

Scholing van de onderwijskracht

Analyse van enkele aspecten van de beginsituatie

J. L. MULLER

Samenvatting

Het artikel is een samenvatting van een onderzoek naar enkele aspecten van de beginsituatie van de scholing van onderwijskrachten in de regio Ap-pingedam-Delfzijl. De resultaten zijn indicatief voor de onderwijskrachten van het basisonderwijs in de drie noordelijke provincies.

Er wordt een diffuse behoefte aan scholing geconstateerd, waarbij onderwijskrachten zich overwegend laten leiden door traditionele en opportunistische overwegingen. Schoolleiders blijken zich niet significant te onderscheiden van andere onderwijskrachten t.a.v. de behoefte aan scholing, noch t.a.v. de verwachtingen met betrekking tot hun participatie in scholingskursussen. Er wordt afstand genomen van het recente initiatief om de scholing te organiseren via de Teleac.

Tenslotte wordt in aansluiting op het onderzoek gepleit voor een scholingsbeleid, gebaseerd op een regionale en 'horizontale' organisatiestructuur.

1. Probleemstelling

Het vraagstuk van de scholing van onderwijskrachten¹ is de laatste jaren in een versnelling geplaatst. Vooral na de impulsen van het Plowden-report (1967) zijn binnen en buiten onze landsgrenzen studies verschenen, die een innovatie van het scholingsbeleid bepleiten. We noemen: Van Gelder (1968), Idenburg (1971), Dalin (1972), Standaert (1973), Deutscher Bildungsrat (1970), Swedish National Board of Education (1971), Jamesreport (1972). De wenselijkheid van een innovatie van het scholingsbeleid leidde in de regio Appingedam-Delfzijl tot een

initiatief vanuit de Pedagogische Academie om op regionaal nivo de mogelijkheid te onderzoeken van een meer professionele organisatie van de scholing van onderwijskrachten².

Binnen een dergelijke ontwikkeling lijkt het zinnig recente scholingsactiviteiten aan een onderzoek te onderwerpen. Indien we ons beperken tot het terrein van het basisonderwijs, blijkt scholing van onderwijskrachten in Nederland gekenmerkt te worden door een te geringe aandacht voor concrete onderwijskundige voorwaarden (Melenhorst, 1972). Aansluitend bij de door Melenhorst aangegeven tekorten, richtten wij het onderzoek op enkele aspecten van de beginsituatie van onderwijskrachten, die van betekenis zijn voor de planning, uitvoering en evaluatie van scholingskursussen³.

Na een analyse van planned-change- en innovatieliteratuur selekteerden we de volgende variabelen:

- de tekorten, die de onderwijskracht in de onderwijsleersituatie ervaart (Gage, 1972; Van Gelder, 1968; Ten Have, 1970; Heathers, 1967; James-report, 1972).
- de bereidheid van de onderwijskracht zich in te zetten voor veranderingen (Albinsky, 1959; Van Gelder, 1968; Ten Have, 1970; Lippitt, 1958; Miller, 1967),
- de verwachtingen van de onderwijskracht ten aanzien van zijn participatie in de scholing (Van Beugen, 1968; Dalin, 1972; Van Gelder, 1968; Lippitt, 1967; Matthijssen, 1969).

De vraag naar het ervaren van tekorten in de onderwijsleersituatie vertaalden we in 40 scholingsprogramma's, zoals:

- 'opfrissen en uitbreiden van kennis en inzichten t.a.v. het aanvankelijk leesonderwijs voor 4- tot 8-jarigen',
- 'deelnemen aan een cursus, samen met collega's van het buitengewoon onderwijs, om het vraagstuk van de aansluiting tussen basis- en buitengewoon onderwijs aan te pakken'.

De scholingsprogramma's zijn verdeeld in vier categorieën: 'leerinhouden' (leerstofkeuze, -ordening), 'werkvormen' (gedragswijzen van onderwijzer, van leerlingen), 'schoolmodel' (interne organisatie, groepering van leerlingen en onderwijzers) en 'overige' (relatie ouders-school, training bijzondere beroepsvaardigheden, enz.).

