

Praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling

ROB HALKES EN WIM NIJHOF

Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen, vakgroep Onderwijskunde, Utrecht

Samenvatting

In de recente literatuur over kurrikulumontwikkeling komt geleidelijk aan een stroming op gang die gekenmerkt wordt door de termen 'schulnahe' kurrikulumontwikkeling, 'praxisnahe' kurrikulumontwikkeling. Deze stroming zet zich af tegen de veelal technologische strategieën en modellen zoals die bekendheid hebben gekregen.

In dit artikel wordt een bescheiden poging gedaan greep te krijgen op de complexe problematiek die deze 'schulnahe' richting wil inslaan: verbinding van innovatief handelen met kurrikulumontwikkeling, waardoor her- en bijscholing van leerkrachten, advisering van de praktijk en kurrikulumontwikkeling en -onderzoek hand in hand gaan.

Op grond van een beschrijving van het model der regionale pedagogische centra in W.-Duitsland, het action research-model van de Bielefeldse Forschungsgruppe (Von Hentig) en het EBAC-project van de Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) in Zwitserland wordt getracht een karakterisering te geven van de 'praktijkgerichte' kurrikulumontwikkeling.

Bij de beschrijving wordt vooral aandacht besteed aan de rol van de leerkracht bij deze vorm van kurrikulumontwikkeling.

Het artikel eindigt met enkele kritische vragen om duidelijk te maken dat de oplossing voor het kurrikulumontwikkelingswerk voorlopig problematisch blijft.

1. Inleiding

In het streven naar verandering van de school wordt meer en meer duidelijk dat de hervorming van het kurrikulum steeds meer een sleutelfunctie gaat vervullen.

Diskussies over en talrijke activiteiten binnen kurrikulumontwikkeling en kurrikulumresearch vinden plaats bij groepen docenten, leerkrachten, kleuterleidsters, ouders en niet in het minst bij onderwijs-

kundigen van verschillend pluimage (zie Robinson, 1972).

Ook de aandacht van de overheid voor het probleem van de kurrikulumontwikkeling heeft via voorbereidend werk van de Commissie Organisatie Leerplanontwikkeling (COLO) in Nederland uiteindelijk geleid tot de oprichting van een Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) (1974).

Kernprobleem van alle groepen die zich met de ontwikkeling van kurrikula bezighouden is de vraag, op welke wijze men een kurrikulum konstrueert, zodanig dat

- a. docenten c.q. leerkrachten het produkt acceptabel achten voor hun werksituatie en daadwerkelijk willen implementeren,
- b. de beoogde gedragingen (didactisch handelen en leren) plaatsvinden,
- c. de beoogde effecten (gewijzigd leerkrachtgedrag en gewijzigd gedrag van leerlingen) daadwerkelijk bereikt worden binnen een redelijke termijn.

De gangbare modellen en/of strategieën voor kurrikulumontwikkeling leggen wisselende aksenten op de wijze waarop vakdeskundigen c.q. onderwijskundigen als participanten in het ontwikkelingsproces een rol spelen. Deze rol komt vooral tevoorschijn in de mate waarin zij de structuur van een vak (b.v. wiskunde) of een leerpsychologische structuur (b.v. Gagné) als uitgangspunt nemen voor de inrichting van een ontwikkelingsstrategie (zie b.v. Spreckelsen, 1975, Briggs, 1969, Briggs-Gagné, 1974). Veelal typeerde men de gekozen strategieën als technologisch en doelrationeel en kende men aan de strategie een hoge mate van efficiency en aan het verkregen produkt een hoge disseminatie- of verspreidingsgraad toe. Dat dit niet altijd opgaat bewijzen evaluatiestudies van ontwikkelingsprojecten (b.v. Grobman, 1970). Velen zijn van mening dat de technologische modellen, en met name het z.g. Research - Development - Diffusion (RDD)-model (Havelock, 1970), er niet in zijn geslaagd om daadwerkelijk veranderingen in de school door te voeren m.b.v. de verkregen kurrikula. Het bezwaar wordt dikwijls geformuleerd in de richting van een

gebrekkige analyse van de manier waarop de kurrikula in de school worden ingevoerd (Creemers en Van Vilsteren, 1972, Nijhof en Nijhof, 1974, 4). Men legde een te groot aksent op de empirisch-rationele benadering en te weinig op de normatief-reëdukatieve aanpak (Chin., 1967, 43).

Recentelijk worden we geconfronteerd met een benadering in de kurrikulumontwikkeling die op het eerste oog als nieuw aandoet. Het gaat hier om een stroming die wordt getypeerd met 'schulnahe', 'praxisnahe' en ook wel 'Lehrerzentrierte Curriculumentwicklung'. Deze benadering vindt haar oorsprong in de USA met name in het werk van de Progressive Educational Movement (PEM) en is overgenomen in Engeland in de z.g. teachers centres (Owen, 1972, 147). Ook Gerbaulet wijst op deze ontwikkeling. (Zie verder Neagley en Evans, 1967, 130 en Doll, 1974, 260 e.v.).

Wij menen dat met de term praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling het best tot uitdrukking komt wat met de Duitse termen wordt bedoeld. Verwante opvattingen treffen we aan bij Bergenhenegouwen (1975).

Het lijkt erop dat de praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling aspecten wil verbinden die in het verleden gescheiden aan de orde werden gesteld. Bovendien zet deze ontwikkeling zich af tegen de technologische kurrikulumontwikkeling. Met name emancipatorische motieven (zie 4.1.1) vormen een belangrijke drijfveer voor deze vorm van kurrikulumontwikkeling die beoogt een integratie van wetenschappelijke inzichten en praktijkervaring en een continu proces van vernieuwing in de school zelf op gang te brengen (Bergenhenegouwen, 1975, 56). Dat een dergelijke totaalbenadering de nodige vragen oproept zal duidelijk zijn, wanneer men alleen al denkt aan de koppeling van wetenschappelijk inzicht en praktijkervaring. Samenwerking tussen praktici en kurrikulumdeskundigen betekent niet alleen een probleem op het gebied van de organisatie van de werkzaamheden, maar ook op het gebied van de voorwaarden voor de realisatie (bijscholingsproblematiek). Praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling is gericht op de lokale of regionale school-situatie. Zij impliceert een gedecentraliseerde kurrikulumontwikkeling. Dat daarin een spanningsveld ligt met de overheid is duidelijk (Tütken, H. 1975).

Verskillende factoren hebben bijgedragen tot het ontstaan van dit artikel. Vooral de werkzaamheden in het kader van Projekt Jutfaas¹, een leeronderzoek in de kurrikulumontwikkeling binnen de vakgroep Onderwijskunde, gericht op de wereldoriënterende vorming, gaf aanleiding tot de probleemstelling: wat is praktijkgerichte kurrikulum-

ontwikkeling? Hoe moet een projekt, dat praktijkgericht wil werken, worden opgezet, welke problemen doen zich daarbij voor en met name welke zijn de motieven, kenmerken en voorwaarden van een dergelijke kurrikulumontwikkeling?

2. Drie benaderingen van een praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling

In het volgende bekijken we het model van de regionale pedagogische centra (RPZ) en twee innovatieprojecten die vanwege de integratie van wetenschappers en praktici in de kurrikulumontwikkeling als praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling bestempeld kunnen worden.

Allereerst moeten we stellen dat de drie benaderingen niet zonder meer onder dezelfde noemer gebracht kunnen worden. Het RPZ-model is een voorstel tot instelling van regionale pedagogische centra in West-Duitsland. Deze zouden een leemte in de Duitse verzorgingsstructuur moeten opvullen, die in Nederland gedekt wordt door de Landelijke Pedagogische Centra en de Schoolbegeleidingsdiensten (SBD's) gezamenlijk. De functie van de regionale pedagogische centra wordt drieledig genoemd:

- kurrikulumontwikkeling met inbegrip van -onderzoek;
- bijscholing van leerkrachten;
- en advisering (Gerbaulet, 1972, 1).

Een grote verwantschap met de Regional Educational Laboratories in de USA valt in dit voorstel op (Gerbaulet, 1972, v.d. Berg e.a., 1974). Het voorstel van de RPZ's is in gewijzigde vorm overgenomen door de Duitse Bildungsrat (Huber, 1974). Tot nu toe is er geen poging tot realisering ondernomen.

- Het eerste innovatieprojekt.

Het projekt van de Bielefeldse Forschungsgruppe (Von Hentig) wordt beschreven aan de hand van de kurrikulumontwikkeling en -hervorming. Vooral de rol van de leerkrachten en de opvattingen daaromtrent komen aan bod (Hacker, 1975). (Voor de meer inhoudelijke aspecten van de Bielefeldse school-experimenten zie Stuart, 1975).

- Het tweede innovatieprojekt.

Aregger doet in zijn 'Lehrerzentrierte Curriculum-reform' (1974) verslag van het proces van ontwikkeling van het EBAC-projekt (Entwicklung und Begleitende Analysen eines Curriculums) van de Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) (Zwitserland). Hij doet dit vooral vanuit de

optiek der organisatie-sociologie en komt uiteindelijk tot een organisatiemodel voor omvangrijke hervormings- en coördinatieprojecten.

2.1. Het model der Regionale Pädagogischen Zentren

2.1.1. Uitgangspunten

Gerbaulet e.a. (1972) nemen afstand van de technologische aanpak van curriculumontwikkeling waarin op een meer centrale plaats door de wetenschappen onderzoek voor en ontwikkeling van curricula plaatsvindt waarna deze produkten zonder veel begeleiding over het land verspreid worden. Zij wijzen het RDD-model af. Ervoor in de plaats stellen zij, op basis van de principes openheid, praktijkrelevantie en participatie, dat een 'optimalisering' van het onderwijs pas dan kan slagen als de hervorming betrekking heeft op alle factoren, die het onderwijs kunnen beïnvloeden (Gerbaulet, p. 80). Indien de verandering zich in de scholen zelf wil voltrekken is het noodzakelijk, dat deze scholen een pedagogische en organisatorische zelfstandigheid wordt gegeven, omdat iedere centrale planning zonder deelname van de scholen zelf, noodzakelijk moet mislukken. Uit deze beide uitgangspunten volgt de noodzaak dat de school zelf naast organisatorische zaken ook over haar inhoud en vormen moet kunnen beslissen.

Als voorwaarden voor een vernieuwing van het onderwijs via de curriculumontwikkeling noemen zij:

- een nieuw curriculum moet ten eerste handelingsmodellen voor de onderwijspraktijk leveren, waarin aan doelstellingen en inhoud, maar ook aan manier van onderwijzen, interactievormen e.d. aandacht moet worden besteed;
- de curriculumontwikkeling moet zorgen dat de leerkrachten voldoende bijgeschoold worden aangaande de hiervoor genoemde aspecten;
- de curriculumontwikkeling moet vermijden dat de leerkracht wordt gedegradeerd tot funktionaris van het onderwijs. Hem moet de nodige speelruimte gegeven worden, zodat hij die leerstimulansen kan uitzoeken die aan zijn interesses en aan die van de leerlingen aanknopen, hetgeen betekent dat hij meer dan slechts formele keuzevrijheid moet hebben (zie ook Sixma, 1973);
- door de curriculumvernieuwing moet de leerkracht uiteindelijk leren zelfstandig curriculum-eenheden te ontwikkelen, en
- de curriculumontwikkeling moet via de weg van

koöperatie en arbeidsdeling geschieden (Gerbaulet, p. 16).

Om een aanpak van de hervorming via het curriculum mogelijk te maken, zetten de schrijvers zich af tegen de meer gangbare visie in Duitsland daarover. In het curriculum moet volgens hen de realisering van de maatschappelijke vormingsdoelen in de school plaatsvinden waarbij het onderwijsproces, d.w.z. onderwijsleersituaties en -materialen, het didactisch handelen, en de leerkracht-leerlinginteractie, in aanmerking worden genomen (Gerbaulet, p. 79). Hun emancipatorische motieven komen vooral tot uitdrukking in de voor het RPZ-model kenmerkende 'pragmatische' curriculumontwikkeling en in de organisatie ervan volgens het 'Interaktionsmodell'.

2.1.2. 'Pragmatische' Curriculumontwikkeling

Tegenover de afwijzing van het engineering model (Teunissen, 1973) plaatsen zij hun pragmatische conceptie. Kenmerkend in deze conceptie is de integratie van curriculumontwikkeling en innovatiestrategie. Zij betreft zowel de doelbepaling als de produktontwikkeling als de verandering van het gedrag van de leerkracht.

Ter bepaling van de doelen wijzen zij drie bestaande praktijken af:

- het *wetenschapsimmanente model*, dat de leerdoelen uit de structuur van de disciplines afleidt, omdat daardoor het normatieve en politieke karakter van de doelbeslissingen wordt versluierd;
- de *funktionalistische bepaling van leerdoelen* (Mager, 1973; Gagné 1973), die de doelen uit een analyse van leerprocessen probeert af te leiden, omdat het het leerproces reduceert tot het 'leren leren'. De school moet juist inhoudelijk belangrijke inzichten, attitudes en vaardigheden bijbrengen;
- en voor zover de *analyse van levenssituaties* (à la Robinsohn, 1967) als zuiver wetenschappelijke opgave wordt begrepen, wordt deze strategie ook niet geschikt gevonden, omdat in deze doelbepaling normatieve beslissingen noodzakelijk zijn, die niet door de wetenschappen gelegitimeerd kunnen worden.

