

Een strategie van curriculumontwikkeling voor de lerarenopleiding

J. LOWYCK

Katholieke Universiteit te Leuven, afdeling didactiek en psychopedagogiek

Samenvatting

Dit artikel beschrijft het proces van curriculumontwikkeling voor de lerarenopleiding, dat op initiatief van het N.V.K.N.O. in 1971 werd gestart. De ontwikkeling geschiedt in drie grote fasen, die ieder afzonderlijk beschreven worden. Vooreerst wordt aandacht besteed aan de ontwikkelingsprocedure om te komen tot een verantwoorde inventaris van taken die aan de leerkracht worden toegekend. Vervolgens wordt de takeninventaris geanalyseerd naar de kennis, vaardigheden en attituden die noodzakelijk worden geacht om de taken deskundig uit te voeren. Tenslotte wordt een voorstel van uitwerking in z.g. werkeenheden nader toegelicht.

Inleiding: de ontstaanscontext

In dit artikel wordt een beschrijving gegeven van het proces en het (deel-)produkt van een ontwikkelingswerk betreffende de uitbouw van een curriculumpakket binnen de lerarenopleiding. Het situeert zich in het kader van een initiatief dat door het N.V.K.N.O.¹ in 1971 werd genomen tot het oprichten van een werkgroep met een dubbele opdracht. Vooreerst diende het pakket 'opvoedkundige wetenschappen'² van de 'middelbare normaalschool'³ herwerkt te worden, terwijl gelijklopend gestreefd werd naar een veralgemeenbare strategie van curriculumontwikkeling voor de lerarenopleiding. De keuze van het genoemd pakket als voorwerp van curriculumontwikkeling werd als volgt verantwoord:

- het vorige leerplan was een louter inhoudsleerplan en dateerde van 1964;
- het beroepsveld van de afgestudeerden aan de middelbare normaalschool was grondig gewijzigd, mede onder invloed van de invoering van het V.S.O.⁴;
- de docenten 'opvoedkundige wetenschappen' zijn in regel licentiaten in de pedagogische wetenschappen⁵. Door hun studie-achtergrond en

professie lijken zij erg geschikt voor het uitbouwen van een vernieuwde curriculumstrategie;

- het geringe aantal katholieke middelbare normaalscholen (4 voor jongens en 12 voor meisjes) laat een brede participatie aan de werkgroep toe.

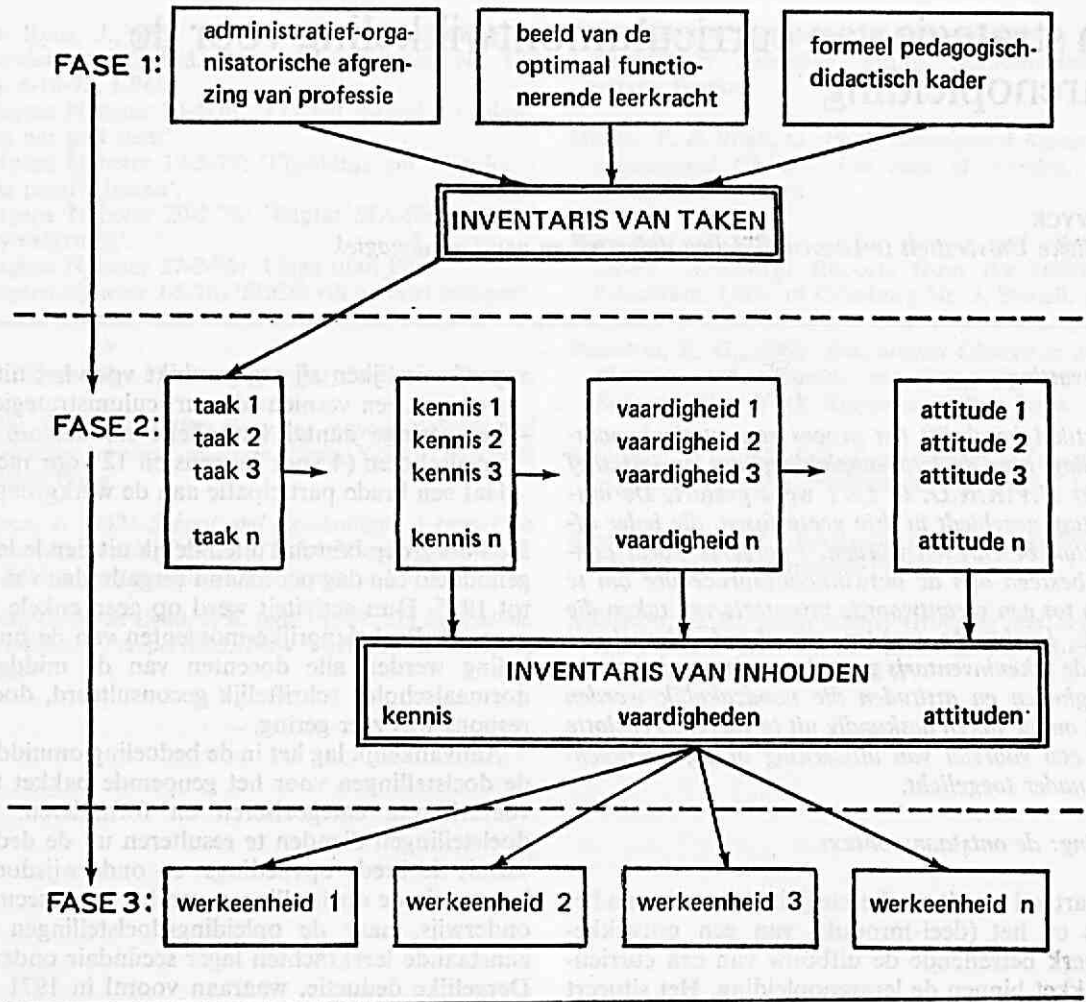
De werkgroep bestond uiteindelijk uit tien leden die gemiddeld één dag per maand vergaderden van 1971 tot 1975. Hun activiteit werd op geen enkele wijze vergoed. Bij belangrijke momenten van de ontwikkeling werden alle docenten van de middelbare normaalscholen schriftelijk geconsulteerd, doch de respons was zeer gering.

Aanvankelijk lag het in de bedoeling onmiddellijk de doelstellingen voor het genoemde pakket te inventariseren, categoriseren en formuleren. Deze doelstellingen dienden te resulteren uit de deductie vanuit de brede opvoedings- en onderwijsdoelstellingen, via de doelstellingen van het lager secundair onderwijs, naar de opleidingsdoelstellingen voor aanstaande leerkrachten lager secundair onderwijs. Dergelijke deductie, waaraan vooral in 1971 werd gewerkt, bleek niet haalbaar. Men vond te weinig houvast voor een directe vertaling naar opleidingsdoelen toe.

Aansluitend op deze ervaring werd besloten te vertrekken vanuit de analyse van taken voor de leerkracht lager secundair onderwijs. Aan de inventaris werd gewerkt tijdens de periode van 1972 tot 1974. Het resultaat hiervan wordt in de bijlage toegevoegd.

