergangen, blijken basisvisies te bestaan. Pas gerelateerd aan een concrete zaak als een voorgestelde reeks van onderwijsleersituaties, krijgt een basisvisie vaak inhoud.

Wanneer het bovenstaande juist is, ligt de conclusie voor de hand. Wanneer men de leerkracht wil laten denken over en wil laten participeren aan het ontwikkelen van schoolwerkplannen, dan kan dit het meest zinvol gebeuren via het leergangontwerp. Het is uiteraard ook mogelijk via het keuzeproces van nieuwe leergangen, die elders ontwikkeld zijn. We zijn echter van mening, dat het vermogen, bestaande leergangen te beoordelen, in belangrijke mate toeneemt, wanneer men ook betrokken is bij het ontwerpen van nieuwe leergangen, ook al zijn ze van beperkte omvang. Een nieuwe leergang vraagt om een gemotiveerde inhoudskeuze. Het expliciteren van enige motieven maakt meer alert t.a.v. de motieven van anderen. Het zelf ontwikkelen van een didactische vormgeving geeft beter zicht op de vraag, hoe anderen bepaalde problemen hebben opgelost. Het voor jezelf maar ook voor anderen plannen van scholing, roept vragen op m.b.t. de planbaarheid van het onderwijs in het algemeen en de gewenste volledigheid en detaillering, o.a. in verband met de vrijheid van de onderwijsgevende. Dit kan weer tot kritische vragen aanleiding geven,

t.a.v. leergangen door anderen ontwikkeld.

Zoals boven reeds opgemerkt is een van de basisideeën van de curvo-strategie, dat voor een efficiënt verlopend curriculumontwikkelingsproces een explicitering van een scholingsconcept noodzakelijk is (1.2.). Dit betekent, dat door participatie aan ontwikkelingsprocessen de relatie scholingsconcept en leergang scherp wordt ervaren. Dit geeft niet alleen nieuwe beoordelingsmogelijkheden van bestaande leergangen, het geeft tevens een weg aan deze via het scholingsconcept te relateren aan het schoolwerkplan. Hierna kunnen vragen beantwoord worden m.b.t. innerlijke samenhang, hetgeen een meer verantwoord keuzeproces mogelijk maakt, maar ook hernieuwde schoolwerkplandiskussies op gang kan brengen.

### 3.4. Basisinformatie

In toenemende mate zal in de toekomst het onderwijsleerplan moeten steunen op verworvenheden van de sociale wetenschappen. Over de wijze, waarop dit gerealiseerd moet worden, bestaan veel meningsverschillen. Tegenover degene, die in dit opzicht van de wetenschap alle heil verwachten, staan de sceptici, die wijzen op de geringe resultaten van de wetenschap in het algemeen en de onderwijsresearch in het bijzonder m.b.t. vernieuwing en verbetering van het onderwijs.

Het toepassingsmodel, waarbij de wetenschap voorschrijft en de praktijk volgt, lijkt inefficiënt en schiet tekort. Meer mag wellicht verwacht worden van een dialoog tussen wetenschaps- en praktijkmensen (Boonman, Sixma, 1977).

Een dergelijke dialoog is slechts mogelijk, wanneer beide partijen in staat zijn tot distantie van het directe praktische gebeuren. Waar dit voor de wetenschappen vanuit hun bezig zijn een vanzelfsprekendheid betekent, is dit voor de practicus in de meeste gevallen een niet geringe opgave. Maar al te snel wordt het distantie nemen ervaren als een nutteloos getheoretiseer. Hierbij is het idee dat theorie in zich altijd irrelevant is voor het praktische handelen wijd verspreid.

Bij de curriculumontwikkeling wordt door de activiteit zelf, geleerd om distantie te nemen. Planning gaat immers steeds aan de realisatie vooraf. Planning wordt echter pas zinvol in de realisatie. Het plannen impliceert derhalve het praktijkdenken. Dit wordt vooral de laatste jaren duidelijker, omdat, zoals we zagen, de huidige onderwijsplanning met een veel grotere mate van precisie en volledigheid kan plaatsvinden. Met name speelt de meer eksakte