De strategie die Gerbaulet e.a. voorstaan, neemt echter wel de drie criteria over die volgens hen door de bovengenoemde strategieën worden geleverd. Deze zijn respectievelijk:

- het criterium van de maatschappelijke eisen;
- het criterium van wat zij de 'leerbehoeften' van

- het kind noemen;
- het criterium der inhoud en attitudes van de cultuur (Gerbaulet, p. 81).

Deze 'synthetische' strategie eist dan een stapsgewijze inductieve werkwijze, die via de volgende stappen moet gebeuren:

- eerst vindt een immanente bepaling van de relevantie van kennis, attitudes en gedragsvormen plaats in het kader van de *structuur van de wetenschappelijke disciplines* of kulturele tradities. Hierbij eisen zij dat de consensus van de betrokkenen steeds weer opnieuw wordt vastgesteld, hetgeen o.i. zeer problematisch zal zijn;
- de overwegingen die tijdens de in de vorige stap gedane weging van fundamentele inzichten, attitudes e.d. gebruikt zijn, moeten vervolgens met gezichtspunten der *maatschappelijke relevantie* gekonfronteerd worden. Deze gezichtspunten moeten uit een interpretatie van bestaande sociaal-wetenschappelijke kennis onder de optiek van de leerdoelbepaling worden verkregen;
- tenslotte zouden de verkregen leerdoelen beoordeeld en uitgekozen moeten worden onder *optiek van de leer- en motivatiepsychologie*. Het geheel leidt volgens hen tot een kritische filtering van leerdoelen, die uit een analyse van inhoudelijke tradities voortkomen (Gerbaulet, p. 83).

Het voorstel is nogal omvangrijk en niet gemakkelijk te realiseren. Met name het verwerven van attitudes en gedragsvormen via immanente bepaling lijkt op moeilijkheden uit te lopen. Om deze laatste te vinden en ook in het leerproces te bereiken moet door de leerkracht in de directe interactie met de leerlingen hierover voortdurend gereflekted worden, zodat de leerlingen zich de normen en attitudes die met de onderwijsinhouden verbonden zijn eigen kunnen maken. Als produkt van het doelbepalingsproces worden 'Lernzielkatalogen' genoemd, waarin impliciet concepties over het onderwijs zitten. Het zal duidelijk zijn, dat de attitudes die in het onderwijsleerproces zelf worden gevonden en nagestreefd, geen plaats in dergelijke algemene catalogussen hebben. Hierdoor kunnen deze geen onderwerp van de curriculumontwikkeling zijn, ofschoon zij door de schrijver als het centrale element van het onderwijsproces worden beschouwd. (Gerbaulet, p. 91).

Door het procesmatige karakter van de pragmatische curriculumontwikkeling blijven de impliciete concepties open, zodat ze voor revisie in de onderwijspraktijk vatbaar blijven. Of, en hoe deze concepties uit de leerdoelcatalogus moeten worden gestilleerd, wordt echter niet vermeld.

In en vanuit het kader van deze 'Konzeptionen' worden in de pragmatische curriculumontwikkeling

onderwijsprocessen samengesteld en wel in de vorm van afzonderlijke 'Bausteine' die tot meer omvangrijke leergangen kunnen worden samengevoegd. Deze 'bouwstenen' kunnen betrekking hebben op enkele vakgebieden maar ook op vraagstellingen die de grenzen van de vakken doorbreken. Ze kunnen worden ontwikkeld voor verschillende scholingsnivo's en ook voor enkele of meerdere onderdelen van het curriculum. Deze bouwstenen mogen geen op zichzelf staande eenheden blijven, maar moeten als *open kurrikula* worden ontwikkeld, waardoor de inbreng van de leerkracht en de leerling nog groter wordt. De schrijvers konkluderen wel dat door deze open kurrikula, juist omdat zij keuzemogelijkheden materialiseren, een omvangrijke ontwikkelingsarbeid van gesloten en lineaire sekwenties wordt vereist. Tevens verlangen zij een korresponderende verbreding van het gedragsrepertoire van de leerkracht. Via de evaluatie van de 'Bausteine' en indirect van de 'Konzeptionen', is het de bedoeling om uiteindelijk tot meer algemene handelingsmodellen voor de leerkracht te komen, waardoor aan de gestelde voorwaarde(n) van de curriculumontwikkeling moet worden voldaan.

In hun visie op de produktontwikkeling komt de samensmelting van curriculumontwikkeling en innovatie expliciet tot uitdrukking. De wetenschap kan uitspraken doen over sociale en psychische voorwaarden van het leerproces. De politieke instanties die over de maatschappelijke legitimering van de veranderingen moeten beslissen, creëren het wettelijk kader waarbinnen de concrete innovaties kunnen werken.

De conceptie van Gerbaulet van innovaties als interactie tussen politiek, wetenschap en praktijk is kenmerkend voor de 'schulnahe' werkwijze in het RPZ-model. (Gerbaulet, p. 90).

2.1.3. Het interactiemodel

Met het begrip 'interactie' bedoelt Gerbaulet communicatie en koöperatie in een functionele taakverdeling. Het komt hierop neer, dat de curriculumontwikkeling organisatorisch zelfstandig wordt gemaakt, daarmee uit de sfeer van individuele leerkrachten wordt gehaald, maar in samenwerking van onderwijsgezag en de leerkrachten zelf wordt vericht. Hierbij moet de staat haar toezicht beperken t.g.v. zelfstandigheid van de scholen, hetgeen in de formulering van een nieuw wettelijk kader tot uitdrukking komt (Gerbaulet, p. 95). De realisering van het interactiemodel vereist de instelling van een nieuw instituut: het Regionaal Pedagogisch Cen-

trum. Dit centrum moet de garantie bieden, dat de kurrikulumontwikkeling 'schulnahe' blijft, dat de scholen met inbegrip van alle betrokkenen erin kunnen participeren en dat aan de specifieke behoeften van de regio's tegemoet gekomen kan worden (Gerbaulet, 97).

Wat opvalt is dat de relatie tussen de verschillende soorten activiteiten, genoemd onder 'pragmatische' kurrikulumontwikkeling, niet duidelijk door de schrijvers wordt beschreven of genoemd. Dit is een gemis in het voorstel.

De functie van het RPZ is driedig. Ze bestaat uit:

- de *kurrikulumontwikkeling* waarin de vraag centraal staat, welke doelen, inhouden, attitudes en behandelingswijzen voor wie gelegitimeerd kunnen worden en met welke argumenten. Zij heeft tevens de taak materialen en handelingsmodellen te ontwikkelen waarmee een differentiëring van het onderwijs mogelijk wordt. Deze moeten aansluiten bij de interesses, motieven en bekwaamheden van de leerlingen, maar mogen zich daar niet toe beperken. Tenslotte moeten toetsprocedures en instrumenten daarvoor worden gegeven, die op de kurrikula zijn afgestemd, en door de leerlingen kunnen worden gecontroleerd;
- de *bijsholing van leerkrachten* die in de kurrikulumontwikkeling wordt geïntegreerd. Men verwacht van deze integratie o.a. dat het de leerkrachten hoger zal motiveren, omdat zij hun problemen, ondervonden in de plannings-, ontwikkelings- en praktijksituatie als onderwerp van bijsholing kunnen aandragen;
- en de *advisering* van scholen bij beslissingen over de inhoud en vormgeving van het onderwijs (Gerbaulet, p. 99 e.v.).

Het geheel moet gericht zijn op realiseerbare oplossingen voor de problemen uit de praktijk.

Voor de vervulling van deze functies wordt een koöperatieve arbeidsorganisatie voorgestaan, waarin verschillende disciplines bij elkaar moeten worden gebracht: een multi- of interdisciplinaire aanpak. Het project lijkt daarvoor de meest geschikte werkvorm en wordt dan ook als karakteristiek voor het RPZ gezien. In het project moet de voorgestelde drie-eenheid van vak- en opvoedingswetenschappers, ambtenaren van het schoolgezag en leerkrachten worden gerealiseerd. Als ondersteuningsgroep voor een kurrikulumontwikkelingsproject wordt een 'Lehrerarbeitskreis' gevormd. De Lehrerarbeitskreis is een vergadering van leerkrachten, geïnteresseerde ouders, leerlingen en studenten, gezagsambtenaren en medewerkers van pedagogische

akademies of universiteiten. Deze vergadering begeleidt het project meelerend, adviserend, probeert eventueel ook delen van het kurrikulum uit en verspreidt deze. Het streven om iedereen bij de kurrikulumvernieuwing te betrekken komt in deze 'Lehrerarbeitskreise' expliciet tot uiting, vooral wanneer men bedenkt dat zo'n vergadering 150 tot 400 deelnemers kan tellen (Gerbaulet, 112). De bedoeling is om hierdoor de kloof te overbruggen tussen ontwikkelaars en latere gebruikers van het kurrikulum (Gerbaulet, 111). Of dit het geval zal zijn en of men hiermee inderdaad een wezenlijk alternatief voor het 'engineering'-model heeft geboden, hangt volledig van de werkbaarheid van deze vergadering af. De arbeid in deze vergadering mag niet alleen bestaan uit bijzaken of aanvullingen, maar er wordt nadrukkelijk gesteld dat iedereen door deelname hieraan voor zichzelf *generaliseerbare* kennis en ervaring moet verwerven. De konsekwentie hiervan is dat ook deze deelnemers in *alle kurrikulaire zaken moeten worden bijgeschoold*, een konklusie die de schrijvers zelf ook trekken en als eis stellen (Gerbaulet, 112). Wanneer men bedenkt dat dit veel tijd, moeite en geld zal gaan kosten, kan men zich afvragen of er binnen afzienbare tijd nog een kurrikulum op tafel zal komen.

2.1.4. Het kurrikulumontwikkelingsproject

Een project komt tot stand vanuit een discussie van de RPZ met potentiële belanghebbenden (Gerbaulet, 108). De keuze van een thema voor de kurrikulumontwikkeling gebeurt via een selectie van de aangedragen problemen, wensen of behoeften. In een voorselectie worden die zaken uitgeselecteerd die niet tot de competentie van het RPZ kunnen worden gerekend of die zich niet tot onderwerp van kurrikulumontwikkeling laten maken. Een meer gerichte selectie moet gebeuren aan de hand van de volgende vragen:

- Is de ontwikkeling van een kurrikulum noodzakelijk geworden door een bepaalde structuurverandering in het onderwijs?
- Is er een bepaald vakgebied of thema in de kurrikulumontwikkeling tot nu toe verwaarloosd?
- Zijn er soortgelijke projecten in andere RPZ's?
- Zijn er financiën? (Gerbaulet, 110).

M.b.t. de strategie van een project wordt gesteld dat het onmogelijk is om een normaal type van een kurrikulumproject te beschrijven, omdat thema's en taken van de projecten behoorlijk kunnen variëren. Toch wordt een beschrijving van een strategie

gegeven zoals die in het algemeen vanuit het RPZ zal plaatsvinden.

- Eerst zullen de projectgroepen moeten worden samengesteld. Zij bestaan o.m. uit leerkrachten die full-time zijn vrijgesteld van hun normale werk. Deze groep leerkrachten moet van project tot project variëren, waardoor een zo groot mogelijk aantal aan de ontwikkeling kan deelnemen (Gerbaulet, 110).

De werkzaamheden worden als volgt gefaseerd: - *in de beginfase* van het project vindt er een doeldiskussie plaats in de voltallige 'Lehrerarbeitskreis'. Hier wordt een scholingsconceptie² geformuleerd, vindt een bewustmakingsproces plaats bij diegenen die te snel op receptachtige (ad hoc) oplossingen aandringen en wordt al met de bijscholing begonnen. In deze fase moet o.i. de RPZ-theorie (d.w.z. de verbinding tussen wetenschap, politiek en praktijk) a.h.w. worden geoperationaliseerd naar een strategie toe. Omdat de verhouding in deze fase tussen projectgroep en 'Lehrerarbeitskreis' niet wordt duidelijk gemaakt liggen hier veel kansen tot het ontstaan van onduidelijkheden, conflicten en tot het vastlopen van een project.

- *De tweede fase* is er een van beoordeling en kritiek op bestaand materiaal, waarvoor eerst door het project criteria moeten worden ontworpen. Hierbij is de bijscholing onmisbaar en de leerkrachten kunnen hier hun praktische ervaringen bijzonder goed inbrengen.

- *De volgende fasen* worden ingedeeld naar moeilijkheidsgraad, terwijl het verloop ervan afhangt van het produkt van de vorige fasen. In het eenvoudigste geval zijn in de tweede fase ontwerpen of programma's gevonden die slechts hoeven te worden omgewerkt. In het moeilijkste geval zal men zelf een nieuw raamplan moeten formuleren, dat als kader voor het te ontwikkelen curriculum moet functioneren (Gerbaulet, 112-114). Dit gaat uit boven de mogelijkheden c.q. competentie van het RPZ en de 'Lehrerarbeitskreis', omdat men aangewezen is op deelonderzoek in de samenleving door m.n. research-instituten. Hierbij komt de spanning tussen politiek, wetenschap en praktijk tot uiting. Fase I van de strategie komt zo op losse schroeven te staan.