Uitgaande van de inventaris van taken werd tijdens de periode 1974-1975 een analyse gemaakt van de kennis, vaardigheden en attituden die noodzakelijk worden geacht om de omschreven taken deskundig te vervullen. De inhoudsinventaris zou dan als basis dienen voor het uitwerken van het curriculum aan de hand van werkeenheden. De fasering van dit proces wordt in figuur 1 weergegeven.

In wat volgt zullen wij de beschrijving geven van het proces van ontwikkeling per fase.



Figuur 1: Fasering van de curriculumontwikkeling

1. Fase 1: Inventariseren van de taken van de leerkracht

Het opstellen van een inventaris van taken die aan de leerkracht lager secundair onderwijs kunnen worden toegekend, is bepaald door een aantal inkaderingen die meteen de mogelijkheden en grenzen van de veralgemeenbaarheid uitmaken. De werkgroep heeft zich laten leiden door drie inkaderingen, met name de administratief-organisatorische afgrenzing van de professie, het beeld van de optimaal functionerende leerkracht en een formeel pedagogisch-didactisch kader.

1.1. De administratief-organisatorische afgrenzing van de professie

Een analyse van taken is mede afhankelijk van de situering en specificatie van de professie binnen de totale opdracht die aan de school wordt toegekend t.a.v. opvoeding en onderwijs. De taaktoekenning aan de leerkracht kan worden gezien als een deelverzameling van de schooltaken, terwijl andere deelverzamelingen naar andere personeelsgroepen worden gedelegeerd. Hierbij stelt zich het probleem van de dynamiek van deze interne verdeling van taken, afhankelijk van traditie, beroepsbelangen en wense-

lijke vernieuwingen.

De thans bestaande situatie in het Belgisch onderwijssysteem stimuleert geen differentiatie binnen de leerkrachtentakten noch de delegatie van bepaalde taken van de leerkracht naar andere personeelsleden toe zoals o.m. teaching aides, hoofdlerkrachten. Tevens is er een individuele en vakgebonden taaktoekenning waardoor andere organisatievormen van leerkrachten moeilijk realiseerbaar zijn zoals o.m. team-teaching. Tenslotte behoren meer gespecialiseerde taken zoals counseling en remedial teaching tot functies waarvoor een afzonderlijke resp. bijkomende opleiding noodzakelijk wordt geacht.

Dergelijke situering van de professie brengt mede dat de inventaris gericht werd op de doorsnee-leerkracht, waarbij een eerder globale taaktoekenning werd nagestreefd. Dit sluit echter niet uit dat een aantal wenselijke taken mede in de inventaris werden opgenomen, waarbij gepoogd wordt de opleiding als vernieuwingsgericht op te vatten.

Deze aanpak van taaktoekenning betekent meteen dat iedere administratief-organisatorische wijziging in de taken onmiddellijk in de inventaris opgenomen dient te worden om van daaruit naar het cur-

riculum toegespeeld te worden.

1.2. Het beeld van de optimaal functionerende leerkracht

De keuze van taken die aan de leerkracht worden toegekend, alsmede de kwaliteit van uitvoering, wordt mede bepaald door het impliciete resp. expliciete beeld dat de werkgroep bezit over de 'goede' leerkracht. Hier stelt zich het probleem van wat als 'goed onderwijzen' omschreven kan worden. Op dit ogenblik zijn er weinig of geen gegevens die steunen op duidelijke resultaten van empirische research. Vandaar dat de werkgroep haar eigen opvatting heeft moeten uitwerken, door middel van continue reflectie op de 'waarde' van de geïnventariseerde taken. Toch blijft het erg moeilijk om de achterliggende opvattingen eenduidig te formuleren en openbaar te maken. In de regel beperkt men zich tot het aangeven van enkele algemene oriëntaties die het beslissingsproces ondersteunen. Een voorbeeld van dergelijke keuze-alternatieven kan gevonden worden in Tabel 1⁶.

Tabel 1. Keuzemogelijkheden bij beslissingen over taaktoekenning

componenten van het vormingsproces	leerstofgericht	leerkracht	leerlinggericht
functie van het onderwijsproces	kennisoverdracht	_____	meer algemene kwaliteiten
inhoud	nauwomschreven vakgericht uniform pakket	_____	verbindingen met maatschappelijke relevantie
	op zichzelf staand individuele opgaven	_____	mogelijkheden tot individuele ontwikkeling
plaats van de leerlingen	afhankelijk-receptief	_____	onderdeel van geïntegreerd geheel groepsopgaven
plaats van de leraar	dominant-structurerend	_____	zelfstandig-actief
	autoritatief	_____	begeleidend-participerend collegiaal
vereiste deskundigheid	inhoudelijke vakdeskundigheid	_____	onderwijsdeskundigheid domineert

De basisoriëntaties kunnen aldus duidelijk gemaakt worden aan de hand van dichotomieën zoals leerlinggericht-leerstofgericht. Een dergelijke terminologie levert echter heel wat moeilijkheden op bij de poging tot concretisering. In deze zin kan gesproken worden over 'projectietermen', waarin iedereen zijn eigen inhoudelijke vulling projecteert.

Anderzijds kan een werkgroep het moeilijk stellen zonder een aantal oriënterende opvattingen. Deze aanvankelijk meerduidige termen worden stilaan concreetiseerd aan de hand van verduidelijkingen bij het toekennen van taken. De basisopvattingen die door de werkgroep werden voorgestaan, hebben zich gekristalliseerd in volgende principes: gericht-

heid van de leerkracht op de groei van de totale persoonlijkheid van de leerling; pedagogisch-didactische deskundigheid en sociale gerichtheid.