Beschrijving van het onderzoek naar de *bereidheid* van onderwijzers om zich in te zetten voor veranderingen, zullen we in het bestek van dit artikel achterwege laten.

Ten aanzien van de *verwachtingen* van onderwijzers m.b.t. de participatie in scholingsprocessen geeft de literatuur duidelijke aanwijzingen. Ten eerste zien Van Gelder (1968), Lippitt (1967) en Dalin (1972) het betrekken van onderwijzers bij de planning, uitvoering en evaluatie als een evident gegeven. We onderzochten in onze populatie deze evidentie door onderwijzers te laten aangeven welke factoren naar hun inzicht beslissend zijn voor het succes van scholingsprogramma's. Ten tweede is het in een effectieve organisatie van de scholing van belang te weten welke plaats onderwijzers toekennen aan de diverse scholingsinstanties (Pedagogische Academie, Schooladviesdienst, enz.). Ten derde wordt vooral het schoolleiderschap als een relevante variabele gezien (Edson and Pettyson, Mackenzie, 1964; Lippitt, 1967). De bereidheid om veranderingen in de school op gang te brengen, lijkt vooral in de initiële fase afhankelijk van de inzichten van de schoolleider. Niet in de laatste plaats, omdat de schoolleider op formele gronden beschouwd kan worden als een sleutelfiguur in veranderingsprocessen. Daarom zijn we geïnteresseerd in de vraag welke te-

korten schoolleiders ervaren en of deze gerichtheid een specifiek karakter heeft.

De literatuur vermeldt geen onderzoek naar de betekenis van de variabele werkkring (klas of combinatie van klassen) in onderwijsveranderingen. Onderwijzers hebben in het algemeen niet een ruime ervaring in alle klassen van de basisschool, maar geven veelal jaren achtereen in dezelfde werkkring les. Deze specifieke ervaring doet ons veronderstellen, dat de werkkring van onderwijzers leidt tot een gerichte belangstelling voor scholingsprogramma's.

In ons descriptieve survey-onderzoek (Fox, 1968; Albinsky, 1971) komen we tot een aantal 'konstaterende uitspraken', die openingen bieden naar 'als-dan uitspraken' (Kooreman, 1973) voor voortgezet empirisch onderzoek. De beantwoording van de meeste vragen gebeurt door het aangeven van een waardering in de Likert-schaal. De populatie (215 pp., response 65 %) bestaat uit alle onderwijzers in de regio Appingedam-Delfzijl. De samenstelling van de populatie is onderwijskundig volledig. Er is een evenwichtige verdeling tussen schoolleiders en overige onderwijzers, in spreiding van onderwijzers over de verschillende werkkringen en in de mate van ervaring die zij hebben in het onderwijs en met scholingsprogramma's. Op de criteria leeftijdsopbouw, geslacht, openbaar/bijzonder onderwijs, grote/kleine scholen heeft de populatie het karakter van een a-selekte steekproef van onderwijzers van de drie noordelijke provincies. De geldigheid van de uitspraken blijft derhalve niet beperkt tot de onderwijzers van de populatie. De uitkomsten kunnen indicatief genoemd worden voor de onderwijzers in Groningen, Friesland en Drente.

2. Resultaten en conclusies

De behoefte aan scholingsprogramma's is vooral in kwantitatieve zin opvallend groot. De frequentie, waarmee onderwijzers de programma's kiezen, varieert van 10 tot 71 %. Elf scholingsprogramma's worden door 55 % of meer onder-