2.2. Het 'action-research' model van de 'Bielefelder Forschungsgruppe'

Het uitgangspunt van Von Hentig is, dat hetgeen volgens de laatste wetenschappelijke inzichten

mogelijk is, ook terstond uitgevoerd moet worden. Curriculumonderzoek moet zo opgezet worden, dat innovaties naar verhouding snel in de scholen werkzaam kunnen worden (Hacker, 1975, 63). De twee hieruit volgende consequenties zijn, dat ten eerste beslissingen over doelstellingen niet afhankelijk mogen zijn van onderzoek op lange termijn, en dat ten tweede in het onderzoeksproject zelf moet blijken of het geplande geschikt is.

De pedagogiek moet dan ook zelf (i.c. de pedagogen, de wetenschappers) een lijst van algemene doelstellingen opstellen. Het 'Leitziel' waarvan men daarbij moet uitgaan is, dat het zeker niet alleen gaat om de vervulling van zogenaamde maatschappelijke eisen, maar ook om het maatschappelijk bestaan mogelijk te maken, te bekritisieren en te veranderen, om deze aldus in vrijheid te beleven (Hacker, 1975, 62; vgl. Stuart, 1975, 438).

Een ander uitgangspunt bij Von Hentig is, evenals bij Gerbaulet e.a. dat het onderwijs veranderd moet worden door degenen die daarbij betrokken zijn, het onderwijs inrichten en er gebruik van maken. (Stuart, 1975, 438-440). Ook hierin kan men duidelijk emancipatorische motieven onderkennen.

Aangezien het noodzakelijk wordt gevonden dat de innovaties meteen in de praktijk van het onderwijs worden uitgetoetst, zijn de 'Laborschulen' van bijzonder belang, ook wel 'Curriculumwerkstätten' genoemd. Zij moeten de bruikbaarheid garanderen en de moeilijkheden uitschakelen, die zich bij toepassing van onderzoeksresultaten voordoen: '*Man erforscht was indem man es tut*' (Von Hentig in Hacker 1975, 62). Het onderzoek wordt daardoor tot 'action-research', een procesmatig verloop bestaande uit meer fasen, in de betekenis van een regelmatig terugkerende kringloop die voortdurend wordt voortgezet, waardoor de steeds nieuw verworven kennis het handelen beïnvloedt en de voedingsbodem van het onderzoek vernieuwt (Hacker, 63, Jansen en de Vogel, 1976, 23). De kurrikula moeten in de scholen zelf worden ontwikkeld, omdat de voorwaarden en omstandigheden waaronder de kurrikula uiteindelijk zullen worden gebruikt, in het onderzoek meegenomen moeten worden. Van belang is, dat onderzocht wordt onder welke situationele en institutionele condities de kurrikula zijn ontwikkeld en succes hebben, zodat daarmee rekening kan worden gehouden wanneer ze worden overgedragen van de 'Laborschulen' in de 'normale' scholen.

De strategie die bij de curriculumontwikkeling gevolgd moet worden is volgens Von Hentig als volgt. - In de eerste fase worden hypothesen opgesteld over zinvolle, mogelijke en noodzakelijke leer-

- doelen in de school.
- In de tweede fase worden op twee nivo's beslissingen genomen.
 - a. Eerst worden algemene leerdoelen geselecteerd en bepaald, waarbij een op te stellen leerdoelcatalogus op de consensus van alle betrokken groepen berust (wetenschappers, ouders, leerkrachten en leerlingen).
 - b. Daarna worden doelen per vak vastgesteld. Dit geschiedt door 'Sach- und Fachkompetenzen' waarbij men echter de consistentie met de algemene doelen in de gaten moet houden en men de leertheoretische en maatschappelijke kondities niet uit het oog mag verliezen; de algemene doelen dienen dus als criteria.
 - Ten derde moeten wetenschappers en leerkrachten middelen en werkwijzen uitkiezen die voor de vastgestelde doelen geschikt zijn.
 - Als vierde stap moet het geheel praktisch worden uitgetoet. Deze ontwikkeling en toetsing van de concrete onderwijsprocessen, -situatie en materialen is onderverdeeld in twee subfasen:
 - a. planning op mikronivo, en
 - b. de 'try-out' door leerkrachten in de 'Labor-schulen'.

Deze stappen zijn bijzonder moeilijk methodisch te controleren. Het is namelijk onzeker, of de resultaten van de kurrikula zijn toe te schrijven aan de kurrikula zelf, dan wel aan het gehele complex van factoren waarbinnen ze worden ontwikkeld en geïmplementeerd. Ter validering van het gehele proces en de verschillende fasen worden daarom verschillende controles ingebouwd: enerzijds is er een steeds terugkomende evaluatie in alle fasen van het proces, anderzijds bestaat er een feedbackfase aan het eind. Voor de evaluatie worden experts aangetrokken aan wie de taken toebedeeld worden:

1. te controleren of de doelen geoperationaliseerd zijn, zodat later de beoordeling van effecten beter kan geschieden, (hetgeen niet mag leiden tot selectie van doelstellingen die makkelijk operationaliseerbaar zijn);
2. ze moeten ook evaluatieinstrumenten ontwikkelen, en
3. ze moeten ervoor zorgen dat de communicatie op gang blijft; alle deelnemers moeten de planning en andere zaken begrijpen en kunnen uitvoeren (Hacker, 66-68).

Het valt in Von Hentig's strategie op, dat in de opeenvolgende stappen onderscheid wordt gemaakt naar de functies van de betrokkenen voor de mate van participatie. Zo wordt iedereen betrokken bij

fundamentele zaken als leerdoelopstelling, maar wordt bij andere zaken onderscheid tussen de participanten gemaakt, waardoor men een soort 'de-beste-man-op-de-beste-plaats'-idee verkrijgt. Het voordeel hiervan is dat er geen massa's tijd 'verloren' hoeven te gaan aan bijscholing in detailzaken. Daardoor kan er efficiënter gewerkt worden.

2.3. 'Lehrerzentrierte Curriculumreform' (Aregger)

Zoals al eerder gesteld is, analyseert Aregger het EBAC-project³ vanuit organisatie-sociologisch gezichtspunt. Ook bij het EBAC-project gaat het om schoolvernieuwing via hervorming van het curriculum. Men zet zich af tegen een conceptie van curriculumvernieuwing waarbij de leerkracht slechts realisator van het nieuwe curriculum is. In deze conceptie is de praktikus evenzeer de centrale figuur in de planning, ontwikkeling en evaluatie van het curriculum en krijgt daardoor, net als in het RPZ-model meerdere functies. Onvermijdelijk is dan dat de curriculumontwikkeling veel complexer wordt. Alleen al de communicatie tussen alle leden vergt een behoorlijk informatiesysteem. Voor een dergelijk concept zijn volgens Frey twee kenmerken interessant. (Zie Frey in voorwoord op Aregger 1974).

- Het type curriculum-konceptualisering en theoretisering moet generatief zijn.⁴ Het is onmogelijk om reeds aan het begin een sluitend geheel daarop op te stellen. Omdat men niet in een momentaanpak mag vallen heeft men een referentiekader nodig, dat zowel over inhouden als over het curriculumproces zelf uitspraken doet. De RPZ-theorie waarschuwt ook wanneer er geen doelstellingen of geen zogenaamd 'Leitbild' aanwezig is, wordt het gevaar van een ad hoc, of 'brandweerpolitiek' erg groot. (Aregger, 1974, 97).
- Men werkt volgens het idee der 'Aktionsforschung'. Dit betekent enerzijds een permanente revisie van doelen en conceptie, anderzijds verlangt het, dat typen en categorieën van onderzoeksproblemen van tevoren omlind zijn, daar anders de alledaagse problemen en de rechtvaardigingsdwang de kwaliteit van de analyses verlaagt (Aregger, 1974, 9).

De curriculumontwikkeling zoals die in het EBAC-project geschiedt, wordt door Aregger onder drie gezichtspunten belicht:

- a. kenmerken van een curriculumhervorming die vooral op (directie) implementatie door de leerkrachten is gericht (2.3.1);
- b. curriculumvernieuwing als organisatie (2.3.2);

c. instrumenten voor planning van het curriculumproces (2.3.3).

2.3.1. Curriculumvernieuwing gericht op directe implementatie

Bij de beschrijving van enkele kenmerken van de curriculumontwikkeling maakt Aregger onderscheid tussen 'punctuele' en 'prozeessuale' innovatie (Aregger, 1974, 93). Hiermee wordt het verschil bedoeld tussen innovaties die hoofdzakelijk produktgericht zijn en die welke zich meer op het proces van curriculumvernieuwing oriënteren. Bij de eerste vorm van innovatie wordt een produkt, 'das explizite Curriculum' nagestreefd, dat bij voltooiing aan het onderwijs kan worden afgegeven (dokument, vgl. Isenegger, 1975, inleiding; Rasche, 1973). Bij de tweede vorm van innovatie probeert men een systematisch schoolhervormingsproces, 'das implizite Curriculum' op gang te brengen. Dit proces houdt zich primair met de leerprocessen van de leerlingen bezig. Deze moeten bij een 'Lehrerzentriert Unterricht' altijd door de leerkrachten op gang gebracht en gerealiseerd worden. Daarom zal een dergelijk vernieuwingsproces de aandacht op het leerproces van de leerkracht moeten leggen (Aregger, 1974, 93, Aregger, Germann, 1971, 175).

Het onderscheid tussen 'punctuele' en 'prozeessuale' innovaties is belangrijk, omdat de strategie en de organisatie van een curriculum-vernieuwingsproces daarvan afhankelijk is (vgl. Bergenhenegouwen, 1975, 57). Aregger stelt dat een curriculum met een omvangrijke participatie van betrokkenen gekarakteriseerd wordt door vele interveniërende variabelen die men niet zonder meer door statische organisatiemodellen de baas kan blijven (Aregger, 95). Uitgaand van een systeem-theorie, waarbij hij de curriculumontwikkeling als 'systeem onder systemen' ziet, formuleert hij als tweede hoofdkenmerk van een dergelijk project de dynamische systeemopzet ervan: het 'Kreis-system oder Feedback-system' (Aregger, 95). Het dynamische komt o.m. daarin tot uiting dat het mogelijk is met veranderende kondities 'binnen' of 'buiten' het systeem rekening te houden. Het 'Kreis-' of 'Feedback-systeem' bestaat uit verschillende werkgebieden ('Tätigkeitsbereiche') die na elkaar starten, maar naast elkaar lopen en elkaar beïnvloeden.

Voordelen van een dergelijke dynamische opzet zijn o.m., dat nieuwe inzichten, die worden opgedaan, tot bijstelling van het project kunnen leiden en dat er meerdere activiteiten tegelijkertijd kunnen plaatshebben.

Als derde kenmerk worden de 'Teilanalysen' genoemd. Deze deelstudies zijn onderzoeken vanuit vraagstellingen op verschillend wetenschappelijk gebied, die vooral tijdens de voorbereiding en de 'planbeoordeling' op gang gebracht kunnen worden, onder projekt-strategische en/of inhoudelijk-theoretische optiek (Aregger, 99).⁵

Het vierde kenmerk is het feit, dat de verschillende rollen die in een vernieuwingsproces worden vervuld tot een complex rollenpluralisme kunnen leiden. Dit is o.a. een gevolg van de voorwaarde van volledige participatie door de leerkrachten, ondanks: '*Im Wirklichkeit ist aber der Lehrer in der Regel schon ohne starke Beteiligung an der Schulreform überlastet!*' (Aregger, 101).

2.3.2. Curriculumvernieuwing als organisatie

Een voorwaarde voor succes is ook een goed lopende organisatie. Aregger onderscheidt systeem en structuur. In zijn systeemmodel wordt de curriculumvernieuwing als één geheel opgevat. Op grond van een algemene doelstelling worden personen of groepen ingezet die door arbeid het bereiken van het doel nastreven. Hierbij worden de personen of groepen als *elementen* in de 'curriculum-reform' gezien. Hun handelingsresultaat kan aanleiding geven tot doelkorrekities.

De structuur van de organisatie, variërend van projekt tot projekt, tekent zich af als de verbanden tussen de elementen van het systeem worden beschreven. Deze structuur kan vanuit verschillende oogpunten beschreven worden:

- door aanduiding van elementen, of groepen van personen;
- door omschrijving van de functies, beslissingsgebieden en -kompetenties;
- door beschrijving van de informatiekanalen en officiële kontakten tussen de verschillende groepen.

2.3.3. De planning van het curriculumproces

Voor de planning van de organisatie zijn planningsinstrumenten nodig. Een dergelijk instrument moet volgens Aregger:

- probleem- of persoonsgerichte werkzaamheden aangeven;
- hun wederzijdse afhankelijkheid, en
- hun verloop op de tijdas gedurende bepaalde planningseenheden
- op een overzichtelijk geheel afbeelden.