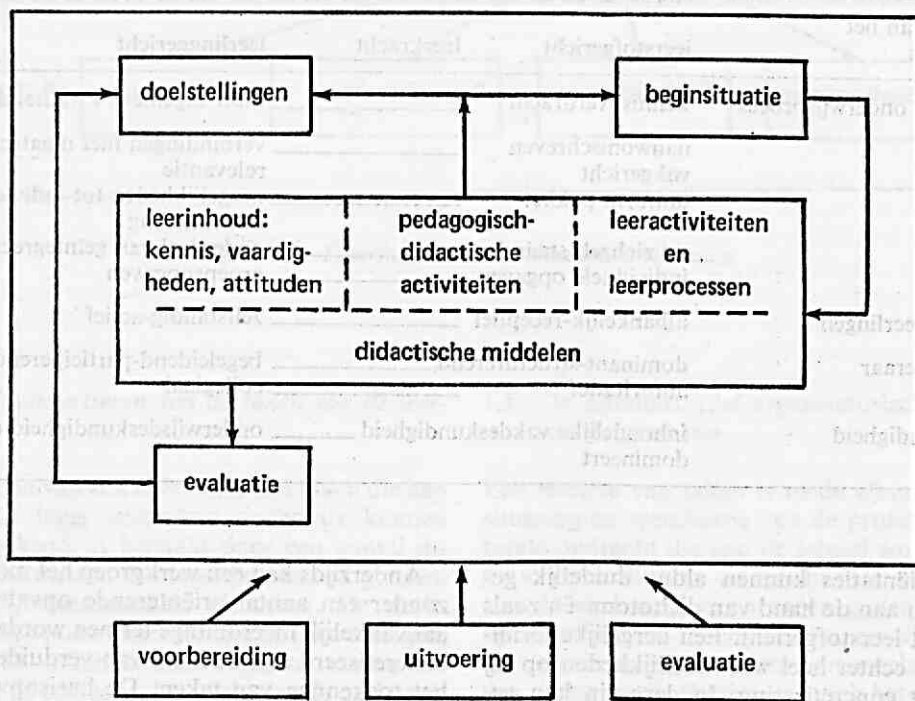
Dergelijke oriëntatiepunten kunnen moeilijk gelokaliseerd worden op precieze plaatsen in de taakinventaris, mede omdat iedere taak afgewogen werd t.o.v. genoemde principes. Wel zijn bepaalde principes duidelijker terug te vinden in bepaalde taakvelden. Op die wijze is o.m. de sociale gerichtheid duidelijk geconcentreerd op de mesostructuur, terwijl anderzijds binnen de microstructuur de sociabiliteit van de leerkracht op een meer indirecte wijze in de taakomschrijving opgenomen werd. Ook de gerichtheid van de leerkracht op de groei van de totale persoonlijkheid van de leerling komt aan bod in de inventaris, o.m. door het accentueren van attitudevorming, pedagogische begeleiding, aandacht voor de individuele noden. De pedagogisch-didactische deskundigheid vindt men terug in een aantal taken die opgesteld werden aan de hand van het gekozen pedagogisch-didactisch model. Daarbij werd echter gestreefd naar een deskundigheid die niet enkel technisch, doch ook pedagogisch georiënteerd bleef.

1.3. Het formele pedagogisch-didactisch kader

Inventariseren van taken heeft in hoge mate behoefte aan een vrij volledig referentiekader, waardoor de componenten van het pedagogisch-didactisch handelen duidelijk worden. De taken werden gelokaliseerd op drie niveaus, met name het micro-, meso- en macroniveau⁷.

Wat het microniveau betreft werd aangesloten op het schema van Van Gelder, dat enigszins gewijzigd werd in functie van de bedoeling van de werkgroep⁸. De inventaris geschiedde zowel voor de voorbereiding als voor de uitvoering en de evaluatie. (Zie figuur 2.)

Iedere component van het schema werd gevolgd bij de voorbereiding, de uitvoering en de evaluatie om van daaruit de diverse taken te bepalen. Een dergelijk formeel kader bleek zeer nuttig, alhoewel enkele moeilijkheden van overlapping voorkwamen, vooral m.b.t. het onderscheid pedagogisch-didactische activiteiten/leeractiviteiten. De oorzaak hiervan ligt in het feit dat de leerkracht centraal wordt gesteld waardoor bepaalde onderscheidingen minder zinvol



Figuur 2: Referentiekader voor de inventaris op microniveau

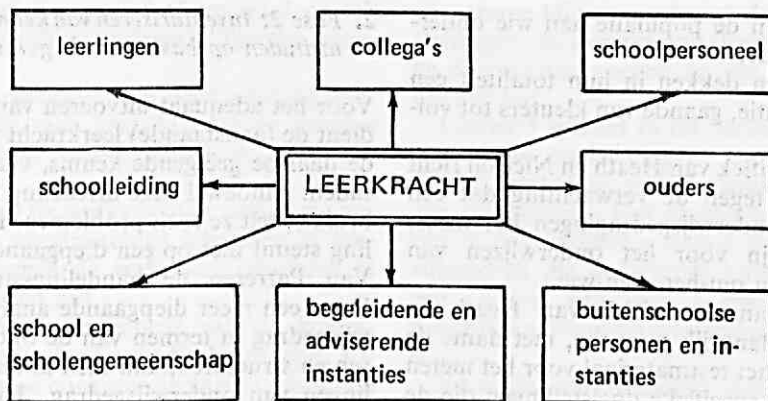


Fig. 3. Relatievelden op het mesoniveau.

leken. Anderzijds zijn een aantal taken scherper geformuleerd door het inbrengen van de genoemde componenten.

Voor het inventariseren op het mesovlak werd gezocht naar een schematisering van de relatievelden binnen het functioneren van de leerkracht. (Zie figuur 3.)

Binnen het macroniveau werd geen verdere indeling aangebracht, vooral omwille van het geringe aantal taken dat op macroniveau aan de professie van leerkracht kon worden gesteld.

Een probleem dat bij het inventariseren naar voren kwam, was dat van de weging van de taken. Aanvankelijk werden zowel zeer brede als zeer specifieke taken geïnventariseerd. Later werden deze taken tot op een zeker niveau van gelijk gewicht teruggebracht, omdat men anders gevaar liep bepaalde taken in het curriculum meer gewicht toe te kennen, omdat zij in de inventaris zelf reeds een bepaalde accentuering hadden gekregen.

1.4. De problematiek van de validiteit van de taken

Reeds hoger hebben wij gewezen op de moeilijkheid om de inventaris te baseren op empirisch 'harde' gegevens. Het uiteindelijk criterium voor het al dan niet opnemen van taken dient gelegen te zijn in de aangetoonde relatie met de leerwinst bij leerlingen. Onderzoekingen aangaande de effectiviteit van het onderwijsgedrag tonen echter aan dat de relatie onderwijsgedrag-leerwinst ondoorzichtig blijft⁹. Na een analyse van onderzoekingen geven Rosenshine

en Furst vijf centrale variabelen aan, die een sterke relatie aantonen tussen onderwijsgedrag en leerwinst (klarheid, variabiliteit, enthousiasme, taakoriëntatie en gelegenheid tot leren van de leerling). Daarbij worden zes minder sterke variabelen aangeduid (gebruiken van ideeën van leerlingen, gebruik van kritiek, geven van structurerend commentaar, diverse niveaus van vragen en uitleg, doorvragen en de moeilijkheidsgraad van de cursus). De andere variabelen vertonen geen enkele relatie met leerwinst. Een dergelijke interpretatie van de onderzoeksresultaten wordt als te optimistisch en te oppervlakkig beschouwd. Heath en Nielson¹⁰ concentreren hun kritiek op de volgende punten:

- er bestaat een discrepantie tussen de operationele definities die in de onderzoekingen worden gevonden en de benaming ervan door Rosenshine en Furst;
- de operationele definities uit de onderzoekingen worden vaak gecombineerd tot een enkelvoudige variabele;
- de operationele definities uit de onderzoekingen weerspiegelen een beeld van de leerkracht dat te plaatsen valt in traditionele docer- en discussielessen;
- het onderzoeksdesign van vele onderzoekingen is zwak;
- de statistische verwerking van de onderzoekingen is weinig zuiver en vergelijkbaar;
- de criteria voor het meten van de leerwinst zijn zeer in vraag te stellen;
- er wordt in de onderzoekingen geen verband gelegd tussen leerinhoud en onderwijsgedrag;
- er wordt geen verband aangeduid tussen de on-

derwijsvariabele en de populatie aan wie onderwijs verstrekt wordt;

- de onderzoeken dekken in hun totaliteit een zeer ruime populatie, gaande van kleuters tot volwassenen.

