

Schoolontwikkeling

Een integratie van schoolwerkplanontwikkeling en schoolorganisatieontwikkeling*

G. J. BERGENHENEGOUWEN

Vakgroep onderwijskunde, Universiteit van Amsterdam

Samenvatting

Een belangrijke opgave voor de onderwijsvernieuwing in de nabije toekomst is de integratie tussen twee ontwikkelingen, nl. de schoolwerkplanontwikkeling en de organisatieontwikkeling in de school. Het schoolwerkplan zal nl. moeten functioneren binnen een schoolorganisatorische context. Bij het ontwikkelen van schoolwerkplannen en ook bij de toepassing ervan in de school zal men stuiten op schoolorganisatorische aspecten. Veranderingen in de schoolorganisatie zullen hun weerklank vinden bij de ontwikkeling van het schoolwerkplan, omdat beide aspecten elkaars voorwaarden blijken te zijn in een geïntegreerd proces van 'schoolontwikkeling'.

In deze studie willen wij een eerste aanzet geven tot een beschrijving van een dergelijk integratief proces door enerzijds een schets te geven van betekenis en reikwijdte van het begrip 'schoolontwikkeling' en anderzijds dit begrip – als een nadere concretisering – te hanteren als een perspectief, waarin gegevens van het evaluatieproject van de her- en bijscholingscursus 'Ontwikkeling van schoolwerkplannen voor onderwijsgeevenden in het basisonderwijs' worden geïntegreerd en gewaardeerd.

1. Inleiding

Vanuit de toekomstige verplichting voor iedere school om een schoolwerkplan samen te stellen is door het Ministerie van Onderwijs de wens geuit om in het kader van de landelijke her- en bijscholing een cursus te laten verzorgen, die speciaal gericht zou zijn op deskundigheidsbevordering m.b.t. schoolwerkplanontwikkeling. Daartoe is door het Ministerie een

programmacommissie (commissie Van den Berghe)¹ ingesteld, die in 1975 haar werkzaamheden is gestart met het opstellen van een experimenteerplan voor een dergelijke cursus². Onder verantwoordelijkheid van deze programmacommissie is er in de periode september 1976 tot mei 1979 een cursus georganiseerd nl. de experimentele driejarige her- en bijscholingscursus: Ontwikkeling van schoolwerkplannen voor onderwijsgeevenden in het kleuter- en lager onderwijs.

De evaluatie van deze driejarige cursus is door ons uitgevoerd op verzoek van de programmacommissie, die dit experiment door een externe instantie wilde laten evalueren. Dit evaluatieproject vormt de grondslag van deze studie. Het empirisch materiaal van dit project vormt tevens de bron waaruit de gegevens worden geput, die in deze studie worden gebruikt³.

Het doel van deze studie is om met behulp van een theoretisch kader enerzijds en een verslag van een empirisch onderzoek anderzijds de ingewikkeldheid en complexiteit inzichtelijk te maken van een proces van schoolwerkplanontwikkeling en aan te geven op wat voor soort problemen men kan stuiten, wanneer men dit proces op de school start of er reeds uitvoering aan geeft. Het gaat er ons daarbij vooral om aan te tonen, dat een proces van schoolwerkplanontwikkeling niet alleen betrekking heeft op het schrijven van een document, maar ook op processen van samenwerking, overleg en besluitvorming in de school. Dit betekent, dat samenwerkingsproblemen, spanningen en conflicten inherent zullen zijn aan een dergelijk proces en dat het werken aan deze problemen een essentieel onderdeel zal vormen van dit ontwikkelingsproces. Hiermee wordt dan ook het belang aangegeven van een integratieve benadering van schoolwerkplan en schoolorganisatorische aspecten.