doelformulering een belangrijke rol. In een sekwentie van eksakte doelen, kan een leerproces worden voorgetekend. Zo kan een leersekwentie zorgvuldig worden opgesteld, waarbij gebruik gemaakt kan worden van bijvoorbeeld leerpsychologische gegevens. Een dergelijke leersekwentie krijgt pas zin en bewijst zijn waarde slechts binnen de uitvoering. Dit impliceert dat bij het opstellen van een sekwentie rekening gehouden moet worden met de kondities waaronder de realisatie zal plaatsvinden. Rekening houden met kondities betekent het vertalen van theorieën naar schoolsituaties. Om bij het voorbeeld van de leerpsychologie te blijven, dit houdt in, dat leerpsychologieën, die in laboratoriumsituatie zijn ontwikkeld of die slechts deelaspecten van het leerproces betreffen, ondervraagd moeten worden op hun betekenis voor het structureren van onderwijsleersituaties. Met de vraagstukken die hiermee samenhangen wordt men binnen de moderne curriculumontwikkeling geconfronteerd.

### 3.5. Een konkretisering: de evaluatieproblematiek

Voor veel onderwijzers betekent evalueren het beoordelen van individuele leerlingen. Dit is niet zo vreemd. Ouders en leerlingen verwachten van hem, dat hij tot uitspraken komt over de geleverde prestaties. Bovendien sluit deze vorm van evalueren goed aan bij het didactisch handelen-model, waarin men opgeleid wordt. Bekijken we deze evaluatieopvatting vanuit de optiek van de curriculumontwikkeling dan valt de beperktheid ervan op. Voorbeeldsgewijs zullen we dit nader toelichten.

In de eind vijftiger, begin zestiger jaren is de z.g. formatieve evaluatie opgekomen (Cronbach, 1963; Scriven, 1967). Formatieve evaluatie vormt een onderdeel van de curriculumontwikkeling en heeft tot doel de verbetering van het in ontwikkeling zijnde curriculum. Anders gezegd: de evaluatie-activiteiten worden uitgevoerd om de nog niet goed functionerende onderdelen van het curriculum op te sporen, ten einde deze te verbeteren. Een van de mogelijkheden om deze 'zwakke plekken' te vinden is het meten van de leerlingprestaties, maar er zijn nog diverse andere. Bijvoorbeeld: het laten beoordelen van de leerstofsekwentie door een deskundige, het observeren in de klas om de praktische realiseerbaarheid van het curriculum vast te stellen, het via een vragenlijst inwinnen van het onderwijzersoordeel over het pakket etc. (vgl. Creemers en Meijer, 1977).

Het introduceren van de P.A. student in deze ruimere evaluatie-opvatting en hem er zelf mee laten werken, heeft o.i. een aantal positieve gevolgen.

- De student ervaart, dat evalueren meer is dan alleen maar leerling beoordeling.
- De student leert, dat het bij evalueren niet altijd hoeft te gaan om beoordeling op zich, maar dat de resultaten ook gebruikt kunnen worden om tot verbeteringen te komen.
- De student maakt kennis met andere evaluatietechnieken dan tot nu toe gebruikelijk is en, zeker zo belangrijk, de student leert ermee omgaan (vgl. Leenders, 1977).
- De student ervaart, dat het van belang is op zoveel mogelijk aspecten van het didactisch handelen te letten. Dit omdat alleen daardoor een juiste interpretatie van de leerlingprestaties mogelijk wordt.
- Last, but not least, de student zal in de toekomst minder onwennig staan tegenover het idee zelf bij de formatieve evaluatie van een curriculum betrokken te zijn.

### 4. Slot

De vraag naar de plaats van de curriculumontwikkeling binnen een opleiding bleek enerzijds gerelateerd aan verschuivingen binnen de functie en taken van de toekomstige leerkracht en anderzijds aan de ontwikkelingen in het curriculumdenken. Een uitbreiding van taken impliceert een uitbreiding van de vorming en wel speciaal de praktische vorming. Konkreet betekent dit dat naar onze mening binnen de opleiding tot leraar of onderwijzer, de mogelijkheid ingebouwd moet worden om zich praktisch te oefenen m.b.t. het ontwikkelen van grotere reeksen van onderwijsleerprocessen, die hiermee in verband staan. We denken hier aan het inoefenen van een aantal praktische vaardigheden, welke, dat zal duidelijk zijn, in groepsverband dienen te gebeuren. Zo zal men moeten leren met elkaar te overleggen over zaken als leersekwenties, rationalen voor bepaalde leerstofthema's, scholingskoncepten, mogelijke evaluatietechnieken e.d. Men zal die vaardigheden moeten verwerven, die in staat stellen op efficiënte wijze relevante basisinformatie in te winnen. Tenslotte zal men moeten leren de documenten te schrijven, rechtstreeks ten dienste van het onderwijsleerproces.