De kern van de kritiek van Heath en Nielson richt zich in hoofdzaak tegen de verwachting dat een bepaalde set van onderwijsgedragingen het meest effectief zouden zijn voor het onderwijzen van om-het-even-wat aan om-het-even-wie.

Potter¹¹ voegt aan de kritiek van Heath en Nielson nog een belangrijk punt toe, met name de discrepantie tussen het testmateriaal voor het meten van leerwinst en de specifieke doelstellingen die de leerkracht met zijn onderwijs bij de leerlingen nastreeft.

Uit het voorgaande mag blijken dat een empirische basis voor het selecteren van onderwijsgedrag inderdaad nog niet voorhanden is. Ons inziens ligt het probleem niet enkel in het ontbreken van voldoende interpreteerbare onderzoekresultaten, maar tegelijk in de aard van de relatie onderwijsgedrag-leerwinst. Onderwijzen is intentioneel gericht op gedragsveranderingen bij de leerling. Leerwinst is echter niet enkel afhankelijk van onderwijsgedrag, doch tevens van een reeks andere variabelen die als omgevingsvariabelen en leerlingenvariabelen bepaald kunnen worden zoals o.m. de schoolstructuur, het curriculum, de socioculturele situering, motivatie, interesse, studie-achtergrond, leerstijlen.

Om deze redenen kan de empirische validiteit van de inventaris niet verzekerd worden.

2. Fase 2: Inventariseren van kennis, vaardigheden en attitudes op basis van de geïnventariseerde taken

Voor het adequaat uitvoeren van de gestelde taken dient de (aanstaande) leerkracht te beschikken over de daartoe geëigende kennis, vaardigheden en attitudes. Alhoewel deze driedeling frequent wordt gebruikt, stelt ze toch problemen. De genoemde indeling steunt niet op een diepgaande analyse van wat Van Parreren de handelingsstructuren noemt.¹² Door een meer diepgaande analyse van het onderwijsgedrag in termen van de onderliggende processen en structuren, kan men komen tot andere indelingen van onderwijsgedrag. Toch heeft de werkgroep de indeling in kennis, vaardigheden en attitudes gehanteerd, waarbij gezocht werd naar een operationele omschrijving van deze termen zodat er relatief weinig overlappingsen zouden ontstaan.

In het kennisdomein werden deze gedragingen ondergebracht die receptief-reproductief zijn (appercepiëren, herkennen en reproduceren van informatie), of productief (interpreteren, convergent, evaluatief en divergent produceren)¹³.

Als vaardigheden werden deze gedragingen afgebakend, die niet uitsluitend voorkomen op basis van de bereikte stand van kennis, die een zekere automatisering bezitten (trefzekerheid, snelheid, feilloosheid), die door oefenen worden aangeleerd en waarbij het bewuste nadenken in de regel verkort wordt.

Onder attitudes wordt verstaan: relatief constante gedragingen, op emotioneel-affectief vlak, waardoor

Tabel 2. Inventarisatieprocedure van kennis, vaardigheden en attitudes per taak.

TAKEN	KENNIS	VAARDIGHEDEN	ATTITUDEN
taak 1	kennis 1a 1b	vaardigheid 1a 1b 1c	attitude 1
taak 2	kennis 2	vaardigheid 2a 2b	attitude 2a 2b
taak 3	kennis 3a 3b 3c	vaardigheid 3	attitude 3
taak 4	kennis 4	vaardigheid 4a 4b	attitude 4a 4b 4c
taak n	kennis n	vaardigheid n	attitude n
som: inventaris van taken en deeltaken	inventaris cognitief domein	inventaris vaardigheidsdomein	inventaris attitudeel domein

de mens zich positief, negatief of neutraal opstelt t.a.v. personen (zichzelf en anderen), objecten, situaties en activiteiten.

Met deze omschrijvingen voor ogen werd bij iedere geïnventariseerde taak gezocht naar de daartoe noodzakelijke kennis, vaardigheden en attituden. (Zie Tabel 2.)

Deze inventaris stelt de werkgroep in staat om vanuit iedere taak de noodzakelijke inhoud te omschrijven en anderzijds de verkregen inhoud te relateren aan de taken zelf.

Naderhand werd de inventaris van de kennis, vaardigheden en attituden inwendig herordend, zodat een hogere interne consistentie van de inhoud werd bereikt. Daartoe werden deels verschillende, deels gelijke indelingscategorieën gebruikt¹⁴.

Het voorhanden zijn van deze inventarissen, per taak en per inhoudsdomein, biedt de mogelijkheid om een verticale en horizontale coördinatie van de inhoud in werkeenheden na te streven. Deze inhoud zijn geformuleerd op een tamelijk algemeen niveau, wat een verdere concretisering en interpretatie in het curriculum vereist.

3. Fase 3: de uitbouw van het curriculum rond werkeenheden

Zoals reeds in de inleiding werd gesignaleerd heeft de werkgroep de vorige fasen in een produkt gerealiseerd. Wat thans volgt is een strategie bepaling voor het verder uitwerken van het curriculumpakket. Daartoe dienen andere werkgroepen opgericht te worden, die werkeenheden opstellen. Aan alle docenten 'opvoedkundige wetenschappen' wordt gevraagd mee te werken aan de concrete uitbouw. Zij kunnen zelf bepalen voor welke werkeenheden zij zich beschikbaar willen stellen.

De samenstelling van deze werkgroepen is op het ogenblik van het schrijven van dit artikel nog niet geschied, omdat men de docenten gedurende dit jaar de kans wilde geven zich in te leven in de bedoeling van een dergelijke curriculumconstructie en ervaringen uit de praktijk te verzamelen.

Het opstellen van het curriculum op basis van werkeenheden berust op het model dat voor de afdeling 'menswetenschappen' in het secundair onderwijs werd gevolgd¹⁵. Het betreft hier het uitwerken van z.g. documentatie-eenheden die als volgt omschreven werden: 'dit is de aanduiding voor een werkeenheden rond een bepaald probleem of thema. Het is een afgerond werkstuk dat minstens enkele lesuren in beslag neemt en kan uitdijen over een tijdsperiode waarbinnen de aandachtsboog kan

gespannen blijven . . . Naast de onmiddellijke doelstellingen, de leerervaring (leersituaties, leerinhoud) en de evaluatie voegen we hier de rubriek bronnenopgave toe'.

Clarke¹⁶ spreekt in dit verband over de module, waarin de doelstellingen, voorwaarden, ervaring, setting, materiaal, niveau, aantal uren en evaluatie zijn opgenomen. Een dergelijke module bestaat uit een te onderscheiden aantal elementen van onderwijsgedrag die verworven kunnen worden binnen een periode van twee à twintig uren instructiepraktijk en waarvan onderwijsgedrag het resultaat is.

Voor de werkeenheden binnen het curriculum 'opvoedkundige wetenschappen' werden de volgende componenten onderscheiden: doelstellingen, beginsituatie, leerinhoud, leersituatie, evaluatie en bronnenopgave. Deze componenten zullen wij in het kort omschrijven, nadat wij de keuzeprocedure van de werkeenheden verduidelijkt hebben.