De opbouw van het artikel is als volgt. In de theoretische oriëntatie richten wij ons achtereenvolgens op de discussies over en concepten van leerplan- en schoolwerkplanontwikkeling enerzijds en van schoolorganisatie en organisatieontwikkeling ander-

* Dit artikel is voor een groot gedeelte een samenvatting van mijn proefschrift: 'Schoolwerkplan en schoolorganisatie naar integratie'. Voor een nadere uitwerking van de theoretische oriëntatie als ook voor de empirische onderbouwing van de geformuleerde conclusies verwijs ik dan ook naar deze studie. Het proefschrift wordt uitgegeven bij Muusses te Purmerend.

zijds. Beide aspecten willen wij integreren in het concept 'Schoolontwikkeling', dat in de vierde paragraaf aan de orde wordt gesteld. In de vijfde paragraaf gaan we nader in op de gegevens van de evaluatie van de her- en bijscholingscursus 'Ontwikkeling van schoolwerkplannen', die zullen dienen als een illustratie van de hierboven geschetste samenhang tussen schoolorganisatie en schoolwerkplanontwikkeling.

2. Leerplan- en Schoolwerkplanontwikkeling

Na de tweede wereldoorlog volgde in de kapitalistische landen een periode van een snelle technologische ontwikkeling en economische groei, die veel invloed heeft gehad op de ontwikkelingen in het onderwijs. Vanuit deze maatschappelijke ontwikkeling werden aan het onderwijs in toenemende mate heel specifieke eisen gesteld t.a.v. opleiding en kwalificatie van personen. Ontwikkelingen in de Verenigde Staten liepen in deze vooruit op West-Europa en dienden met betrekking tot de ontwikkeling op technologisch zowel als op onderwijskundig gebied als een soort oriëntatiepunt voor West-Europese landen (Becker 1974, p. 97). In de vijftiger jaren was de belangrijkste stimulans tot onderwijsvernieuwing in de U.S.A. niet zozeer gelegen in een ontwikkeling in onderwijskundige denkbeelden, maar in een confrontatie met het feit, dat de U.S.S.R. in technologisch opzicht de U.S.A. ver vooruit was getuige de lancering van de Spoetnik in 1957.

Een van de belangrijkste middelen, die men ter hand nam om het Amerikaanse onderwijs te verbeteren, was de constructie van goede en vooraf opgestelde onderwijsprogramma's, die garant zouden moeten staan voor de kwaliteit van het Amerikaanse onderwijs. Ook in West-Europa had de ontwikkeling van gesloten leerplannen in de zestiger jaren een aanvang genomen. Het concept van de gesloten leerplanontwikkeling betekende in die tijd een vormgeving aan de wenselijkheid van inhoudelijk en pedagogisch verantwoorde onderwijsprogramma's met het oog op de verhoging van de kwaliteit en doelmatigheid van het onderwijs. Men trachtte bij de planning vooraf zoveel mogelijk in het onderwijs optredende factoren te voorzien en onder controle te brengen met het doel ervan verzekerd te zijn, dat gewenste leerresultaten en kwalificaties bereikt zouden worden door het volgen van deze goed opgezette en geteste onderwijsprogramma's (zie bv. Skinner, 1954).

In de periode rond 1970 werd het concept van de gesloten leerplanontwikkeling sterk bekritiseerd. De

voornaamste reden was dat deze vorm van leerplanontwikkeling, die aangekondigd was als een belangrijke onderwijsvernieuwing, in feite weinig innovatiecapaciteit bleek te bezitten. Dit was o.a. te wijten aan het feit, dat men enerzijds de onderwijsgevenden niet heeft betrokken bij de ontwikkeling van de leerplannen en anderzijds dat men te weinig rekening hield met de uitvoerbaarheid van de leerplannen in de concrete onderwijsleersituaties en de behoefte en interesse van de lerende (zie bv. Kieviet, 1974).