Tabel 1. Beslissende factoren voor het succes van scholingskursussen

item	gekozen	niet-gekozen
goede motivatie	34 %	66 %
kursisten en leiding bepalen samen de doelstellingen van de cursus	16 %	84 %
direkte toepasbaarheid van de cursusinformatie in de eigen werksituatie	85 %	15 %
evaluatie van de cursus	22 %	78 %
organisatie van herhalingsbijeenkomsten om praktijkervaringen uit te wisselen	36 %	64 %

wijskrachten gekozen. In de categorie 'leerinhouden': heroriëntatie aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs (55 %), heroriëntatie biologie- en natuurkunde-onderwijs (59 %). In de categorie 'werkvormen': hanteren van het documentatiecentrum (59 %), nivo-rekenen (67 %), nivo-taal (66 %), nivo-lezen (63 %). In de categorie 'schoolmodel': voor- en nadelen van het klassikaal onderwijs (61 %), aansluitingsvraagstuk kleuter- en basisonderwijs (56 %), individualisering en differentiatie van het onderwijs in de eigen klas (66 %). In de categorie 'overige': training in onderzoek naar leermoeilijkheden (71 %).

De grote vraag naar scholingsprogramma's dient voorzichtig geïnterpreteerd te worden. Vermoedelijk is er een niet te onderschatten diskrepantie tussen de schriftelijke verklaring deel te willen nemen en de daadwerkelijke deelname aan een scholingskursus. Opvallend is, dat onderwijskrachten slechts bij hoge uitzondering zelfstandig prioriteit aanbrengen in de keuze van programma's. Met de betrekkelijk ongerichte en hoogfrequent keuzen lijken zij de cursusleiding de taak op te dringen de prioriteiten vast te stellen.

De vraag naar de meest beslissende faktor voor het welslagen van scholingskursussen is vermeld in Tabel 1.

Opvallend gegeven in Tab. 1 is, dat onderwijskrachten het item 'kursisten en leiding bepalen samen de doelstellingen van de cursus' nauwelijks relevant achten. Daarnaast haalt het item 'direkte toepasbaarheid van de cursusinformatie in de

eigen werksituatie' veruit de hoogste score. Dit resultaat zou kunnen wijzen op een zeker opportunisme en weinig aandacht voor een zelfstandige en fundamentele inbreng in onderwijsveranderingen. Hierbij moeten we onder ogen zien, dat onderwijskrachten vanuit hun opleiding nauwelijks ervaring hebben met een wijze van participeren, waarin ze zelf geleerd hebben doelstellingen, beleidlijnen, etc. vast te stellen.

Bovendien blijkt dat onderwijskrachten de Pedagogische Centra, Pedagogische Academies en Schooladviesdiensten kiezen als instanties, die de scholing zouden moeten organiseren. Een interessant aksent is het gewicht, dat onderwijskrachten toekennen aan de Schooladviesdienst als scholingsinstantie: 74 % van de onderwijskrachten beoordeelt de Schooladviesdienst als potentiële scholingsinstantie positief. De verwachtingen zijn kennelijk hoog gespannen...

Indien we de resultaten van de vraag naar de beslissende factoren voor het succes van scholing kursussen (Tab. 1) in verband brengen met de uitkomsten van de vraag naar de beoordeling van scholingsinstanties, mogen we veronderstellen dat onderwijskrachten verwachten, dat in de z.g. onderwijshiërarchie hoger geplaatste onderwijsinstanties prioriteiten en doelstellingen vaststellen onder de voorwaarde, dat de scholingsprogramma's zich lenen voor directe toepassing in de onderwijspraktijk. Deze veronderstelling is in strijd met de innovatie gedachte om onderwijskrachten in het gehele (besluitvormings-)proces van de scholing te betrekken (Van Gelder, 1968; Lippitt, 1967; e.a.). In onze populatie hebben onderwijskrachten vooralsnog weinig manifeste behoefte aan deze participatie. Een

tweetal kanttekeningen zijn bij deze konklusie van belang.

In de eerste plaats is er een groep van 38 % onderwijskrachten, die scholing door collega's van kleuter- en basisonderwijs als een reële mogelijkheid onderkent. M.a.w.: deze onderwijskrachten zullen vermoedelijk meer dan de overigen aan een eigen taakstelling toe zijn en opteren voor een participatie in de scholing op basis van een bereidheid om zelf de leiding te nemen van de cursus, doelstellingen te ontwikkelen, de onderwijsleersituatie ter discussie te stellen, enz.