3.1. Het kiezen van een werkeenheden

De beslissing om tot een bepaalde werkeenheden (unit) te komen hangt af van een reeks overwegingen. Vooreerst is er de interesse van bepaalde docenten om tot een werkgroep toe te treden. Daarbij spelen de verwachtingen t.o.v. de belangrijkheid van realisering een rol.

Dergelijke vrije keuze biedt het voordeel dat de diverse werkgroepen gemotiveerd zijn, doch hierbij is het gevaar niet denkbeeldig dat de voorhanden zijnde inventaris op de meest interessante punten wordt uitgeput, terwijl de nogal onbekende of minder motiverende inhoud terzijde worden gelaten. Aangezien de som van de werkeenheden de totale inventaris dient te dekken, is een centrale coördinatie van de werkgroepen vereist. Uiteraard zullen aan de werkgroepen andere deskundigen moeten worden toegevoegd, wanneer het eerder om inhoud gaat die niet in de competenties van de docenten liggen.

3.2. Het bepalen van de doelstellingen

Reeds eerder hebben wij gewezen op de relatieve graad van algemeenheid die de inventaris van inhoud kenmerkt. Eens de werkeenheden gekozen, dienen de doelstellingen nauwkeurig omschreven te worden. Het ligt echter niet in de bedoeling de doelstellingen tot op het meest concrete niveau te operationaliseren. Hieraan ligt het principe ten grondslag dat de docenten die het curriculumpakket uiteindelijk helpen realiseren in de concrete situatie, vol-

doende vrijheid dienen te bezitten om zich flexibel aan te passen aan de context waarin het curriculum doorgevoerd wordt. Men bekomt op deze wijze in de regel geen voorgeprogrammeerde units in de strikte zin.

3.3. Het situeren van de beginvoorwaarden

Vele onderwijsgedragingen steunen op reeds verworven, bredere menselijke gedragingen. Iedere werkeenheden veronderstelt bij de studenten een bereikte stand van kennis en een bepaalde graad aan vaardigheden en attitudes. In de regel worden deze vereisten gerekend tot de toelatingsvoorwaarden van de lerarenopleiding. Daarom lijkt het van groot belang om de beginvoorwaarden per werkeenheden nauwkeurig te omschrijven, mede in het licht van een mogelijke individualisering van de opleiding. Daartoe dienen een aantal gerichte diagnostische instrumenten aangegeven of geconstrueerd te worden die de docent en de student op de hoogte brengen van het al dan niet of ten dele bereikt zijn van de doelstellingen van de werkeenheden.

3.4. Het bepalen van de leerinhoud

Bij het kiezen van een werkeenheden is reeds een beslissing genomen t.o.v. globale inhouden. Deze inhouden dienen echter nog verder gepreciseerd te worden met het oog op de doelstellingen in een gegeven beginsituatie. Vanuit de inhoudsinventarissen is duidelijk gebleken dat leerinhoud hier in een bredere zin wordt gebruikt en dat zowel cognitieve-, attitude- als vaardigheidsinhouden bedoeld zijn. Belangrijk is tevens de reeds genoemde coördinatie van de inhouden en de situering ervan in het totale inhoudspakket. Dit stelt eisen aan de deductie vanuit meer algemene inhouden naar de concretisering ervan.

3.5. Het aanduiden van een optimale leersituatie

Met leersituatie wordt hier bedoeld: de situatie waarin de student wordt gebracht om de doelstellingen van de werkeenheden te kunnen bereiken. Het probleem bij het zoeken naar een adequate leersituatie ligt vooral in het tekort aan empirisch onderzoek naar de pluriformiteit van instructie-, trainings- en beïnvloedingsmethoden. Meestal worden methoden opgevat als relatief globale eenheden. Vergelijkend methodenonderzoek (m.i.v. de trainingsmethoden) gaat het effect na van bepaalde methoden in vergelijking tot andere methoden. Daarbij is niet duidelijk uit welke componenten de methoden

zijn samengesteld, zodat de resultaten moeilijk geïdentificeerd kunnen worden. Tevens is er een tekort aan het relateren van de methoden aan de doelstellingen die men ermee wil bereiken. Binnen de lerarenopleiding is er een breed aanbod van methoden zoals interactie-analyse, microteaching, rollenspel, simulatie, gevalsmethode, autoscopie, groepstrainingen, Tauschtrainingen enz. Belangrijk is hierbij het bepalen van de doelstellingen en inhouden die met dergelijke methoden bereikt kunnen worden. Het monopoliseren van enkele van deze methoden leidt onafwijsbaar naar een beperking van de totale doelstellingen van de lerarenopleiding.

Naast de methoden als element van de leersituatie kunnen ook de media een belangrijke rol spelen. Multi-mediasystemen, minicursus e.d. wijzen in die richting. Wel stelt zich hier het probleem van de zinvolle integratie van de media in een curriculum dat niet vanuit de media is opgesteld. Tenslotte dient gewezen te worden op de verhouding tussen de realiteitsnabije leersituaties en leersituaties die eerder van bepaalde aspecten van de realiteit verwijderd zijn (zoals o.m. instituutspactica, simulatie).

3.6. Het inbrengen van evaluatiemateriaal

De inhoud van de evaluatie wordt bepaald door de doelstellingen. Bij het construeren van een werkeenheden kan een aanbod van adequate en gerichte evaluatieinstrumenten uiterst nuttig zijn. Deze evaluatie betreft zowel de proces- als de productevaluatie. De aard en het gebruik van de instrumenten zal vooral bepaald worden door de te verkrijgen informatie, wat eisen stelt aan het overnemen, aanpassen of construeren van evaluatie-instrumenten.

3.7. De opgave van bronnen en documentatie

Deze component van de werkeenheden resulteert uit de opvatting dat een werkeenheden niet totaal is voorgeprogrammeerd, wat de flexibiliteit en toepasbaarheid in de concrete situaties verhoogt. Anderzijds stelt een dergelijke werkwijze hoge eisen aan de docenten. In die optiek wordt gestreefd naar het aanvullen van de werkeenheden bij middel van documentatie en informatie. Aldus wordt per werkeenheden verwezen naar geannoteerde bibliografie, brochures, werkteksten, illustraties, schema's, audiovisueel materiaal, nuttige adressen, handboeken e.d.

Wij hebben bij het voorstellen van een strategie voor curriculumontwikkeling een beknopte beschrijving gegeven van de fasen die reeds doorlopen werden en

een prospectie voor het verdere verloop. Thans stelt zich nog het probleem van de veralgemeenbaarheid van een dergelijke strategie. Daarbij rijzen echter een aantal problemen. Vooreerst is het curriculum gestart vanuit een omschrijving van de taken voor de leerkracht van het lager secundair onderwijs. Daarbij werd aangetoond dat de inventaris ingekaderd was in een aantal beperkende voorwaarden. De specifieke organisatorisch-administratieve taaktoekenning stelt grenzen aan de veralgemeenbaarheid, terwijl ook de achterliggende opvattingen over de leerkracht een duidelijk standpunt betekenen. De moeilijkheid ligt niet enkel bij het concretiseren van de basisopties, maar tevens in de basisopties zelf, met name in het spanningsveld tussen opvoeden en onderwijzen, stabiliteit en dynamiek, vrijheid en gebondenheid. Daarenboven is het niveau van concretisering van het curriculum kenmerkend voor de integratiemogelijkheden in de opleiding. De docent wordt niet opgevat als de uitvoerder van een voorgestructureerd programma, maar als de vertaler naar de concrete realiteit van een curriculum dat inspirerend en hulpbiedend kan werken, maar tevens zijn grenzen heeft bepaald op een zeker niveau van abstractie.