Een planningseenheid is een periode waarvoor telkens nieuwe fasen worden gepland, bijv. een jaar. Hij onderscheidt ook drie planningsnivo's:

- het bovenste nivo van voorbereiding en conceptontwikkeling;
- het middelste van fasenplanning;
- het laagste, dat de detailplanning inhoudt voor de werkzaamheden van op zichzelf staande werkgroepen (elementen).

Wanneer de werkzaamheden, gebeurtenissen en beslissingsmomenten in relatie met elkaar worden afgezet op een tijdas ontstaan 'Netzplanen' of 'Flussdiagrammen' (Netwerkplanning; Aregger, 104-106).

Van belang in de EBAC-organisatie zijn verder: het informatiesysteem, waardoor iedereen snel de benodigde informatie krijgt en zijn reactie erop kan doorgeven, en de bijscholing van de leerkracht. (Zie voor dit laatste 3.2.).

3. De rol van de leerkracht binnen de praktijkgerichte curriculumontwikkeling

3.1. De leerkracht in het RPZ-model

Het uitgangspunt van Gerbaulet e.a. bij de bepaling van de rol van de leerkracht binnen de curriculumontwikkeling is de stelling dat de verandering van leersituaties alleen maar mogelijk is door de aan het onderwijs deelnemenden. Daaruit volgt de eis van actieve deelname van de leerkrachten in de curriculumontwikkeling, zonder dat deze beperkt mag blijven tot formele rechten van meebeslissing. Omdat de leerkracht uiteindelijk zelf, deels samen met zijn leerlingen, curriculumeenheden moet kunnen ontwikkelen wordt er gestreefd naar de konstruktie van handelingsmodellen (Gerbaulet, 1972, 16). De konsekwentie hiervan en van het streven naar open kurrikula op grond van emancipatorische motieven, is de noodzakelijke verbreding van het gedragsrepertoire van de leerkrachten door bijscholing (Gerbaulet, 1972, 85). Het objekt van bijscholing wordt aan de ene kant gevormd door alle kurrikulaire zaken. De leerkracht in het projekt en die in de 'Lehrerarbeitskreis' moet immers over alle zaken op zijn minst kunnen meedenken. De medewerkers van het RPZ zijn tot het geven van deze bijscholing verplicht (Gerbaulet, 1972, 119).

Aan de andere kant zal de bijscholing zich op de onderwijsattituden van de leerkracht moeten richten. De samenstellers van het RPZ-model erkennen dat het voor de verandering van het gehele onderwijsgebeuren noodzakelijk is, dat de leerkracht zijn

traditionele leerstijl verandert alsmede zijn verhouding tot de leerlingen. Om echter niets te overrijen wordt hier in eerste instantie aan zelfanalyse en onderwijsobservatie gedacht. Verder denkt men ook aan gedrags- en groepsdynamische trainingen, of simulatie van onderwijsleerprocessen (t.a.p. 114/115).

Aangezien de leerkracht niet verplicht kan worden om aan een ontwikkelingsprojekt deel te nemen hangt zijn participatie af van de motivatie daartoe. Wat dit betreft koesteren Gerbaulet e.a. het optimisme dat verschillende factoren in het ontwikkelingsproces, zoals bijv. de zelfstandige wetenschappelijke arbeid onder advies en ondersteuning van experts, het geheel voor de leerkracht principieel aantrekkelijk maakt (t.a.p. 35). Ook van de eis dat iedereen voor zich generaliseerbare kennis moet opdoen, verwacht men veel. Wel zijn de schrijvers van mening dat in de beginfasen van de RPZ's de leerkrachten gerekruteerd moeten worden uit het actieve deel onder de leerkrachten, die het niet aan ideeën, interesse of zakelijke veronderstellingen, maar aan geschikte realiseringmogelijkheden ontbreekt (t.a.p. 126).

Of men de leerkracht inderdaad zover kan krijgen en of hij uiteindelijk zelf curriculumeenheden kan samenstellen, hangt mede af van zijn beschikbare tijd en motivatie. Bij de vrijgestelde leerkrachten in de projekten zal dit weinig problemen geven. Naast de moeilijkheid van vervanging zullen voor hen wel de vermeende motieven gelden (zie 2.3.3.). Of deze motieven ook gelden voor de leerkrachten in de 'Lehrerarbeitskreis' is de vraag.

3.2. De leerkracht in het EBAC-projekt

Evenals in het RPZ-model wordt in dit projekt de volledige participatie van de leerkracht in de curriculumontwikkeling gewenst om de vernieuwing van het onderwijs te doen slagen. Uit een lijst van functies die de leerkracht in het vernieuwingsproces zou moeten (kunnen) vervullen (zie daarvoor Aregger, 1974, 101), blijkt hoe volledig de deelname is bedoeld.⁶

Bij deze 'Lehrerzentrierte' curriculumvernieuwing zien we dat de bijscholing van centrale betekenis is, en in het procesverslag van Aregger blijkt, dat deze steeds meer tijd in het gehele proces in beslag neemt. De oorzaak daarvoor moet gezocht worden in de eis van volledige participatie en de daarin liggende emancipatorische motieven. I.t.t. Von Hentig's strategie, zien wij bij het RPZ en in het EBAC-projekt dat de leerkracht in alles zijn zegje moet kunnen doen, hetgeen een navenante bijscholing tot gevolg

heeft. Misschien kan deze steeds groter wordende mate van bijscholing ook het gevolg zijn van de bedoelde 'prozeussuale' innovatie. Bij een 'punctuele' innovatie zou de bijscholing zich slechts op die zaken hoeven te richten, die voor het goed functioneren van het te leveren produkt van belang zijn. Aregger eist van de bijscholing, dat ze:

- projektbegeleidend is, en zich niet tot vakdidactische kursussen beperkt;
- de leerkracht motiveert tot actieve vormgeving aan de vernieuwing boven het nivo van zijn klas uit;
- dat er in de bijscholing een gelijkgerechtigde verhouding tussen 'leraren' en 'leerlingen' bestaat, zodat het zowel een onderwijzen als een leren voor alle deelnemers in de bijscholing is.

Als we van de aanname uitgaan dat de leerkracht het meest gebaat is bij konkrete zaken voor zijn onderwijspraktijk, waar de curriculumontwikkeling toch naar streeft, dan verwekt het uitblijven van uitspraken over de bijscholing in didactische technieken, op z'n minst enige verwondering.

Ook in dit projekt hangt veel van de tijd en motivatie der deelnemende leerkrachten af.

3.3. 'Labor-' en 'Regellehrer' bij Von Hentig

Bij Hacker vinden we de stelling terug dat de wetenschap uitspraken moet doen over de rol van de leerkracht binnen de curriculumontwikkeling (Hacker, 1975). Deze noodzaak is volgens hem ontstaan door een rolverandering van de wetenschap op grond van maatschappelijke veranderingen. In het z.g. pre-kurrikulaire tijdvak (Hacker, 1975), leverde de wetenschap slechts inhouden aan de leerkracht en was de didaktiek alleen aanvulling bij zijn lesplanning. Door sociaal-ekonomische ontwikkelingen werd het objekt van wetenschap het gehele onderwijs, haar plannings- en handelingsdimensie, aldus Hacker. De wetenschap is echter beperkt in het doorvoeren van haar planningsactiviteiten. Zij kan dat slechts in een 'Laborsituation' realiseren, een situatie die veel op het gangbare onderwijs lijkt, maar door toedoen van de wetenschap, i.q. een kurrikulumprojekt, verbijzonderd wordt (vgl. Van Parreren, 1975). Verder is de verwerkelijking van haar planning alleen dan mogelijk, wanneer er gekwalificeerde leerkrachten zijn die o.m. in staat moeten zijn, het onderwijs dat ze zelf realiseren, te controleren en de resultaten ervan te evalueren.

Deze leerkrachten kunnen dan deelnemen aan de wetenschap door in 'Labor'-scholen te werken, waar

de wetenschap rechtstreekse bemoeienis heeft. Hacker noemt ze 'Laborlehrer'. Daarentegen zijn 'Regellehrer' leerkrachten die gewoon onderwijs geven in 'normale' situaties. Volgens Hacker zijn de 'Laborlehrer' eigenlijk geen leerkrachten meer, maar 'Innovationsforscher', o.m. door de bijscholing die ze krijgen (Hacker, 1975, 84-89). Zo lang kurrikula in de 'Laborschulen' worden ontwikkeld is dit verschil niet zo belangrijk; de betrokken leerkrachten ontvangen de vereiste bijscholing. Wanneer men echter de produkten gaat verspreiden zullen zich wel problemen voor kunnen gaan doen. Er kan dan immers geen sprake meer zijn van gelijke aanvangsvoorwaarden (zie 2.2.).

Gezien vanuit de 'Regellehrer' doet zich de aanpak van Von Hentig dan als technologisch voor. Dat hangt mede daarvan af, of men pasklare produkten wil afleveren, of dat men een manier van verspreiding vindt waarin de emancipatorisch/demokratische motieven ook tot uiting kunnen komen.

Het verschil tussen 'Labor-' en 'Regellehrer' speelt ook enigszins in het RPZ-model, doordat men de participerende leerkrachten wil rekruteren uit het actieve deel van de praktici. Het nadeel hiervan is ook dat de leerkrachten die toch al vernieuwend bezig zijn, uit de praktijk worden gehaald, terwijl de 'behoudende' leerkrachten niet bereikt worden.

Binnen deze projekten doet zich het probleem voor van wie wát kan doen. Dit betreft niet zozeer de vraag hoe de te verrichten activiteiten over alle deelnemers verdeeld kunnen worden, maar eerder wie wat het meest efficiënt kan doen op grond van zijn opleiding, c.q. beroep. Bij het RPZ en in het EBAC-projekt zien we dat wat dit betreft weinig of geen onderscheid in de funktieverdeling wordt gemaakt. De leerkrachten worden immers tot kurrikulumdeskundigen bijgeschoold. Bij deze twee projekten volgt dit duidelijk uit de emancipatorische motieven, ofschoon er ook andere argumenten voor worden gegeven (zie 4.). Het gevaar van een steeds grotere mate van noodzakelijke bijscholing is echter al gebleken. Bij Von Hentig zien we dat in de strategie is aangegeven wie waarover beslist en wat kan doen; niet iedereen participeert daardoor in alle beslissingen. Door dit onderscheid ontstaat het voordeel dat de bij-de-school-betrokkenen toch over fundamentele zaken kunnen meebeslissen, terwijl anderen op grond van hun deskundigheid, detailzaken kunnen afwerken. Dit zal de gehele organisatie minder kompleks maken en waarschijnlijk ook efficiënter doen verlopen.

Ons lijkt het zinvol wanneer met beschrijvende onderzoeken wordt begonnen, deze zijn tot nu toe

nog te weinig in de onderwijskunde gedaan. Deze moeten informatie geven over de huidige functie-ervulling en -definiëring door de leerkrachten. O.a. op grond daarvan kan men de taak van de leerkracht omschrijven en afgrenzen. In de kurrikulumontwikkeling, de opleiding en de bijscholing kan daarvan uitgegaan worden, hetgeen bij zou dragen tot meer duidelijkheid in het onderwijs, vooral in Nederland⁷.

4. *Praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling: motieven, kenmerken, voorwaarden en problemen*

Op grond van de bestudeerde projecten en gegevens uit de literatuur proberen we nu tot een typering van de praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling te komen, door beschrijving van motieven, kenmerken, voorwaarden en problemen. Ofschoon deze zaken in elkaar overlopen en eigenlijk niet duidelijk zijn te scheiden, houden we dit onderscheid gemakshalve aan.

Franssen (1975) typeert 'schulnahe Curriculumentwicklung' als een organisatievorm. Hij beschouwt het ontwikkelen van kurrikula als een opgave, waarbij diverse groeperingen vanuit een eigen invalshoek belangen hebben. De resultante van een dergelijk complex samenspel van krachten, zo stelt hij, wordt voor een belangrijk deel zichtbaar in de wijze waarop de kurrikulumontwikkeling is georganiseerd.

Het valt niet te ontkennen dat het organisatorisch kader of misschien zelfs het organisatiepatroon zelf van een kurrikulumontwikkelingsproject een essentiële voorwaarde is voor het doen slagen van een praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling. Men kan echter moeilijk een belangrijke randvoorwaarde als typering hanteren voor een praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling. Daartoe is het noodzakelijk dat men de essentiële elementen van deze ontwikkelingsvorm analyseert.

Becker e.a. (1974) menen dat de samenwerking tussen wetenschap, praktijk en politiek op lokaal en regionaal nivo gericht op het ontwikkelen van open kurrikula de kern vormt van de praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling.

Als belangrijke randvoorwaarden onderkent Bergenhenegouwen (1975) naast financiële en materiële:

1. de opleiding van leerkrachten;
2. de rol van de pedagogische centra (ondersteunende centra) met name gericht op:
 - a. dienstverlening aan de praktijk m.b.t. de ontwikkeling van schoolwerkplannen;
 - b. ondersteuning in de sfeer van besluitvorming;

c. intermediair tussen school en onderzoeksinstituten;

3. raamplannen gegeven door het ministerie (landelijk nivo) te vergelijken met de werkwijze van de Deutsche Bildungsrat die Rahmenrichtlijnen geven.