We herhalen, dat ook volgens ons, in de toekomst het lesgeven door de leerkracht als hoofdbestanddeel van zijn taak blijft bestaan. Uiteraard zal het grootste deel van de vaardigheidstraining hierop gericht moeten blijven. We pleiten in het voorgaande niet voor vervanging echter wel voor aanvulling.

We hopen tevens aangeduid te hebben, dat participatie aan curriculumontwikkelingswerk, zeker

wanneer deze gebeurt in de vorm van een praktische training, een aantal vormingsmomenten in zich sluit, die op andere wijzen moeilijk lijken te realiseren.

Men kan zich afvragen, of het voor curriculumontwikkeling noodzakelijk zoeken naar basisinformatie juist m.b.t. vakdisciplines als rekenen, aardrijkskunde, geschiedenis, katechese etc. uiteindelijk niet leerzamer zal blijken te zijn, dan het opnemen van kennis via overdrachtslessen, zoals dit momenteel nog veel gebeurt.

Deze gedachte is in dubbel opzicht aantrekkelijk. De richting wordt duidelijk, waarin naar ruimte binnen het rooster voor de bepleite training gezocht kan worden. Bovendien ontdekken we perspectieven voor vernieuwingen binnen de opleiding. Een toekomstige opleiding moet bestaan uit praktische trainingen en activiteiten gericht zowel op het lesgeven als op het creëren van de kondities, die hiermee rechtstreeks in verband staan. De overdracht van kennis-eenheden zou veel minder aksent kunnen krijgen.

#### Literatuurlijst

- Aarnoutse, C. A. J., Curriculumontwikkeling en haar organisatie in Nederland, *Pedagogische Studiën*, 49, 1972, 55-66.
- Allen, D., Ryan, K., *Microteaching* Palo Alto, Addison Wesley, 1969.
- Bevelander, C., Onderwijzersopleiding in: Hulst, J. W. van e.a.: *Vernieuwingsstreven binnen het Nederlandse onderwijs in de periode 1900-1940*, blz. 237 e.v., Groningen 1970.
- Boonman, C., Sixma J., *Reacties op het artikel van Brus*. Interne publikatie, I.P.A.W., vakgroep onderwijskunde, 1977.
- Bruggen, J. C. van, *Vormkenmerken van een model van een schoolwerkplan*. Dكتورaalwerkstuk R.U. Utrecht, I.P.A.W., vakgroep onderwijskunde 1976.
- Contourennota-1., *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*, *Diskussienota*, Den Haag, Staatsuitgeverij, 1977.
- Contourennota-2., *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*, *Vervolgnota*, Den Haag, Staatsuitgeverij, 1977.
- Creemers, H. P. M., *Evaluatie van onderwijsstijlen binnen het aanvankelijk lezen*, Utrecht, 1974.
- Creemers, H. P. M., *Onderwijsonderzoek en de ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs*. Groningen, Tjeenk Willink, 1976.
- Creemers, H. P. M., Meijer K., *Formatieve curriculum evaluatie*, Interne publikatie, vakgroep Onderwijskunde; verschijnt binnenkort, 1977.
- Cronbach, L. J., Evaluation for Course improvement; in Payne, D. A. (ed.): *Curriculum Evaluation* Lexington, Heath, 1974.
- Curvo, (Voorstudie Curriculumonderzoek) F. Teunissen, P. Weeda, Interimverslag 1, juli 1974. Instituut voor Ped. en Andr. Wetenschappen. Afdeling onderwijsresearch, Aidadreef 7, Utrecht.
- Curvo, (Curriculum voorbereiding en onderzoek). B. Creemers, e.a., Curriculumontwikkeling probleeminventarisatie en trends, april 1975. Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen, Afd. Onderwijsresearch, Aidadreef 7, Utrecht.
- Curvo, *De Curvostrategie, handboek voor curriculumontwikkeling*, december 1976. Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen, Afd. Onderwijsresearch, Aidadreef 7, Utrecht.
- Deckers, A., Modellen van begeleiding en beoordeling van kwekelingen bij hun praktische vorming. Een inventariserend onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 47, 1970, 250-267.
- Franssen, H., 'Schulnahe' Curriculumontwikkeling als organisatievorm. Interne publikatie, Vakgroep Onderwijskunde, Utrecht. Verschijnt binnenkort, 1977.
- Franssen, H. e.a. *Voortgangsverslag Curvo*, oktober 1976. Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen, afd. Onderwijsresearch, Aidadreef 7, Utrecht.
- Gelder, L. van, Peters, J. H. e.a., *Didaktische Analyse I*, Groningen, Wolters Noordhoff 1971.
- Gelder, L. van, Velde, J. van der, *Kind, school, samenleving*, Groningen, Wolters Noordhoff, 1968.
- Glaser, R., Psychology and 'Instruction Technology', in: *Training Research and Education*, (ed.) R. Glaser, p. 1-30. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1962.
- Grobman H., *Developmental Projects: decision points and processes*, Peacock, Ithasca 1970.
- Haan, J., Huigen, J., *Zelfevaluatie als doel van stagebegeleiding*; skriptie Vakgroep Onderwijskunde, Utrecht, 1977.
- Halkes, R., Nijhof, W., Praktijkgerichte curriculumont-