Tenslotte is een dergelijke curriculumontwikkeling geen op zichzelf staande aangelegenheid van inhoudelijke- en strategische constructie, maar situeert zij zich in de context van een uiterst complexe innovatiestrategie. In deze zin is de ontwikkeling van het curriculumpakket slechts één deel van het ingewikkelde gebeuren van onderwijsverandering in aansluiting op ontwikkelingswerk en onderwijsresearch.

Noten en literatuur

1. N.V.K.N.O. Nationaal Verbond van het Katholiek Normaalonderwijs. Dit verbond is gesitueerd binnen het N.S.K.O. (Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs). Het initiatief voor de curriculumontwikkeling berust derhalve bij het Nederlandstalig Katholiek Vrij Onderwijs.
2. De term 'opvoedkundige wetenschappen' wordt hier ongewijzigd overgenomen omdat dit de officiële benaming is van het pakket, waaronder valt: algemene pedagogiek, algemene didactiek, logica en een gedeelte van de praktijkopleiding.
3. De middelbare normaalschool (regentaat) is een afdeling van het pedagogisch hoger onderwijs. Daar worden leerkrachten opgeleid tot de bevoegdheid van geaggregeerde van het lager secundair onderwijs. Het Nederlandstalig Katholiek Vrij Onderwijs telt 4 instellingen voor jongens en 12 voor meisjes. De opleidingsduur is in de regel be-

paald op twee jaar na het secundair onderwijs. Daarnaast bestaat nog het zgn. technisch regentaat, waarbij leerkrachten worden opgeleid voor praktijk en technische vakken in het secundair beroeps- en technisch onderwijs. De meeste leerkrachten praktijk en technische vakken worden echter opgeleid in de zgn. D-cursus. Dergelijke D-leergangen zijn deeltijdse opleidingen voor toekomstige leerkrachten die op dat ogenblik nog in een technisch beroep staan.

Voor verdere informatie over de middelbare normaalschool verwijzen wij naar *Standaard Encyclopedie voor Opvoeding en Onderwijs*. Deel 1. Antwerpen, 1974, 478 pp. trefwoord België p. 198-199.

4. Zie hiervoor de bijdrage van G. van Horebeek. Het Vernieuwd Secundair Onderwijs in België. *Pedagogische Studiën*, 1975 (52), 448-462.
5. Licentiaten zijn universitair afgestudeerden, te vergelijken met degenen die in Nederland een doctoraal examen met vrucht hebben afgelegd, met name de doctorandi.
6. Instituut voor toegepaste Sociologie. *De taak van de leraar in het voortgezet onderwijs, basisrapport*. Nijmegen, dec. 1972, 237 pp., p. 29.
7. Onder het geheel van functies binnen de *microstructuur* wordt verstaan: het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van concrete opvoedings- en onderwijsleerprocessen *binnen een bepaalde klas of leergroep*. Onder de functies binnen de *mesostructuur* worden verstaan: de functies van de leerkracht in zoverre deze betrokken is bij de min of meer georganiseerde structuur *binnen de school of scholengemeenschap*. Onder de functies binnen de *macrostructuur* wordt verstaan: de functies van de leerkracht m.b.t. de *globale onderwijsstructuur en het onderwijsbeleid*. Een voorbeeld van de analyse van taken van de leerkracht op de diverse niveaus vindt men in: Academische Raad. *Eindrapport van de Commissie ad hoc universitaire lerarenopleiding (C.U.L.O.)*, april 1973, p. 13-15.
8. Zie De Corte, E. e.a., *Beknopte Didactologie*. Groningen, 1972. XIII-348 pp.; p. 20. De terminologie is enigszins gewijzigd.
9. Rosenshine, B. en Furst, Norma. Research in Teacher Performance Criteria. In: Smith, B. O. (Ed.), *Research in Teacher Education*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1971, 166 pp.; p. 37-72.
10. Heath, R. W. en Nielson, M. A. The research basis for performance based teacher education. *Review of Educational Research*, 1974 (44), 4, 463-484.
11. Potter, D. (Ed.), *A critical Review of the literature: teacher performance and pupil growth*. Princeton N.J. Educational Testing Service. Paper, 1973, 71 pp.; p. 10.
12. Van Parreren, C. F., *Psychologie van het leren. Deel I*. Arnhem, Van Loghum Slaterus, 1969, 270 pp.; p. 19-29.
13. De Corte, E. e.a., *o.c.*, p. 53 e.v.
14. N.V.K.N.O., *Leidraad bij het leerplan 'opvoedkundige wetenschappen', middelbare normaalschool*. Brus-

- sel, N.V.K.N.O. september 1975, 22 pp.; p. 11 e.v.
15. Jaspaert, H. en De Neve H., *Een strategie voor curriculum development in het secundair onderwijs*. Leuven, Acco, 1975, 206 pp.
16. Clarke, S. C. T., *Designs for Programs of Teacher Education*. In: Smith, B. O. (Ed.), *o.c.*, p. 119-157.

BIJLAGE

Inventaris van de taken van de leerkracht op micro-, meso- en macrovlak.

A. De microstructuur

1. *Het voorbereiden*

1.1. m.b.t. de doelstellingen

- 1.1.1. De algemene doelstellingen, vakdoelstellingen en leerdoelstellingen situeren t.o.v. de uiteindelijke opvoedings- en onderwijsleerdoelstellingen.
- 1.1.2. De continuïteit waarborgen van de leerdoelstellingen met de vakdoelstellingen en algemene doelstellingen.
- 1.1.3. De leerdoelstellingen zo mogelijk operationeel formuleren.

1.2. m.b.t. de beginsituatie

- 1.2.1. De beginsituatie van de leerkracht onderkennen, zowel in het algemeen als concreet van zichzelf.
- 1.2.2. Bij het voorbereiden van opvoedings- en onderwijsleerprocessen, uitdrukkelijk rekening houden met de eigen specifieke beginsituatie als leerkracht.
- 1.2.3. De beginsituatie van de leerlingen onderkennen, zowel in het algemeen als concreet bij de hem toevertrouwde leerlingen.
- 1.2.4. Bij het voorbereiden expliciet rekening houden met de concrete beginsituatie zowel van de individuele leerlingen als van de leergroep.
- 1.2.5. Rekening houden met situationele gegevens die de beginsituatie beïnvloeden.
- 1.2.6. De specificiteit van de eigen school verrekenen bij het verwerken van de beginsituatie tijdens de voorbereiding.