Juist deze complexiteit van organisatie van kurrikulumontwikkeling in de konkrete setting enerzijds, en de randvoorwaardenstructuur anderzijds, maakt de stelling van Franssen wel aannemelijk, maar is niet typerend voor praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling als zodanig. De omschrijving van Wulf achten wij op grond van de voorgaande besprekingen het meest passend: Onder praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling worden vernieuwingen verstaan die rechtstreeks op de behoeften van de praxis d.w.z. het onderwijs, zijn afgestemd, resp. hun uitgangspunt ontleen aan de interesses van de leerlingen en de leerkrachten en deze zoveel mogelijk tot hun recht laten komen, doordat ze de betrokkenen zelf tot subjecten van het ontwikkelingswerk maken. Deze kurrikulumontwikkeling zou in zodanige wettelijke kaders moeten plaatsvinden, dat zij leerkrachten en leerlingen de mogelijkheid bieden, hun doelen en inhoud op grond van eigen ervaringen en situatieve kondities te specificeren resp. te modificeren (Wulf, 1975, 133 e.v.).

4.1. *Motieven*

Huber maakt onderscheid tussen drie soorten motieven: onderwijspolitieke, kurrikulumtheoretische en innovatiestrategische motieven. Wij volgen hem hierin.

4.1.1. *Onderwijspolitieke argumenten*

In de motivering van de praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling gaat men van de konstatering uit, dat het steeds moeilijker wordt de beslissingen die in kurrikulumkonstruktie worden genomen, te legitimeren. De tot nu toe gangbare referentiekaders vallen daarvoor weg. Bij Gerbaulet e.a. zien we de afwijzing van het wetenschapsimmanente model, de functionalistische bepaling van doelen en de analyse van levenssituaties, hoofdzakelijk vanwege de ontkenning van het normatieve- en politieke karakter van doelbeslissingen, door deze modellen (vgl. Bergenhenegouwen, 1975, 55). Bij de legitimering van de kurrikula zal men moeten erkennen hoe problematisch en controversieel de te nemen doel-

beslissingen zijn, en hoezeer de motivatie van de leerlingen afhangt van de voor hen zinvolle legitiemering van het onderwijs waaraan zij zijn onderworpen (Huber, 1974, 468). Hierin komt de emancipatie als het belangrijkste motief van de praktijkgerichte curriculumontwikkeling naar voren. Vanuit het kritisch-wetenschappelijk uitgangspunt komt men tot de aanbeveling van de praktijkgerichte curriculumontwikkeling.

We zien dit bij Klafki (in Brinkmann, 1974). Hij kenschetst de wederzijdse afhankelijkheid van de in de opvoeding te verwezenlijken zelfbeschikkingmogelijkheden van de enkeling en een politiek te realiseren gemeenschapstructuur die zelfbeschikking voor iedereen toelaat, als het fundamentele inzicht van een kritische opvoedingswetenschap. Brinkmann ziet het ontwikkelen van open kurrikula als het middel om deze zelfbeschikkingmogelijkheden te realiseren. Omdat hij echter vindt dat open kurrikula niet principieel beter zijn dan alle vormen en varianten van gesloten kurrikula, komt hij tot de aanbeveling van praktijkgerichte curriculumontwikkeling (Brinkmann, 397; zie 4.2.2). Wanneer men dit emancipatorische belang onderschrijft, zo stelt hij, dan moeten leerkrachten en leerlingen in de communicatie over doelen, materialen en processen van het kurrikulum als gelijkberechtigde deelnemers participeren: als waarnemers van hun eigen belangen (Brinkmann, 393; Huber, 1974, 468).

Gerbaulet e.a. vinden, dat in een pluralistische samenleving de politieke beslissingen over doelstellingen niet meer centraal genomen, laat staan gelegitimeerd, mogen worden. Volgens hen is consensus over onderwijsdoelen slechts aan de basis verkrijgbaar (Gerbaulet, 91). Vandaar o.m. ook, dat de Duitse 'Bildungsrat' stelt, dat algemene beslissingen niet meer door leerplankommissies, maar in een geregeld openbaar en parlementair proces moeten worden genomen, waarbij slechts een kader, 'Rahmenrichtlijnen' kan worden opgesteld, waarbinnen de curriculumontwikkeling de ruimte heeft (zie ook 2.1.; Huber, 468).

4.1.2. Kurrikulumtheoretische argumenten

We zien bij de auteurs de afwijzing van de technologische aanpak van curriculumontwikkeling (zie 2.1.), omdat:

- de individueel verschillende kondities en interesses van leerkrachten en leerlingen, alsmede de situatieve kenmerken van het onderwijs erdoor genegeerd worden. Hoe kan, zo stelt men, een

- leerkracht die in het keurslijf van een 'teacher-proof' kurrikulum is gewrongen, zich bij de interesses van de leerlingen aansluiten, laat staan hen een kritische houding of eigen creativiteit aanleren (Huber, 468; Brinkmann, 392);
- er stabiele schoolse structuren worden verondersteld waardoor de status quo wordt gestabiliseerd (Gerbaulet, 1972, 83);
- men het niet legitiem acht wanneer bij de vaak inherente, rigide doeloriëntering uit een complex geheel slechts enkele zaken worden gekozen (Huber, 469; vgl. Becker e.a., 1974).

Daartegenover plaatst de Duitse Bildungsrat haar concept van onderwijs als 'Gemeinsames handeln'. De kurrikula moeten daarvoor het didactisch handelen 'ontwerpen', waardoor ze niet meer een alles vastleggend en beïnvloedend programma zijn. De kurrikula moeten dan 'open' zijn o.a. voor:

- een discussie over de opgenomen doelen;
- de ontwikkeling door de betrokkenen zelf van andere oplossingen, conclusies en handelingsconsequenties, vooral wanneer controversiële zaken aan bod zijn. Hierdoor bepaalt de communicatie van leerkrachten en leerlingen in laatste instantie het onderwijsproces;
- de opname van kennis en ervaring van de betrokkenen, en gebruik van de kurrikula in onderwijs-situaties met andere situatieve kenmerken (Huber, 469).

4.1.3. Innovatiestrategische argumenten

Innovatie is een complex proces. Factoren waar men rekening mee zal moeten houden zijn o.m.: de school met al haar betrokkenen, het gezag en de wetenschap. Iedere bestaande strategie plaatst deze in een andere verhouding tot elkaar. Zo hecht bijv. het politiek-administratieve model groot belang aan het gezag dat de innovatie a.h.w. oplegt aan de school.

Daarentegen is de wetenschap in het RDD-model het belangrijkste. Zij moet de innovatie a.h.w. initiëren.

In de praktijkgerichte curriculumontwikkeling volgt men een 'Strategie gemeinsamer Problemlösung', waarin de drie bovenstaande factoren gelijkelijk worden betrokken, terwijl het accent op de school en haar betrokkenen ligt (Huber, 1974, 470).

Gerbaulet e.a. wijten het mislukken van veranderingspogingen aan een principiële planningsfout, wanneer men denkt dat het mogelijk is de vernieu-

wing van het onderwijs van boven naar beneden te organiseren. Het onderwijs kan slechts door de deelnemers daaraan worden vernieuwd (Gerbaulet, 1972, 15). De basishypothese bij het innovatieproces moet zijn, dat innovaties probleemoplossingsprocessen zijn die uit moeten gaan van de behoeften van de betrokkenen (Huber, 1974, 471). Alleen een curriculumvernieuwing die bij de noden van alledag in het onderwijs aansluit, kan de concrete onderwijs-situatie positief veranderen, hetgeen alleen in de praktijkgerichte curriculumontwikkeling mogelijk is, aldus Gerbaulet e.a. (t.a.p. 1).

Het voordeel van integratie van curriculumontwikkeling met innovatie en in zekere mate ook met disseminatie is, dat de leerkrachten tijdens de ontwikkeling tegelijk kunnen worden bijgeschoold, zodat ze het curriculum 'als bedoeld' kunnen uitvoeren. Bij een 'prozeessuale' innovatie liggen er mogelijkheden tot aanzet van een 'rolling reform'. De kans is groter dat de leerkrachten hoger gemotiveerd voor de vernieuwing zullen zijn als bij hun dagelijkse praktijk wordt aangesloten.

Frey stelt, dat de praktijkgerichte curriculumontwikkeling met een relatief lage innovatiesnelheid verloopt, daarentegen een grotere kongruentie van curriculum en onderwijs kent (Frey in Aregger, 1974, Voorwoord).

4.2. Kenmerken

4.2.1. Typering

Kort weergegeven zijn de kenmerken van de praktijkgerichte curriculumontwikkeling:

1. participatie van de bij-de-school-betrokkenen (als gevolg van 4.1.1.);
2. de marge, 'Spielraum', voor de curriculumontwikkeling, binnen wettelijke kaders, die tot uiting komt in de keuze van thema's en projecten, de strategie en de organisatie en de 'try-out' in het onderwijs zelf;
3. i.t.t. innovatie-agenten, zien we hier groepen als 'dragers' van de curriculumontwikkeling;
4. verbinding van curriculumontwikkeling en wetenschap;
5. verbinding van curriculumontwikkeling en bijscholing van leerkrachten;
6. verbinding van curriculumontwikkeling en advisering;
7. de praktijkgerichte curriculumontwikkeling staat open voor alle schoolsoorten, scholingsnivo's en -gebieden;
8. rotatie van medewerkers;

9. koöperatie van de ontwikkelingsgroepen (zie Huber, 1974, 466; vgl. de Duitse Bildungsrat, 1974; Wulf, 1975).

Kenmerkend voor het ontwikkelingsproces is de samenwerking tussen de school, de wetenschap en het gezag binnen het projekt (zie 2.1.2.). Volgens Brinkmann moet de school in zoverre participeren, dat tegelijkertijd met de ontwikkeling van het materiaal de bekwaamheid van de deelnemers in de omgang ermee wordt bevorderd. De wetenschap moet er in zoverre aan deelnemen, dat moeilijkheden door advisering, assistentie en gezamenlijke discussie kunnen worden verminderd. Tevens zal in het ontwikkelingsproces de afwisseling tussen ontwikkelen en beproeven en de wederzijdse afhankelijkheid van deze twee opvallen, waardoor het ontwikkelingsproces principiëel oneindig kan zijn (Brinkmann, 1974).

De realisering van de praktijkgerichte curriculumontwikkeling in RPZ's is volgens de Duitse Bildungsrat niet per se noodzakelijk. Als alternatieve instituties stellen zij voor: lokale arbeidsplaatsen in regionaal verband, of 'Curriculumwerkstätten' aan de scholen zelf, in een regionaal verband (Huber, 1974, 466).

4.2.2. Open kurrikula als kenmerk?

Kenmerkend voor de te ontwikkelen producten is dat ze 'open' moeten zijn. Het zou hier te ver voeren om de problemen op het open - gesloten continuüm uitputtend weer te geven. We kunnen verwijzen naar Pierik en Streumer, 1975; vgl. Franssen, 1975; Bergenhenegouwen, 1975. In Becker (1974, 242) vinden we een ideaaltypische karakterisering van open en gesloten kurrikula. Het meest opvallend van de open kurrikula is dat de doelen zo duidelijk moeten zijn aangegeven dat ze a.h.w. provoceren tot een discussie ervan in het onderwijsproces. Daardoor krijgen de waarden en normen een plaats in het onderwijs. Het communicatieproces tussen leerkracht en leerlingen is dan karakteriserend voor deze kurrikula. Dit alles heeft tot gevolg dat de leersituatie, het kurrikulummateriaal en het ontwikkelingsproces ook 'open' zijn, terwijl daardoor de open kurrikula aan de meest verschillende onderwijs-situaties kunnen worden aangepast.

Min of meer kunnen we stellen dat de voordelen van open kurrikula de nadelen van gesloten kurrikula zijn en andersom. Zo is het nadeel van weinig inspraak door betrokkenen en weinig aanpassingsmogelijkheden aan verschillende situatieve condities van gesloten kurrikula het voordeel van 'open'

kurrikula waar dat juist wel het geval is.

Volgens Becker e.a. is de realisering van het model van open kurrikula afhankelijk van de voorwaarden:

- de organisatie en inhoud van het leren;
- de rol van de leerkracht door een gewijzigde opleiding en bijscholing;
- de, nog vaak passieve, rol van de leerling;
- de rol van het onderwijsgezag;
- de rol van de wetenschap.

Problemen van de open kurrikula zijn volgens hem:

- het gevaar dat onder het mom van z.g. fundamentele wetenschappelijke standaards kurrikulumgepruts plaatsvindt;
- het gevaar van verwaarlozing van de instrumentele ontwikkeling in het onderwijs (verwerving van kennis en vaardigheden) en van het leren als leertaak (Becker e.a., 1974, 215 e.v.).