In de tweede plaats willen we er geen twijfel over laten bestaan, dat het stimuleren van participatie in de hierboven bedoelde zin zeer waardevol is. Wel moeten we dan de waarschuwing van Mulder (1972) ter harte nemen. Hij spreekt van het risico van de participatie, daar waar een groot verschil bestaat in (veronderstelde) deskundigheid en ondeskundigheid in interactieprocessen: participatie door relatief ondeskundigen leidt tot vervreemding⁴!

Een volgend opmerkelijk gegeven is de lage score (18 %) van de televisie als scholingsinstantie. Deze kan wijzen op een nog niet voldoende onderkennen van de mogelijkheden van instructieve televisie. De vraagstelling in het onderzoek kent echter aan de t.v. een zelfstandige functie toe naast de Pedagogische Academie en andere scholingsinstanties. Een dergelijke functie impliceert, dat het gaat om de t.v. als informatie-medium *sèc*. In dat geval wijzen de onderwijskrachten de scholing af, wellicht omdat het een scholing zonder kommunikatie is.

Dit resultaat brengt ons bij het recente initiatief van de landelijke Pedagogische Centra en de Teleac om scholing van onderwijskrachten via de t.v. te organiseren. In deze scholing wordt geprobeerd de kommunikatie te waarborgen door Pedagogische Academies en Schooladviesdiensten bij de begeleiding van de cursus in te schakelen. De in ons onderzoek vastgestelde geringe populariteit van de t.v. als scholingsmedium zou o.i. een intensieve reclamecampagne wenselijk maken om een *échec* te voorkomen. Overigens

vragen we ons af of Pedagogische Academies en Schooladviesdiensten kwantitatief en kwalitatief over de bemanning beschikken om een dergelijke Teleac-kursus te kunnen begeleiden. Het meest principiële bezwaar richt zich echter tegen de centraliserende werking van het initiatief, waarin sprake is van een miskennen van de verscheidenheid aan beginsituaties in het land. Een op zichzelf essentieel vraagstuk ('Op weg naar een flexibel georganiseerd primair onderwijs') wordt via de televisie naar het veld geëntileerd. Vervolgens is het de taak van veldwerkers en begeleiders om uit te maken welke elementen van het centraal gelanceerde probleem op hun onderwijspraktijk van toepassing zijn.

Denkend in termen van innovatieprocessen is het risico van mislukken van dit initiatief groot. Het miskent de noodzaak een veranderingstrategie te ontwerpen vanuit een analyse van de situationele tekorten. Het ware beter, indien we energie en geld zouden gebruiken voor de analyse van de onderscheiden beginsituaties, teneinde vanuit de konkrete problematiek van het veld regionaal en plaatselijk de onderwijskrachten in staat te stellen het onderwijs te veranderen.

De betekenis van een zorgvuldige analyse van de beginsituatie krijgt voorts reliëf door het onderzoek naar het programmakeuzeprofiel van schoolleiders. Met uitzondering van het programma 'leren hanteren van het documentatiecentrum'⁵ blijkt de keuze door schoolleiders niet significant te verschillen van het programmakeuzeprofiel van de overige onderwijskrachten. D.w.z., zij kijken niet met een specifieke gerichtheid naar de veelheid van problemen in het basisonderwijs. Ten aanzien van de integratie van kleuter- en basisonderwijs tendeert ons onderzoek naar de veronderstelling, dat schoolleiders in de drie noordelijke provincies niet vooraan staan in het op gang brengen van dit proces. Zij lijken zich in het bijzonder onvoldoende te identificeren met de moeilijkheden, die de onderwijskrachten van de aanvangsklasse tegemoet treden: slechts 18 % van de schoolleiders verleent aan dit vraagstuk prioriteit.

Een en ander betekent o.i., dat in de projecten integratie kleuter- en basisonderwijs schoolleiders gezien dienen te worden als een bijzondere doelgroep. Een te geringe identificatie met het probleem brengt het risico mee, dat zij te weinig uithoudingsvermogen zullen hebben om het beoogde veranderingsproces vol te kunnen houden.