1.3. m.b.t. de leerinhoud

- 1.3.1. Doordacht kiezen van de relevante leerinhoud door deze te relateren aan de doelstellingen en de beginsituatie.
- 1.3.2. De cognitieve en vaardigheidsinhouden selecteren en doseren.
- 1.3.3. Bronnen consulteren om de cognitieve en vaardigheidsinhoud verantwoord te kiezen en te doseren (leerprogramma, handboek, informatie-media, collega's).
- 1.3.4. De cognitieve en vaardigheidsinhouden adekwaat ordenen door rekening te houden met doelstel-

lingen, beginsituatie, aard van het vak, pedagogische en didactische principes.

- 1.3.5. De relevante inhouden kiezen voor het vormen of wijzigen van attitudes die in de doelstellingen zijn bepaald, rekening houdend met de beginsituatie.

- 1.3.6. Zo nodig de cognitieve en vaardigheidsinhouden kiezen met het oog op te vormen attitudes en waarden.

1.4. M.b.t. de leerprocessen en leeractiviteiten

- 1.4.1. Bepalen van die leerprocessen die relevant zijn voor het bereiken van de doelstellingen, rekening houdend met de beginsituatie en de leerinhoud.
- 1.4.2. Bepalen van de leeractiviteiten die de geplande leerprocessen optimaal helpen doorgang vinden.
- 1.4.3. Zo mogelijk deze leeractiviteiten plannen met de leerlingen.

1.5. M.b.t. de pedagogisch-didactische activiteiten

- 1.5.1. Die pedagogisch-didactische activiteiten plannen waardoor de doelstellingen optimaal kunnen worden bereikt, met inachtnaam van de beginsituatie, de leerinhoud, leerprocessen en leeractiviteiten.
- 1.5.2. De pedagogisch-didactische activiteiten zo mogelijk plannen in samenspraak met de leerlingen.

1.6. M.b.t. de didactische middelen

- 1.6.1. De didactische middelen deskundig kiezen.
- 1.6.2. Het gebruik van de didactische middelen nauwkeurig plannen.
- 1.6.3. Organisatorische maatregelen nemen om een vlot gebruik van didactische middelen te verzekeren.
- 1.6.4. Desgevallend zelf didactisch materiaal kunnen vervaardigen.

1.7. M.b.t. het evalueren

- 1.7.1. De inhoud van de evaluatie bepalen in functie van de doelstellingen.
- 1.7.2. De aangepaste instrumenten voor de evaluatie kiezen.
- 1.7.3. Desgevallend zelf instrumenten ontwerpen voor evaluatie.
- 1.7.4. De organisatie en de vorm van de evaluatie kiezen en plannen op lange en korte termijn.

2. *Het uitvoeren*

2.1. M.b.t. de doelstellingen

- 2.1.1. Zich tijdens de uitvoeringsfase, van de geplande doelstellingen bewust blijven.

- 2.1.2. De doelstellingen aan de leerlingen mededelen, ze verduidelijken en indien wenselijk ze ter wijziging voorleggen.
- 2.1.3. Desgevallend de voorbereide doelstellingen uitbreiden, inkrimpen of wijzigen in het licht van andere doelstellingen, zo er zich situationele wijzigingen voordoen.
- 2.2. M.b.t. de beginsituatie
 - 2.2.1. De beginsituatie van zichzelf en van de leerlingen toetsen in concrete realiteit.
 - 2.2.2. Eventuele wijzigingen in de beginsituatie van de leerlingen observeren en situeren.
 - 2.2.3. Eventuele wijzigingen in de eigen beginsituatie vaststellen.
- 2.3. M.b.t. de leerinhoud
 - 2.3.1. De geplande leerinhoud door de leerlingen helpen verwerven en/of verwerken.
 - 2.3.2. Zo nodig de geplande leerinhoud uitbreiden, inkrimpen of wijzigen in het licht van veranderde situationele gegevens.
 - 2.3.3. De leerinhoud zo flexibel mogelijk richten op de individuele en sociale behoeften van de leerlingen en de leergroep.
- 2.4. M.b.t. de leerprocessen en leeractiviteiten*
 - 2.4.1. De leerprocessen banen, sturen en bijsturen.
 - 2.4.2. De optimale voorwaarden creëren voor het banen, sturen en bijsturen van de leerprocessen (relatiestijl, leer- en leefklimaat, groepssfeer).
 - 2.4.3. Leeractiviteiten organiseren door rekening te houden met de planning, door te structureren in tijd en ruimte en door het systematisch nagaan of en in hoeverre het geplande uitgevoerd wordt.
 - 2.4.4. Leeractiviteiten stimuleren en begeleiden o.m. door het motiveren van leerlingen, het eerbiedigen van de eigenheid van de leerling(en), en de leergroep en het aannemen van een democratische houding.
 - 2.4.5. Tijdelijke leer- en gedragsmoeilijkheden diagnosticeren en remediëren of voor remediëring verwijzen naar bevoegde personen en/of instanties.
- 2.5. M.b.t. de pedagogisch-didactische activiteiten**
 - 2.5.1. Pedagogisch-didactische activiteiten uitvoeren d.w.z. situaties en gedragingen creëren waarbinnen bepaalde leerprocessen en leeractiviteiten van leerlingen optimaal mogelijk worden.
 - 2.5.2. Observeren van leerlingen in functie van opvoeding en vorming, alsmede in functie van oriëntatie en evaluatie.
 - 2.5.3. De leerlingen een adequate studiebegeleiding geven.
 - 2.5.4. De leerlingen hulp bieden bij hun groei naar een geïntegreerde volwassenheid.
- 2.6. M.b.t. de didactische middelen
 - 2.6.1. De didactische middelen adequaat inzetten en gebruiken.
 - 2.6.2. De didactische middelen door de leerlingen laten gebruiken.
- 2.7. M.b.t. het evalueren

Dit wordt in het onderstaande punt dieper behandeld.
3. *Het evalueren*
 - 3.1. Het produkt evalueren
 - 3.1.1. De produktevaluatie adequaat organiseren.
 - 3.1.2. De instrumenten voor de produktevaluatie deskundig gebruiken.
 - 3.2. Het proces evalueren, zowel van de individuele leerling, de leergroep als van zichzelf
 - 3.2.1. De haalbaarheid van de beoogde doelstellingen evalueren, rekening houdend met de concrete situationele gegevens.
 - 3.2.2. De juistheid en volledigheid van inzichten omtrent de eigen beginsituatie en deze van de leerlingen evalueren.
 - 3.2.3. De juistheid, volledigheid, aangepastheid en ordeningswijze van de leerinhouden evalueren.
 - 3.2.4. De relatiestijl, het leer- en leefklimaat en de groepssfeer evalueren.
 - 3.2.5. De leerprocessen en leeractiviteiten evalueren t.a.v. de inhoud, beginsituatie en doelstellingen, m.i.v. de situationele gegevens.

* Onder leeractiviteiten worden deze activiteiten verstaan, die door de leerlingen worden uitgevoerd zoals: opzoeken, luisteren, uitdrukken, bekijken, observeren, bewonderen, experimenteren, exploreren, schatten, ordenen, rangschikken, ontwerpen, meten, vergelijken...