Brinkmann formuleert o.m. problemen van open kurrikula:

- de kans dat de leerkrachten overspannen raken, omdat ze de steun van het oude, kant en klaar programma kwijt zijn, vooral het 'didactisch-konstruktief' kunnen reageren op konfliktsituaties zal moeilijk zijn;
- een terugval in het theoretisch niet te verantwoorden en niet systematisch te evalueren traditionele onderwijs;
- het optreden van een chaos van meningen; de subjectiviteit van de betrokkenen kan ervoor zorgen, dat er niets of te weinig wordt geleerd;
- met Rumpf acht hij het gevaar aanwezig dat bij niet geplande onderwijsprocessen er verkeerde interpretaties door de leerkracht worden gemaakt en er stokpaardjes of 'blikverenging' kunnen optreden. Ook kan er een willekeurige en/of stereotype reglementering van het verloop van het onderwijsproces optreden. Daarmee is ook volgens hem een verbeterde her- en bijscholing een voorwaarde voor de realisering van open kurrikula.

Als oplossing voor de bovenstaande problemen propageert Brinkmann de praktijkgerichte ontwikkelingswijze van kurrikula. Omdat echter de praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling open kurrikulumbouwstenen wil produceren blijven de problemen toch bestaan. Uiteindelijk kiest hij niet voor een dichotomie, open tegenover gesloten, hetgeen een onjuist alternatief is. De oplossing moet gezocht worden in een nuancering van de vorm van kurrikulumprodukten: gesloten kurrikulumeenheden zijn in die inhoudsgebieden te gebruiken die door stringente logische afleiding zijn gekarakteriseerd, ter-

wijl open kurrikula zijn te prefereren in gebieden waar waarden en normen kenmerkend zijn (Brinkmann, 1974, 398 e.v.).

Bij deze laatste visie kunnen wij ons aansluiten. De uiteindelijke vormgeving van het kurrikulum zal vanzelfsprekend in het onderwijs moeten worden getoetst. Dit brengt ons op de evaluatiecomponent van de praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling.

4.2.3. Evaluatie binnen praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling

Aangezien het succes van het innovatie/ontwikkelingsproces afgemeten wordt aan haar resultaten, de verbetering van het onderwijs, krijgt de evaluatie een centrale functie. Zij moet zich vooral richten op de belangen van de betrokkenen, de complexiteit van het innovatieproces door meer-dimensionale onderzoeken verduidelijken en voortdurend benodigde informatie voor de te nemen beslissingen verschaffen. Ze zal zeer flexibel moeten zijn, omdat het beslissend is in hoeverre het gelukt haar planning en uitvoering steeds weer aan de veranderde condities van het ontwikkelingsproces aan te passen en met juiste informatie de verbetering ervan te ondersteunen. Enerzijds moet men tijdig op de hoogte zijn van de zich veranderende condities, anderzijds zal de evaluatie zich voortdurend moeten kunnen aanpassen aan een zich voor haar wijzigende taakstelling.

Wulf ontwikkelt het concept van een 'holistische' evaluatie op grond van Stake's 'responsive' evaluatie. Bij de holistische evaluatie moeten zoveel mogelijk van de betekenisvolle gezichtspunten van het praktijkgerichte kurrikulumontwikkelingsproces aan een evaluatie worden onderworpen. Hij noemt vier criteria van Holdener en Moser ter beoordeling van de validiteit van de evaluatie: transparantie, consistentie, goedkeuring door de deelnemers en relevantie. Het holistische van de evaluatie moet vooral daarin tot uiting komen, dat zij weergeeft:

1. hoe het kurrikulum onder verschillende condities van school en onderwijs voldoet;
2. welke aspecten alle betrokkenen als haar voor- en nadelen zien, en
3. hoe de leerlingen er in cognitief en affektief opzicht op reageren, zodat het 'hidden curriculum' wordt onthuld (Wulf, 1975).

Het is van belang om zeer vroeg in het praktijkgericht project een omvattend evaluatiemodel, zich richtend op de drie evaluatie-'velden' van Wulf op te stellen. Deze zijn:

- de situatieve voorwaarden en veronderstellingen voor en van de kurrikulumontwikkeling. Vgl. M. Skilbeck: 'My point here is that no strategy could adequately proceed unless it were based on a very careful appraisal of constraints and opportunities' (Skilbeck, 1973, 29);
- het proces, waarin de evaluatie van communicatie en interactie centraal staat;
 - de resultaten, de evaluatie hiervan moet aangeven welke resultaten de kurrikulumontwikkeling op wie heeft (Wulf, 1975).

Ook is het essentieel om zowel 'harde' als 'zachte' evaluatie-instrumenten te gebruiken. Hierdoor wordt het onderzoek naar situatieve elementen, de situatieve voorwaarden en veronderstellingen van de kurrikulumontwikkeling, een kernpunt van de praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling. De generaliseerbaarheid en daarmee het disseminatiesucces van het produkt hangt hiervan af. Een geïnstitutionaliseerde' evaluatie/informatiefunctie zal dan ook in een praktijkgericht kurrikulumontwikkelingsproject niet mogen ontbreken.

4.3. Voorwaarden en problemen

De wens tot verbetering van het gehele onderwijs en de gehele organisatie van de kurrikulumontwikkeling maakt duidelijk, dat de praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling als complex proces wordt begrepen. Door deze complexiteit is er een aantal gevaren aan deze kurrikulumontwikkeling verbonden, waardoor men voorwaarden aan de realisering ervan moet stellen. In onderzoekingen naar de mogelijkheden en het succes van de praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling kunnen deze voorwaarden en problemen als hypothesen dienst doen.

Een van de belangrijkste voorwaarden lijkt ons die, welke Wulf geeft. Vanwege de vele factoren waar de innovatie via de praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling zich op richt, acht hij de noodzaak aanwezig, de *complexiteit* van de waargenomen factoren te *reduceren*, waardoor men bij de beperkte hulpbronnen toch nog 'handlungsfähig' kan zijn. Het gevaar van te veel hooi op de vork kan leiden tot te hoge verwachtingen en het niet kunnen voldoen aan de theoretische pretentie, hetgeen tot frustratie van de deelnemers en 'vernieuwingsvijandigheid' van de leerkrachten, ouders en leerlingen kan leiden (Wulf, 1975, 136).

De theorie die niet meteen tot het overhoophalen van de praxis dwingt, is die van Von Hentig. Hier lijkt de door Wulf geëiste reductie mogelijk. Met

name valt hier op dat de mate van participatie en de te vervullen functies van alle betrokkenen aan de hand van de strategie bepaald is. Doordat de leerkracht hier op voor hem essentiële momenten een actieve deelname heeft, hoeft hij niet door futiliteiten te worden overbelast. Futiliteiten, die toch weinig nut voor zijn directe praktijk hebben.

In dit 'action-research' model is de mogelijkheid gegeven om met een klein object, voor kurrikulumontwikkeling bijv. een enkel vak of zelfs een gedeelte ervan, te starten om uiteindelijk zich te richten op het totale onderwijs. Daardoor kan beter rekening gehouden worden met situatieve condities, waaronder bijv. de graad van innovatiebereidheid. Door reductie ontstaat in de eerste fasen van een project tijd, om de werking van deze condities te onderzoeken, zodat ze beter gemanipuleerd kunnen worden, hetgeen tot betere resultaten en daardoor, waarschijnlijk tot hogere innovatiebereidheid kan leiden.

Een andere voorwaarde is het opzetten van een goede *organisatie* van de praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling. Wat dit betreft lijkt het systeemmodel van Aregger voldoende aanknopingspunten te bieden om een deugdelijke organisatie van het project te bereiken. Het houdt rekening met alle activiteiten, taken en personen, die geordend op elkaar worden afgestemd. Deze voorwaarde krijgt ook de nadruk bij Becker e.a. Als voorwaarden ter opvang van de problemen bij het ontwikkelen van open kurrikula geven zij:

- het voorhanden zijn van een oriënteringsraam;
- de noodzaak van een organisatieraam;
- de ontwikkeling van een coöperatiemodel (Becker e.a., 1974, 243).

De organisatie van een praktijkgerichte kurrikulumontwikkelingsproject en daarin een goed lopend *kommunikatieproces* tussen alle deelnemers zijn cruciale punten. De rol van de leerkracht is altijd zeer belangrijk geweest. In de praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling komt ze nog centraler te staan. Van een adequate definiëring van de functie van de leerkracht in het project zal het welslagen ervan o.m. afhangen. Deze definiëring zal zowel de leerkracht als didactisch handelende, als de leerkracht als deelnemer in het kurrikulumontwikkelingsproces moeten inhouden. Bij de bestudering van de projecten zagen we dat de leerkracht wat dit laatste betreft, in alles moet kunnen participeren. Huber vraagt zich terecht af, hōe de uit de premissen volgende, volledige deelname aan de kurrikulumontwikkeling, buiten de leerkrachten ook voor de leerlingen en ouders gerealiseerd kan worden. Men

ziet in de projecten steeds weer de spanning terugkeren tussen de gekozen emancipatorische uitgangspunten en realiseringmogelijkheden ervan. Het is een probleem hòe de leerkrachten in het project moeten worden betrokken. Hangt men daarbij een vals democratiebegrip aan, door te stellen dat iedereen maar over alles moet kunnen beslissen, of laat men bepaalde zaken aan (meer) deskundigen over.

Met de participatie hangt ook de noodzaak samen om de *beslissingen* in het project te plannen, waarbij gebruik kan worden gemaakt van een beslissingstheorie. T.a.v. dit probleem zijn de voorstellen of de verslagen van de in de literatuur bestudeerde projecten in gebreke gebleven. Bergenhenegouwen stelt: 'Feitelijk bestaat er dus grote behoefte aan een theorie over het sociale handelen, toegespitst op het handelen bij de besluitvorming over b.v. curriculumontwikkeling en onderwijsprogramma's met participatie van alle betrokkenen. Deze beslissingstheorie zal als belangrijkste focus moeten hebben de wijze van handelen, de strategie – in de meest ruime zin om te komen tot een positief geaccepteerde overeenstemming' (Bergenhenegouwen, 1975, 58).

Samenvattend zijn o.i. de meest centrale voorwaarden voor de opvang van bovenstaande problemen.

1. De formulering van wettelijke kaders waarbinnen een op emancipatie gerichte curriculumontwikkeling mogelijk is en waarin een samenwerking tussen wetenschap (onderzoek), politiek en praktijk gewaarborgd is op gedecentraliseerde basis.
2. De verbetering van opleiding, her- en bijscholing van leerkrachten middels een voorwaardenstructuur van begeleidende centra, als Landelijke Pedagogische Centra, Schoolbegeleidingsdiensten, Pedagogische Centra en heroriëntatie van opleidingen van leerkrachten.
3. De ontwikkeling van pragmatische organisatie-modellen c.q. koöperatiemodellen op regionaal maar vooral lokaal nivo, waarbinnen de participatie van alle betrokkenen mogelijk wordt gemaakt.

5. Enkele evaluatieve vragen

Ten slotte willen we aandacht besteden aan een drietal vragen die rijzen wanneer men de praktijkgerichte curriculumontwikkeling, zoals beschreven, overziet.

1. De relatie tussen de inhoud van de innovatie en het model van curriculumontwikkeling

2. Het niveau waarop vernieuwing moet plaats vinden (landelijk, regionaal, plaatselijk)?
3. De doelmatigheid van de praktijkgerichte curriculumontwikkeling.

5.1. De relatie tussen inhoud van de innovatie en het model van curriculumontwikkeling

Vat men curriculumontwikkeling op als een innovatiestrategie dan spreekt het als vanzelf dat de vraag naar de relatie tussen strategie en inhoud wordt gesteld. De vraag kan gesteld worden of nieuwe inzichten op het gebied van het wiskunde-onderwijs, op het gebied van de wereldoriënterende vorming, op het gebied van de spelling, etc. door verschillende modellen voor curriculumontwikkeling of door één model voor curriculumontwikkeling zou kunnen worden behartigd. Nog scherper geformuleerd. Is een praktijkgerichte curriculumontwikkeling in staat elke innovatie-inhoud en dan met name geformuleerd naar de vormingsgebieden (instrumentele, musisch expressieve en algemene vorming in engere zin, zie Bijl, 1973) te behartigen?

In principe is geen vormingsgebied uitgesloten voor de praktijkgerichte werkwijze. De praktijk laat de laatste tijd een sterke voorkeur zien voor integratieve benaderingen van vakken met name liggend op het gebied van de wereldoriënterende vorming in het basisonderwijs (vergelijk Projekt Jutphaas, Nijhof, 1976; Bergenhenegouwen, 1975, Projekt Wereldoriëntatie, SVO-project 0343, LEDO-project Groningen).

Ook in West Duitsland wordt sterk het akcent gelegd op projecten waarin politieke, maatschappelijke problematiek aan de orde wordt gesteld. Zo vermelden Becker e.a. (1974, 257, 261) projecten over wonen, vakantie, afwijkend gedrag en gedragssturing, arbeid, arbeid en macht (263).