Tenslotte de vraag naar de relevantie van de variabele werkring in onderwijsveranderingen: in hoeverre leiden de problemen, die onderwijskrachten in de dagelijkse onderwijspraktijk ervaren, tot een manifeste behoefte aan scholing? Ten aanzien van een viertal tekorten (c.q. scholingsprogramma's) zijn de uitkomsten significant:

- a. integratie van kleuter- en basisonderwijs; voor onderwijskrachten van de onderbouw (klas 1 en 2);
- b. individualisering en differentiatie van het onderwijs in de eigen klas; voor onderwijskrachten van de middenbouw (klas 3 en 4).
- c. leren hanteren van het documentatiecentrum; voor onderwijskrachten van de midden- en bovenbouw (klas 3, 4, 5 en 6);
- d. heroriëntatie van het aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs; voor onderwijskrachten van de midden- en bovenbouw.

We zijn thans nog niet in staat om deze resultaten nader te analyseren en beperken ons tot enkele opmerkingen. We hebben enige aarzelingen aanzien van de populariteit van het programma 'leren hanteren van het documentatiecentrum'⁶. De behoefte aan een heroriëntatie van het aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs kan op het gevaar wijzen van een te vanzelfsprekende verbinding tussen deze vakken en wereldoriëntatie.

De uitspraak van onderwijskrachten van de middenbouw om het onderwijs in hun klas te individualiseren en differentiëren zou een belangrijke opening kunnen zijn om doorbreking van het leerstofjaarsysteem (Doornbos, 1969; Geerligts, 1972) in een aantal scholen te doen bevorderen vanuit de middenbouw van de basisschool.

3. Scholing en beleid

Het onderzoek naar enkele aspecten van de beginsituatie van onderwijskrachten maakt deel uit van een omvangrijker plan om de scholing van de onderwijskracht te professionaliseren. Anders geformuleerd: we zijn op zoek naar een beleid voor de scholing van onderwijskrachten. Elk beleid heeft twee poten:

1. doelstelling,
2. organisatie.

De doelstelling van het scholingsbeleid is verhoging van de beroepsbekwaamheid van de onderwijskracht. De vraag is nu, welke organisatie de juiste voorwaarden biedt om de doelstelling te bereiken? Zonder volledig te kunnen zijn, willen we een organisatie bevorderen, waarin een tweetal principes centraal staat: regionalisering en horizontalisering.

Regionalisering

Scholing van onderwijskrachten zal het meeste effect hebben, als zij aansluit bij de problematiek van het veld. Onderwijskrachten zullen met meer motivatie en succes aan scholingskursussen deelnemen, naarmate zij hun eigen problematiek herkennen en in een 'proces van oplossingsdenken' zien geplaatst. Dit is alleen mogelijk, indien we bereid zijn de scholing op bescheiden schaal, per regio te organiseren.

Horizontalisering

In de uitvoering van de scholing wordt als vanzelfsprekend aangenomen, dat er een instantie is, die 'schoolt' en een instantie, die 'geschoold wordt'. De 'scholers' zijn steeds van een hoger opleidingsnivo, worden beter gesalarieerd, worden voor hun scholingswerk gehonoreerd. De scholing is bedoeld voor onderwijskrachten, die veelal van een lager opleidingsnivo zijn, minder worden gesalarieerd, terwijl hun arbeid in het scholingsproces niet wordt gehonoreerd (zij moeten er soms voor betalen!).

Het is goed om bij deze vanzelfsprekendheid

enkele vraagtekens te plaatsen. Is de arbeid, die de onderwijskracht van de Pedagogische Academie in een scholingskursus levert, waardevoller dan de arbeid van de onderwijskrachten van het basisonderwijs in dat scholingsproces? Hoe verzamelt de medewerker van de Schooladviesdienst zijn informatie, indien hij niet de actieve medewerking krijgt van veldwerkers? Enz.