wikkeling, *Pedagogische Studiën*, 53, 1976, 194-214.

Hoedemakers, J., *Competency based Teacher Education*; Skriptie, Vakgr. Onderwijskunde, Utrecht, 1977.

Kievit, F. K., *Microteaching als methode in de opleiding van leerkrachten*, Vaassen, 1972.

Kuil, G. van der, *Facetten van het doeldenken op het niveau van het didactisch handelen*. Skriptie, Vakgroep Onderwijskunde, Utrecht, 1976.

Leenders, R., *Evaluatie; een beoordelingsprobleem?*, Utrecht, M.O.-A skriptie, 1977.

Marklund, S., *Scholastic attainment as related to size and homogeneity of classes*. Kungl. Skolöverstyrelsen, Stockholm, Almquist en Wiksell, 1962.

Meyer, H. L., *Einführung in die Curriculum-Methodologie*, München, Basel Verlag, 1972.

Santini, B. J., *Das Curriculum im Urteil der Lehrer*. Beltz Verlag, Basel, 1971.

Sayler, J. G., Alexander, W. M., *Planning Curriculum for schools*, New York, Holt, Rinehart en Winston Inc., 1974.

Scriven, M., The methodology of evaluation, in Tyler, R. W. e.a.: *Perspectives of curriculum evaluation*, AERA monograph series on curriculum evaluation, no. 1, Chicago, Rand McNally, 1967.

S.L.O.-statuten, Stichting voor de Leerplanontwikkeling, Statuten; Den Haag, Staatsuitgeverij, 1974.

S.L.O.-C.M.L. conferentie, Verslag van de S.L.O.-C.M.L. conferentie, december 1976, Enschede, S.L.O., 1977.

Walker, D. F., A naturalistic model for curriculum development; *The school review*, 1971, 31-65.

Wolbert, R. G. M., *Onderzoek voor praktijk gerichte curriculum ontwikkeling* (Paper, ORD, 1977), vakgroep onderwijskunde, Utrecht, 1977.

#### *Curricula vitae*

*Henk Franssen* (1933) is na enkele jaren op een basisschool gewerkt te hebben, gedurende elf jaar verbonden geweest als leraar pedagogiek aan een P.A. te Breda.

Hij studeerde aan de R.K. Leergangen te Tilburg pedagogiek M.O. A en B (1965) en vervolgens onderwijskunde aan de R.U. Utrecht (1973).

Hij werkt sinds 1972 als wetenschappelijk medewerker van de vakgroep onderwijskunde van de R.U. Utrecht, met als specialiteit curriculumontwikkeling.

*Kees Meijer* (1947) studeerde, na een H.B.S.-B opleiding, onderwijskunde te Utrecht. Hij is, na zijn afstuderen in 1974, als wetenschappelijk ambtenaar verbonden aan het project 'Curriculum: voorbereiding en onderzoek' (Curvo; SVO-0368). Dit project wordt uitgevoerd door de afdeling onderwijsresearch van de vakgroep Onderwijskunde, Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit te Utrecht.

*Adres:* Vakgroep Onderwijskunde, Aidadreef 7, Utrecht.