De innovatie-inhoud bij een praktijkgerichte curriculumontwikkeling moet echter niet uitsluitend gezocht worden binnen een vakgebied of vormingsgebied. Juist bij een praktijkgerichte benadering gaat het om een verbinding van curriculumontwikkeling en -onderzoek, her- en bijscholing van leerkrachten en advisering. Daardoor worden meerdere innovatiethema's tegelijkertijd binnen een omvattende strategie als de praktijkgerichte curriculumontwikkeling aan de orde gesteld.

Men kan uiteraard discussiëren over de vraag hoe doeltreffend deze curriculumstrategie is om deze veelheid en omvang van taken te realiseren. De strategie gaat er vanuit dat leerkrachten geen consumenten zijn die een produkt aangeboden krijg-

gen waarmee zij op twijfelachtige gronden gaan werken of het produkt in het geheel niet gebruiken. Participatie binnen kurrikulumontwikkelingswerk, binnen projecten als bij Von Hentig, of binnen een project Jutphaas, garandeert in behoorlijke mate de vorming tot competent beslissen op daarvoor geëigende niveo's. Het is duidelijk dat wie op maatschappijkritische c.q. emancipatorische gronden een keuze maakt voor een bepaalde kurrikulumontwikkelingsstrategie, daarmee nog niet meer technologisch georiënteerde strategieën terzijde hoeft te schuiven. In gevallen van kursuskonstruktie is het goed denkbaar een minder omvangrijke, doeltreffende strategie toe te passen. Wij denken hier met name aan de strategieën zoals beschreven bij Holleman, 1975.

Overigens wordt de stelling onderschreven van McClelland (in Maguire, 1970, bldz. 12): 'It is premature to do more than wish for a general model. let alone a general theory of change and changing. Accordingly, researchers have developed a variety of subsystem models, each of which deals with some aspect of the change process or with some specific setting. Quite understandably, they vary widely in comprehensiveness, complexity and elegance'.

5.2. Het niveau waarop vernieuwing moet plaatsvinden

In het voorgaande is de onderscheiding in beslissingsgebieden impliciet gebleven. Expliciet kunnen we met Bergenhenegouwen, naar de Deutscher Bildungsrat, de volgende drie niveo's onderkennen.

- Het niveo van het landelijke bestuur en beleid van het onderwijs (Ministerie van Onderwijs, landelijke instituten, commissies op het nationale of het internationale plan);
- het tweede niveo betreft de landelijke en regionale instituten, schooladviesdiensten, etc.;
- het derde niveo tenslotte is de instelling van onderwijs: de school zelf.

De praktijkgerichte benadering wil het zwaartepunt van de beslissingsbevoegdheid in en over het onderwijs op het niveo van de konkrete werksituatie van de direkt betrokkenen leggen (Bergenhenegouwen, 1975, 53). Dit mag echter niet leiden tot een isolering van de individuele scholen, hetgeen o.m. niet wenselijk is met het zicht op mutaties van leerlingen. Het kernprobleem zit dan in de relatering van deze drie niveo's aan elkaar.

Bij Gerbault (1972, 90) zien we het scheppen van een referentiekader voor de kurrikulumontwikkeling op het eerste niveo, waardoor een zekere marge van beslissingsbevoegdheid voor de andere wordt verkregen. Het EBAC-project daarentegen betreft een regionale ontwikkeling, terwijl Von Hentigs project op lokale basis stoelt. Deze twee bekommeren zich dus vooralsnog weinig om de relatie van hun werkzaamheden met de andere niveo's.

Franssen (1975, 18) maakt op grond van Goodlad een enigszins andere onderscheiding in een drietal niveo's, welke in wezen toch met de bovenstaande overeenkomt. Hij stelt voor de spanning op te lossen door verder onderscheid te maken naar legitimeringsactiviteiten, konstruktie in ruimere zin, en ontwikkelingsactiviteiten, konstruktie in engere zin. De legitimering zou dan landelijk moeten geschieden. Hierbij ontstaan echter volgens ons de volgende problemen.

- Op welke inhoudelijke punten zou een landelijke legitimering uitspraak moeten doen; welke marge blijft dan nog over voor beslissingen op lokaal niveo? Voor een praktijkgerichte benadering is het noodzakelijk dat deze marge niet te klein mag zijn, zij moet ook fundamentele zaken als inhoudelijke leerdoelformulering betreffen. Anders kan de praktijkgerichte benadering geen reëel alternatief voor een R.D.D.-aanpak bieden. Becker e.a. (1974, 161) stellen, dat zo gauw als de opvoedingswetenschap de poging onderneemt praktijkgericht te gaan werken, zij de staat de mogelijkheid biedt verregaand in het onderwijsleerproces in te grijpen.
- Terecht stellen de bestudeerde auteurs dat uitvoering van de kurrikula in de school afhankelijk is van de leerkracht. Houdt een landelijke legitimering in, dat hij de daar genomen beslissingen ook moet uitvoeren? Lijkt dit dan niet veel op een 'power-coercive'-methode? (zie Keuken, 1974).
- M.b.t. de tijd die een landelijke bevraging inneemt doet zich de vraag voor of de regionale en lokale ontwikkelingen daarop moeten wachten. Mogen zij tussentijds niets ondernemen? Zou een negatief antwoord hierop wel reëel zijn?

Voorlopig lijkt ons de pragmatische visie van Von Hentig de meest reële: nu doen wat mogelijk is zonder een landelijke bevraging zoals bijvoorbeeld Robinsohn voorstelt, daar de resultaten hiervan te lang op zich laten wachten (Von Hentig, in Hacker 1975, 63).

5.3. De doelmatigheid van de praktijkgerichte curriculumontwikkeling

De doelmatigheid van een strategie kan men afmeten aan twee zaken:

- bereikt de strategie de doelstellingen zoals geformuleerd (effektiviteit);
- bereikt de strategie de doelstellingen op een zo economisch mogelijke wijze (efficiëntiekriterium).

Zowel de effectiviteit als de efficiëntie van een strategie hangen samen met de mate van hanteerbaarheid van een strategie. Deze hanteerbaarheid moet grondig worden ingeschat of gemeten op basis van een goede randvoorwaardenbeschrijving en de situatieve condities waaronder hij zal moeten werken. Kondities als beschikbare tijd, mankracht en geld vormen nog altijd, – en zullen dat waarschijnlijk wel blijven ook, belangrijke randvoorwaarden op basis waarvan bezien moet worden of een strategie als akseptabel moet worden getypeerd.

Bezien we de praktijkgerichte benaderingswijze naar zijn wezenlijke elementen en met name naar zijn organisatievorm dan kunnen we het volgende opmerken.

- De deelname van leerkrachten in het curriculumontwikkelingsproces vereist een grote mate van bijscholing, inzet in het werk. Dit betekent een behoorlijk appèl op zijn tijd, meestal zijn vrije tijd. Als innovaties moeten plaats vinden op basis van goede wil en bereidheid van leerkrachten, dan is dat weliswaar een fraai uitgangspunt, maar de werking van de innovaties hebben belangrijke sociaal psychologische consequenties en financiële. Zo is b.v. bekend dat de Gesamtschuleontwikkeling in Duitsland, waarin een zeer groot deel van de tijd geïnvesteerd is in het formuleren van minimum- en differentiële doelen voor leerplan- en leergangontwikkeling, werd gedragen door docenten die meer dan 60 uur per week investeerden in hun baan.
- De planning van een praktijkgericht project kan niet zo snel plaats vinden als bij meer technologische modellen. Dit betekent dat velen en vele soorten instanties betrokken worden bij de voorbereiding. Zo wordt bij het RPZ-model duidelijk dat overheid, wetenschappers en praktici elkaars belangen beoordelen en behartigen. Dat zich daarbij spanningen voordoen is duidelijk. Weliswaar is deze procedure noodzakelijk in het licht van emancipatorische motieven, vanuit efficiëntieoverwegingen zou men zich kunnen afvragen of de weg niet bekort kan worden door snellere rationele procedures. Von Hentig heeft daarvoor

- de oplossing gevonden door geen lange termijn onderzoek te plegen en door een functioneel onderscheid te maken tussen participanten.
- Vooronderstelling van de praktijkgerichte strategie is dat curriculumpakketten die (mede) ontwikkeld zijn door leerkrachten een grotere bruikbaarheid en een groter gebruik (verspreiding) zullen laten zien, dan pakketten die gecreëerd zijn op basis van 'teacherproof' overwegingen. Men zou dit de innovatiestrategische premisse achter de praktijkgerichte curriculumontwikkeling kunnen noemen. Of dit waar is zal moeten blijken. Garantie bestaat in ieder geval bij die groepen leerkrachten die hebben geparticipeerd dat zij het ontwikkelde materiaal gebruiken in hun klas-situatie. Of anderen ook gebruik zullen gaan maken blijft een vraag. Kriterium is immers: zijn de ontwikkelde materialen via een praktijkgerichte benaderingswijze beter dan de huidige? Kan een praktijkgerichte benadering die garantie geven?
- Als praktijkgerichte curriculumontwikkeling streeft naar bijscholing van leerkrachten is dan het gevaar van doorstroming naar hogere functies niet aanwezig? De bijscholing is bedoeld om leerkrachten meer competent te maken om weerbaar te zijn tegen het aanbod van innovaties in de school, om als het ware kritisch te kunnen kiezen. Een belangrijk neveneffect van deze bijscholing kan zijn dat leerkrachten een applicatiekursus of doktoraalstudies gaan volgen in de onderwijskunde, waardoor de effecten binnen de school voor een belangrijk deel verdwijnen, omdat de leerkrachten doorstromen naar instituten voor curriculumontwikkeling en/of innovatie-instituten. Deze ervaring is opgedaan met het project Individual Prescribed Instruction (IPI) van Robert Glaser (zie Weisgerber, R., 1972). Soortgelijke ervaringen heeft een van ons meegemaakt in het kader van een SVO-project over differentiatieproblematiek in het onderwijs.
- De kans bestaat dat wanneer praktijkgerichte curriculumontwikkeling een 'mode' zou worden de sleur en de vermoeidheid een grote rol kunnen gaan spelen. Het telkens opnieuw starten van dergelijke projecten wekt aanvankelijk grote belangstelling. Wanneer het echter aankomt op een efficiënte (d.w.z. met zo gering mogelijke kosten aan tijd, mankracht en geld) benadering en men wil de participanten daadwerkelijk laten deelnemen in deze ontwikkelingsprocessen, dan moet men:
 - ofwel leerkrachten honoreren voor de ter be-

beschikking gestelde tijd en activiteiten, (financieel)

- ofwel leerkrachten vrijstellen binnen een school (hetgeen uiteraard de nodige problemen oplevert).

De effectiviteit en efficiëncy van dit type strategieën zal eerst goed onderzocht moeten zijn, voordat een generale toepassing via b.v. een SLO, Landelijke Pedagogische Centra en andere innovatieorganen daadwerkelijk gerealiseerd wordt.

In het licht van de innovatieproblematiek zoals die momenteel in Nederland speelt t.a.v. aansluiting kleuter-basisonderwijs, middenschoolproblematiek, participatieonderwijs en open school, is het wenselijk de praktijkgerichte curriculumontwikkeling in experimentele vorm te hanteren. Juist gezien de overmaat aan problematiek lijkt het gewenst de universitaire en para-universitaire onderzoeksinstituten op het gebied van onderzoek van het onderwijs de mogelijkheden te bieden de veelheid van taken in het praktische en theoretische vlak (de uitbouw van een sociaal werkzame wetenschappelijke methodologie) op zich te nemen.

Noten

1. Projekt Jutfaas is een leerplanontwikkelingsproject op het gebied van de wereldoriënterende vorming in het kader van de doktoraalspecialisatie onderwijskunde te Utrecht o.l.v. drs. W. Nijhof. Het project beoogt een praktijkgerichte curriculumontwikkeling waar te maken in samenwerking tussen leerkrachten, kleuterleidsters en ouders, gericht op de leeftijdsgroep van vier- tot achtjarigen. Het project is gestart in 1973. Interne publikaties:
Freriks, W., Projekt Jutfaas, een voorbereidende, terreinverkennde leerplanstudie inzake wereldoriëntatie, mei 1974, Utrecht;
Keulen, M.; Nijhof, W. J. en Verheesen, H., Projekt Jutfaas, een curriculumontwikkelingsproject, tussentijds verslag II, sept. 1975;
Luimers, B.; Marapin, J. en Van der Vaart, N., Procesverslag Projekt Jutfaas III, sept. 1975;
Nijhof, W. J.; Pel, P. en Ritzen, P., Projekt Jutfaas, procesverslag IV (maart 1975 - maart 1976), Utrecht, februari 1976.
2. Onder scholingsconcept of schooltheorie wordt verstaan:
een samenhangend geheel van uitspraken over taak en functie van de school op basis van een expliciete mens- en maatschappijbeschouwing (Van der Bok, F.; Lacet, C. en Nijhof, W. J.; Theorie der Schule, een analyse van een onderwijskundig begrip, Utrecht 1974, interne publikatie).