Waar het om gaat, is dat we een scholingsbeleid zouden willen nastreven, waarin we enerzijds erkennen, dat b.v. medewerkers van een Schooladviesdienst het basisonderwijs iets te vertellen hebben, als het gaat om de vertaling van research-informatie, om hulp in de verbetering van onderwijsleerprocessen, om evaluatie van onderwijsgedrag, enz. Anderzijds biedt de onderwijskracht van de basisschool zijn ervaringen aan, doet verslag van interactievraagstukken, geeft aanbevelingen voor de kwaliteit van de opleiding van onderwijskrachten, etc.

Onder impliciete aanvaarding van de professionele deskundigheid van alle betrokkenen, dient o.i. een scholingsbeleid de scheiding tussen 'zij die scholen' en 'zij die geschoold worden' in te ruilen voor een wisselwerking tussen deze instanties op basis van gelijkwaardigheid.

In een organisatieschets van het scholingsbeleid onderscheiden we vier onderwijsinstanties: basisonderwijs (4- tot 12-jarigen), opleiding van onderwijskrachten, schooladviesdienst en universiteit. Op grond van de principes van regionalisering en horizontalisering kan een proces op gang komen, waarin meer bereikt wordt dan de verhoging van de beroepsbekwaamheid van de onderwijskracht van de basisschool. Als relevante (neven-)functies noemen we:

- toenemende bewustwording van de problematiek in de totaliteit van het onderwijs;
- verhoogde professionalisering van de onderwijskrachten van Pedagogische Academies en medewerkers van Schooladviesdiensten, welke functie geëffektueerd kan worden in de initiële beroepsopleiding en in de kwaliteit van de begeleiding;
- intensivering van de relaties tussen de onder-

wijsinstanties, in het bijzonder van de relatie met de universiteit, enerzijds vanuit de behoefte aan research-informatie, anderzijds door de toenemende mogelijkheden om praktijk-theorie en voortgezet empirisch onderzoek te ontwikkelen.

Met deze functies komt het begrensde kader van het scholingsbeleid in discussie. Immers, thans blijkt dat we scholing niet los kunnen maken van begeleidings- en onderzoeksactiviteiten. We zouden derhalve een lans willen breken voor een integraal scholings-, begeleidings- en onderzoeksbeleid. Enerzijds is het wenselijk de onderscheiden instanties⁷ geëigende taken toe te kennen. Anderzijds is het mogelijk in een regionale situatie taakverwisseling toe te passen (onderwijskrachten van de Pedagogische Academie betrekken in begeleidingsactiviteiten; medewerkers van de Schooladviesdienst een gedeeltelijke onderwijstaak geven op de Pedagogische Academie; enz.), afhankelijk van de beschikbaarheid van de actuele talenten in de regio.

Uiteraard zijn we niet uitgedacht over deze problematiek. We pretenderen slechts een bijdrage te leveren tot de nog te weinig op gang gekomen discussie over de regionalisering en horizontalisering van het scholingsbeleid.

Noten

1. Met onderwijskracht bedoelen we: degene die feitelijk onderwijs geeft in het geïnstitutionaliseerde onderwijs. We willen met Postma (1971) voor het begrip onderwijskracht pleiten, aangezien deze term o.i. het meest consequent aansluit bij de terminologie die in het model 'Didaktische Analyse' van Van Gelder (1969) gehanteerd wordt.
2. Pedagogische Academie, Appingedam: 'De Pedagogische Academie en de veranderingen in het onderwijs', Beleidsnota bijscholing onderwijzend personeel in N.-Groningen, interne uitgave, 1973.
3. Het onderzoek is verricht in het kader van de studie m.o.-B Pedagogiek te Groningen, met medewerking en begeleiding van mevr. drs. P. C. Ojemann en drs. W. Wardekker, wetenschap-

- pelijk medewerkers van het Onderwijskundig Instituut.
4. Mulder spreekt van 'vergroting van de macht-afstand'. Zijn theorie lijkt ons onder meer van belang voor het vraagstuk van de ouderparticipatie.
 5. Corr. chi sq. = 8.43956, sign. = 0.0037 bij grenswaarde van 0.05. Deze uitkomst wijst er op, dat het documentatiecentrum de plaats heeft ingenomen van de roemruchte speelleerklas en thans gezien wordt als het paradepaardje van de onderwijsvernieuwing.
 6. Zie noot 5.
 7. De reeks onderwijsinstanties is niet volledig. Zij kan per regio verschillen resp. aanvulling krijgen. Met name de plaats van de Landelijke Pedagogische Centra dient in een geregionaliseerde organisatiestructuur opnieuw overwogen te worden.