** Onder pedagogisch-didactische activiteiten worden de activiteiten van de leerkracht bedoeld, die tot doel hebben de leerprocessen en leeractiviteiten van de leerlingen te bevorderen zoals: informatie geven, demonstreren, vertellen, onderwijsgesprek voeren, leergesprek houden, foutenanalyse toepassen, klassediscussie begeleiden, groepswork begeleiding, projectwerk coördineren en begeleiden, geprogrammeerde instructie begeleiden, individualiserend en remediërend onderwijs doorvoeren, zelfontdekkende methoden stimuleren, sociale trainingsmethoden activeren (rollenspel, gevalstudie, simulatie...), taken geven, excursies begeleiden edm.

- 3.2.6. Het organiseren, stimuleren en begeleiden van leerprocessen en leeractiviteiten door middel van pedagogisch-didactische activiteiten evalueren.
 - 3.2.7. De adequaatheid alsmede het gebruiken of laten gebruiken van de didactische middelen evalueren.
 - 3.2.8. De organisatie en de instrumenten van de productevaluatie evalueren.
 - 3.2.9. De organisatie en de instrumenten voor de procesevaluatie evalueren.
 - 3.2.10. De globale weerslag van de voorbereidingsactiviteiten op de componenten van de uitvoeringsfase evalueren.
 - 3.3. De evaluatiegegevens benutten om de leerlingen en zichzelf in het persoonlijk te bevorderen en de komende opvoedings- en vormingsmomenten te optimaliseren
 - 3.3.1. De resultaten van de productevaluatie adequaat aan leerlingen mededelen.
 - 3.3.2. De gegevens van de productevaluatie interpreteren in functie van een strategie voor optimale persoonsontwikkeling en oriëntatie.
 - 3.3.3. De gegevens uit de procesevaluatie dienstig maken aan het toekomstig leerlingen- en leerkrachtengedrag.
- B. De mesostructuur
1. Functies waarbij hoofdzakelijk *leerlingen* betrokken zijn.
 - 1.1. Participeren aan de leerlingenraad.
 - 1.2. Organiseren en/of begeleiden van activiteiten buiten de les (expressie, ontspanning, sport, socio-culturele activiteiten).
 - 1.3. Stimuleren van het initiatief van de leerlingen i.v.m. binnenschoolse en buitenschoolse activiteiten.
 - 1.4. Bevorderen van de inspraak van de leerlingen op school.
 2. Functies waarbij hoofdzakelijk *collega's* betrokken zijn.
 - 2.1. Samenwerken met collega's betreffende het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van concrete opvoedings- en onderwijsleerprocessen.
 - 2.2. Initiatieven ondernemen om met de collega's verantwoord en kritisch-vernieuwend te werken.
 - 2.3. Overleg plegen met vakcollega's betreffende bepaalde leerplanonderdelen.
 - 2.4. Overleg plegen met andere collega's omtrent bepaalde leerplanonderdelen.
 - 2.5. Overleg plegen met collega's over de prestaties en attitudes van leerlingen.
 - 2.6. Participeren aan de lerarenvergaderingen.
 - 2.7. Participeren aan werkgroepen m.b.t. intra- en interscolaire problemen, programmastudie, leerplanconstructie, beroepsvervolmaking edm.
 - 2.8. Participeren aan bijscholingsinitiatieven.
 - 2.9. Resultaten van de eigen bijscholing aan collega's mededelen.
 - 2.10. Nieuwe en/of jonge collega's helpen bij de integratie in het corps.
 - 2.11. Bijdragen tot een positieve relatievorming tussen alle collega's.
 3. Functies waarbij het *schoolpersoneel* betrokken is.
 - 3.1. Overleg plegen m.b.t. beslissingen inzake schoolpersoneel.
 - 3.2. Adekwat functioneren binnen de bestaande schooladministratieve structuur en functieverdeling.
 - 3.3. Relatiebevorderend werken t.a.v. alle personeelsleden op school.
 4. Functies waarbij vooral de *ouders* betrokken zijn.
 - 4.1. Voorzitten van georganiseerde oudercontacten.
 - 4.2. Participeren aan de ouderraad.
 - 4.3. Mede organiseren en realiseren van open-schoolmomenten.
 - 4.4. De ouders hulp bieden bij oriëntatie van hun kinderen.
 - 4.5. Niet-georganiseerde contacten leggen met de ouders.
 - 4.6. Informatie over de leerlingen, relevant voor de ouders, adequaat doorgeven.
 5. Functies waarbij hoofdzakelijk *de leiding* van de school betrokken is.
 - 5.1. Overleg plegen met de leidinggevende instanties (directie, directieraad, beheersraad, personeelsraad, inrichtende machten, syndicale verenigingen).
 - 5.2. De communicatiekanalen en inspraakkanalen adequaat weten te gebruiken.
 6. Functies waarbij hoofdzakelijk *de ganse school of scholengemeenschap* betrokken is.
 - 6.1. Overleg plegen omtrent de didactische organisatie van de school (horizontale en verticale differentiatie van leerlingen en leerkrachten).
 - 6.2. Medewerking verlenen aan globale schoolactiviteiten en projecten.
 - 6.3. Coördinatie en samenwerking bevorderen tussen diverse scholen.
 7. Functies waarbij hoofdzakelijk *adviserende en begeleidende personen en organen* betrokken zijn.
 - 7.1. Overleg plegen met en samenwerking verlenen aan leden van het inspectiecorps, coördinatoren, schoolconsulenten.
 - 7.2. Adviezen inwinnen bij en overleg plegen met P.M.S., medisch schooltoezicht, A.V.-centra, didactische centra, centra voor onderwijsresearch.
 8. Functies waarbij hoofdzakelijk *buitenschoolse personen en organen* betrokken zijn.

- 8.1. Contacten leggen met voor de leerlingen, leergroep of leerkrachten belangrijke instanties.
- 8.2. In discussie treden met instanties buiten de beroepsgroep m.b.t. doel en functie van het onderwijs en de onderwijsvorm waarbinnen de leerkracht functioneert.

C. De macrostructuur

1. Participeren aan discussie- en werkgroepen met als bedoeling een verantwoord standpunt in te nemen omtrent algemene onderwijsproblematiek en -beleid.
2. Individueel of in overleg de gevolgen van bepaalde onderwijspolitieke maatregelen voorzien en deze desgevallend signaleren aan bevoegden.
3. Evalueren in hoeverre de structuur, organisatie en inhoud van het huidige onderwijs de realisatie van

- humaniserend onderwijs bevordert of remt.
4. De gegevens van de evaluatie individueel of door middel van beroepsgroepen, syndicaten en drukkingsgroepen doen inwerken op de innovatie van het onderwijs.

Curriculum vitae

J. Lowyck (geb. 1941). Licentiaat Opvoedkunde (1969). Specialisatie Didactiek van de lerarenopleiding te Heidelberg 1969-1970. Sinds 1970 wetenschappelijk assistent K.U. Leuven, afdeling Didactiek en Psychopedagogiek.

Adres: Berglaan 33, 3030 Heverlee (België)
Dekenstraat 28-30, 3000 Leuven.