Voorts:

- Van Vilsteren, C., Het onderscheiden van scholingsconcepten, zin en onzin, Utrecht 1973 (interne uitgave IPAW);
Nijhof, W. J., Concepten voor wereldoriëntatie (manuscript) januari 1976.
3. Het EBAC-project is een leerplanontwikkelingsproject van de Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplangforschung, Zwitserland. Het is het eerste grote project van deze werkgroep en verbindt curriculumontwikkelingswerk met parallelle analyses (een opvatting over action research). (EBAC betekent: Entwicklung und Begleitende Analysen eines Curriculums). Een voortreffelijke procesbeschrijving vindt men in Aregger, K.; Lehrerzentrierte Curriculumreform. Initiator van het project was Prof. dr. Karl Frey.
 4. Het type curriculumconceptualisering en theoretisering moet generatief zijn, d.w.z. dat zij mogelijkheden en ontwikkelingen opent, projecteert en niet bij voorbaat afsluit. (Zie Marschelke, 1973, 210).
 5. De Teilanalysen of parallelle studies hebben betrekking op een veelheid van onderwerpen waarop een meer theoretische bezinning in de loop van het project noodzakelijk was. Dat door deze bezinning de voortgang van het project niet werd vertraagd hangt samen met de mate waarin men pragmatische beslissingen wenst te nemen. Achteraf, d.w.z. na voltooiing van de deelstudies (die vaak tot promoties leidden) konden correcties (ten dele) worden aangebracht of in andere inmiddels op gang gebrachte projecten worden ingebracht. De kwaliteit van deze projecten kan daardoor toenemen omdat de planning van projecten op steeds hoger kwalitatieve beslissingen kon plaatsvinden.
Als voorbeelden van parallelle studies geven we:
Aregger, K. en Isenegger, U., Curriculumprozess: Beiträge zur Curriculumkonstruktion und -implementation, Arbeitspapiere und Kurzberichte 18/19, Freiburg 1971;
Frey, K., Theorien des Curriculums, Weinheim 1971. Geïnteresseerden kunnen voor informatie schrijven aan:
Pedagogisches Institut, Perolles 6 Ch - 1700 Fribourg, Zwitserland.
 6. Als illustratie van de werkzaamheden van leerkrachten in schoolveranderingsprocessen noemt Aregger o.a. (Aregger, 1974, 100 e.v.):
 - a. *taken op het gebied van de voorbereiding, ontwikkeling van veranderingsconcepten en fasenplanning:*
 1. aanreiken van gebieden waarop de vernieuwing zich moet richten
 2. het voeren van doeldiskussies
 3. expliciteren en verhelderen van vooronderstellingen
 4. uitwisseling van ervaringen
 5. het plegen van literatuurstudie
 6. produceren van verschillende discussienota's (b.v. over leerdoelen, curriculumcomponenten)
 - b. *de fase van de regulering en evaluatie van het curriculumontwikkelingsplan:*

7. deelname aan werkgroepen
 8. participatie aan onderwijsexperimenten
 9. beproeven van geproduceerde hulpmiddelen
 10. het maken van procesverslagen
 11. samenwerken bij inventarisaties
 12. teamwork in verschillende werkgroepen (b.v. ontwikkelingswerk en vakdidactische werkgroepen)
- c. *revisie*
13. medewerking bij 'nieuwe' voorbereidingen op grond van bijstellingen van Reform-koncept en fasenplanning.
- Hierbij wordt aangetekend dat met iedere taak zowel systeem-interne (d.i. binnen het curriculumontwikkelingsproces), als systeem-externe rollen (d.i. gericht op school en samenleving) verbonden zijn (Aregger, 1974, 101-102).
7. Zie: Funkties en taken van onderwijsgevendend, nota uitgebracht door het Instituut voor Toegepaste Sociologie te Nijmegen, in samenwerking met organisatiebureau Vis en Malotaux te Bilthoven, Den Haag 1975 (Staatsuitgeverij).

Literatuur

- Aregger, K. *'Lehrerzentrierte Curriculumreform, Planungsformen, Verlauf und organisatorische Modelle eines schulnahen Entwicklungsprojektes'*, Stuttgart 1974.
- Aregger, K. en Germann, Y., *Implementation im Lehrer gesteuerten Unterricht* in: Aregger, K. en Isenegger, U. *Curriculumprozess; Beiträge zur Curriculumkonstruktion und -implementation, EBAC-projekt, bericht 8/9, Arbeitspapiere und Kurzberichte 18/19*, Freiburg (Zwitserland) 1971 (bldz. 173-191).
- Aregger, K.; Isenegger, U., *'Curriculumprozess: Beiträge zur Curriculumkonstruktion und Implementation'*, EBAC-projekt, Bericht 8/9, Freiburg 1971, Arbeitspapiere und Kurzberichte nr. 18/19.
- Becker, H.; Haller, H. D.; Stubenrauch, H.; Wilkending G., *'Das Curriculum, Praxis, Wissenschaft und Politik'*, München 1974.
- Berg, van den, K.; Kalwij, A.; Nijhof, W. J., *'De SPPD Hilversum in het oordeel van leerkrachten'*, interne publikatie van de vakgroep Onderwijskunde, IPAW, Utrecht 1974.
- Berghenhenegouwen, G. J., *'Curriculumontwikkeling in de school'*, in: *'Onderwijs in de onderwijskunde, een bundel opstellen over onderwijs'*, Kallen D. P. B. e.a.; Purmerend 1975 (52-60).
- Bildungsrat, Deutscher, *'Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung'*, Stuttgart 1974.
- Briggs, L. J., *'Handbook of procedures for the design of instruction'*, American Institute for Research, Palo Alto 1970.
- Briggs, L. J.; Gagné, R., *'Principles of instructional design'*, American Institute for Research, Palo Alto 1975.
- Brinkmann, G., *'Geschlossene oder offene Curricula - eine falsche Alternative'*, in: *'die Deutsche Schule'*, nr. 6, 338-400, Hannover 1974.
- Brügelmann, Hl., *'Offene Curricula in: 'Zeitschrift für Pädagogik'*, nr. 18 (1972), 95-119.
- Chin, R., *'Basic strategies and procedures in effecting change'* in: *'Designing education for the future no. 3, Planning and effecting needed changes in education'*, New York 1967 (39-57), Morphet en Ryan (eds.).
- Creemers, H. P. M. en Van Vilsteren, C., *Innovatie binnen het onderwijs, aanzet tot een denkkader*, *Pedagogisch Forum*, 1972, april.
- Doll, R. C., *Curriculum improvement, decision making and process*, Boston, 1974.
- Franssen, H., *'Schulnahe' Curriculumontwikkeling als organisatievorm*, december 1975 (interne publikatie van Curvo-project, SVO-project nr. P285).
- Frey, K., *'Theorien des Curriculums'*, Weinheim 1971.
- Gagné, R. M., *'The conditions of learning'*, Londen 1973.
- Gerbaulet, S. e.a., *'Schulnahe Curriculumentwicklung, Ein Vorschlag zur Errichtung Regional Pädagogischen Zentren. Mit Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden'*, Stuttgart 1972.
- Grobman, H., *'Evaluation activities of curriculum projects'* AERA-serie nr. 2, Rand and McNally, Chicago 1970.
- Hacker, H., *'Curriculumplanung und Lehrerrolle'*, Basel 1975.
- Havelock, R. G., *The utilisation of educational research and Development*, in: *Curriculum innovation*, Harris, A.; Lawn, M. en Prescott, W. (eds.) Londen 1975 Open University Press (bldz. 312-329).
- Holleman, J. W., *Richtlijnen voor het ontwikkelen van cursusdoelen*, Onderzoek en Ontwikkeling van Onderwijs, Utrecht, december 1975.
- Huber, L., *'Ueber den Ausschuss 'Strategie der Curriculumentwicklung' des Deutschen Bildungsrates'* in: *'Die Deutsche Schule'*, Heft 7/8, Hannover 1974, 465-478.
- Isenegger, U.; Santini, B. (Hrsg.), *'Begriff und Funktionen des Curriculums'*, Weinheim 1975.
- Jansen, F. en De Vogel, H., *Aktieonderzoek als handlungsstrategie en methode van onderzoek bij curriculumontwikkeling*, interne publikatie vakgroep Onderwijskunde Utrecht, 1976.

- Keuken, E., *Onderwijs in verandering*, Groningen 1974.
- Mager, R., 'Het formuleren van leerdoelen, hoe doe je dat?' Oudkerk Pool. Th., Alphen a/d Rijn, 1973.
- Maguire, L. M., *Observations and analysis of the literature on change*, Research for Better Schools, Philadelphia 1967.
- Marschelke, E., *Auf dem Weg zu einer Metatheorie der Schule*, Bildung und Erziehung, 1973, jrg. 26, 201-212.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 'Stichting van de Leerplanontwikkeling', november 1974, Den Haag.
- Neagley, R. L. en Evans, D. N., *Handbook for effective curriculum development*, New Jersey, 1967.
- Nijhof, W. J., *Projekt Jutfaas, een praktijkgericht curriculumontwikkelingsprojekt*, interne uitgave, vakgroep onderwijskunde, Utrecht, april 1976.
- Nijhof-Bruggink, J. G. A. en Nijhof, W. J., *Analyse en evaluatie van een begeleidingsstrategie in het kader van een experimentele leerganginnovatie*, interimrapport nr. 6 SVO-projekt O 134, oktober 1974.
- Owen, Joslin, *Lehrerzentren als Curriculumlaboratorien eine kritische Beurteilung*, in: *Curriculumentwicklung in der Diskussion*, Robinsohn, S. B. (Hrg) Stuttgart 1972 (bldz. 145-154).
- Parreren van, C. F., 'Neerpelt 1975, Verslag van een Belgisch/Nederlandse studiekonferentie gewijd aan onderwijsproceeskunde en didaxologie', Psychologisch Laboratorium, Rijksuniversiteit Utrecht, april 1975.
- Pierik, L.; Streumer, J., 'Open en gesloten kurrikula', interne publikatie afdeling Onderwijskunde i.o. IPAW, Utrecht, december 1975.
- Rasche, H., 'De funktie van doelstellingen in het leerplan', *Pedagogische Studiën* 50, 1973, 12 (521-532).
- Robinson, S., 'Bildungsreform als Revision der Curriculums und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung', Neuwied 1971.
- Robinsohn, S. (Hrsg), 'Curriculumentwicklung in der Diskussion', Stuttgart 1972.
- Sixma, J., 'Enkele overwegingen t.b.v. het leerplandenken, geïllustreerd aan het leesvoorwaardenonderzoek' in: 'Bijdragen tot de onderwijskunde', door Bijl, J. e.a., Den Bosch 1973 (53-65).
- Skilbeck, M., 'Strategies of Curriculum Change' in: 'Curriculum organization and design' Walton, J. (ed.), London 1973 (27-38).
- Spreckelsen, K., 'Konzeptionen und Organisation der Entwicklung eines Curriculums für den physikalisch/chemischen Lernbereich im Sachunterricht der Primarschule' in: Isenegger-Santini: 'Begriff und Funktionen des Curriculums', Weinheim 1975 (113-131).
- Stuart, M. J. W., 'Achtergronden van de Bielefeldse schoolexperimenten, middenschool-nieuw onderwijs?' in: *Pedagogische Studiën*, nov. 1975 (432-447).
- Teunissen, F., 'Handelingsmodellen voor de konstruktie van onderwijsleersystemen', in: Bijl, J. e.a.: 'Bijdragen tot de onderwijskunde, studies over leerplanontwikkeling en leerplanonderzoek', Den Bosch, 1973 (65-113).
- Thornbury, R., *Teachers' centres*, New York 1974.
- Tütken, H., 'Forschungsschwerpunkte im Rahmen der Curriculumentwicklung', in: Deutscher Bildungsrat, *Gutachten und Studien der Bildungscommission, nr. 51*, Bildungsforschung, Probleme - Perspektiven - Prioritäten, Teil 2, onder redactie van Roth, H. en Friedrich, D., Stuttgart 1975.
- Weisgerber, R., *Developmental efforts in individualized instruction*, Itasca, Illinois, 1971.
- Wulf, C., 'Evaluation im Rahmen praxisnaher Curriculumentwicklung' in: Isenegger-Santini: 'Begriff und Funktion des Curriculums', Weinheim 1975 (131-159).

Curricula vitae

Rob Halkes, (1951). Opleiding tot onderwijzer (1971). Begon in hetzelfde jaar de studie in de pedagogiek aan het Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen te Utrecht. Kandidaatsexamen (1973). Momenteel studierend voor doctoraal examen onderwijskunde.

Werkzaam als student-assistent bij het SVO-projekt Wereldoriëntatie (0343) van de vakgroep Onderwijskunde te Utrecht.

Adres: G. Bromlaan 32, Utrecht.

Wim Nijhof (1941). Opleiding tot onderwijzer (1963). Startte in 1964 de studie in de pedagogiek aan het IPAW te Utrecht. Hoofdrichting schoolpedagogiek/onderwijskunde. Doctoraal examen 1970.

Was van juni 1969 tot mei 1972 projektleider van SVO-projekt O 134 (differentiatieproblematiek). Sinds mei 1972 verbonden aan de vakgroep onderwijskunde te Utrecht als wetenschappelijk medewerker. Werkterrein ligt voornamelijk op het gebied van de interne schoolorganisatie en de curriculumontwikkeling.

Adres: Akkerweg 62, Driebergen.