Literatuur

- Albinsky, M., *De onderwijzer en de cultuuroverdracht*. Assen, 1959.
- Albinsky, M., *Survey research*. Utrecht 1971.
- Beugen, M. van, *Sociale technologie*. Assen, 1968.
- Dalin, P., Strategies for innovation in education, *Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs*, 1972 (30) 322-332.
- Deutscher Bildungsrat, *Empfehlungen der Bildungskommission - Strukturplan für das Bildungswesen*. Bundesdruckerei, Bonn, 1970.
- Doornbos, K., *Opstaan tegen het zittenblijven*. Den Haag, 1969.
- Fox, N. L., *Teacher effectiveness and teacher education*. California, 1972.
- Fox, D. J., *The research process in education*. New York, 1969.
- Gage, N. L., *Teacher effectiveness and teacher education*. California, 1972.
- Geerligts, T., Interne onderwijskundige organisatie van de basisschool, *Info*, 1972 (3) 119-157.
- Gelder, L. van, *Veranderingen in het onderwijs*. Groningen, 1968.
- Gelder, L. van, Velde, I. van der, *Kind, school, samenleving*. Groningen, 1969.
- Heathers, G. van, Influencing change at the elementary level, in: R. I. Miller, *Perspectives on educational change*, New York, 1967.
- Idenburg, Ph. J., *Theorie van het onderwijsbeleid*. Groningen, 1971.
- Knoers, A. M. P., Her-, bij- en nascholing van leerkrachten, *Pedagogische Studiën*, 1972 (49), 270-272.
- Kooreman, H. J., Donders, J. M., Een strategie voor het voorbereiden en uitvoeren van een cursus (1), *Pedagogische Studiën*, 1973 (50), 201-216.
- Lippitt, R., Watson, J., Westley, B., *The dynamics of planned change*. New York, 1958.
- Lippitt, R., The teacher as innovator, seeker and sharer of new practices, in: R. I. Miller, *Perspectives on educational change*, New York, 1967.
- James-report, *Teacher education and training*. London, 1972.
- Mackenzie, G. N., Curricular change: participants, power and processes, in: Miles, M. B., *Innovation in education*, New York, 1971, 399-424.
- Matthijssen, M. A. J. M., *Vernieuwing en weerstanden in het onderwijs*, Purmerend, 1969.
- Melenhorst, J. W. A., *Scholing van de onderwijzer in functie*. Tilburg, 1972.
- Mulder, M., *Het spel om macht*, Meppel, 1972.
- Peterson, W. A., Age, teacher's role and the institutional setting, in: R. J. Havighurst c.s., *Society and education*, Boston, 1967, 329-337.
- Postma, L., De positie van de onderwijskracht in onderwijshervormingen, *Info*, 1971 (2) 89-103.
- Standaert, R., *De problematiek van de onderwijsinnovatie*. Tilburg, 1973.
- Swedish National Board of Education, *A survey of teacher training in Sweden*, 1971.
- Westby-Gibson, D., *In-service education*, Maryland, 1967.

Curriculum vitae

Johan Louis Muller, geb. 1942; opleiding voor onderwijzer in Rotterdam, m.o.-A Pedagogiek, R'dam 1968, kandidaatsexamen Onderwijskunde, Gronin-

gen, 1972; m.o.-B Pedagogiek, Gron. 1974. Als onderwijskracht werkzaam geweest bij het gewoon lager onderwijs, individueel technisch onderwijs, lerarenopleiding N-akten, van 1970 tot 1974 aan de

Ped. Academie in Appingedam. Sinds 1 mei 1974 onderwijskundig koördinator bij het Bijzonder Jeugdwerk in Internaatverband.

Adres: Catsstraat 36, Goor (O), tel. 05470-3241.