Als reactie op dit gesloten leerplanontwikkelingsmodel begon men in de U.S.A. en ook in West-Europa rond 1970 te experimenteren met projecten, die in directe relatie met de schoolpraktijk en de direct betrokkenen werden ontwikkeld en die meer hun startpunt vonden in de feitelijke schoolsituatie dan in een onderzoeks- of ontwikkelingsinstituut. Enkele voorbeelden van deze projecten zijn bv. 'Man, a course of study' (Bruner); EBAC-project te Freiburg (K. Frey); LOT-project te Konstanz (H. Flechsig); 'Humanities curriculum project, England' (L. Stenhouse); het project Menswetenschappen te Leuven (C. De Keyser); Ledo-project te Groningen (L. v. Gelder e.a.). Deze tendens in het leerplanontwikkelingsdenken, die zich laat typeren als praktijk- of schoolgerichte curriculumontwikkeling, heeft zich in de loop van de jaren verder uitgebreid. Het begrip 'praktijkgerichte curriculumontwikkeling' is veelomvattend en staat voor een diversiteit van stromingen met uiteenlopende nuanceringen. Het is onmogelijk om in het kader van deze studie een uitgebreid overzicht te geven van alle facetten en richtingen, die onder deze term vallen. We willen daarvoor verwijzen naar verschillende studies, die hierop uitgebreid ingaan (zie bv. Deutscher Bildungsrat, 1974; Seybold, 1975; Halkes en Nijhof, 1976; OECD, 1979).

In Nederland heeft deze ontwikkeling een geheel eigen karakter aangenomen door de invoering van het begrip 'Schoolwerkplan'. Het begrip 'schoolwerkplan' omvat nl. niet alleen 'het leerplan', maar tevens uitgangspunten en doelstellingen van de school en heeft betrekking op structurerende maatregelen van de afzonderlijke school met het oog op het werkbaar en uitvoerbaar maken van de geformuleerde schooldoelstellingen (Nota Leerplanontwikkeling S.L.O. 1979 p. 21 e.v.). Omdat wij ons in het bijzonder willen richten op schoolwerkplanontwikkeling, willen wij in het vervolg van dit artikel dan ook het begrip 'schoolwerkplan' gebruiken.

3. Organisatieontwikkeling in de school

De bestudering van de school als organisatie was in de

jaren zestig een (onderwijs) sociologisch vraagstuk ter beschrijving en verklaring van feitelijke processen en structuren, die met de school en het onderwijs samenhangen. Onderwijs werd beschouwd als een geïnstitutionaliseerd en geprofessionaliseerd socialisatieproces, de school werd beschreven als een professionele en bureaucratische organisatie (Van Kemnade, 1971)⁴.

In de jaren zeventig begon men m.n. in de U.S.A. meer oog te krijgen voor mogelijkheden van toepassing van de theorieën van 'planned change' bij de realisatie van onderwijsvernieuwingen (zie bv. Miles, 1964) en dit heeft geresulteerd in een toepassing van het begrip 'organisation-development' (Schmuck en Runkel, 1972; Clark, 1972; zie ook: Giesbers en Van der Vegt, 1974). In het kader van dit artikel kan het niet de bedoeling zijn uitvoerig op het begrip 'Organisatieontwikkeling' in te gaan. Wij willen volstaan met het aangeven van twee belangrijke kenmerken en verwijzen voor verdere verdieping o.a. naar de volgende nederlandse literatuur (Zwart, 1972; Rijkeboer en Verkallen, 1974; Bekke, 1976; Van Vilsteren, 1980).

Het belangrijkste kenmerk van het concept organisatieontwikkeling is een gerichtheid op verandering van de organisatie als geheel d.w.z. dat een verandering van één onderdeel van de organisatie direct of indirect consequenties zal hebben voor de organisatie als geheel. De organisatie geldt in deze totaalbenadering als een integrale eenheid, waarvan de onderdelen sterk op elkaar zijn afgestemd (zie bv. Bekke, 1976). Praktijk en theorie van de organisatieontwikkeling hebben belangrijke wortels in enerzijds de theorieën van 'planned change', die gericht zijn op de verandering van de organisatie of leden van de organisatie als geheel, en anderzijds de 'human relation' theorieën, waarbij de nadruk ligt op het functioneren van de onderlinge relaties van een groep en het individuele of groepsgegedrag in een organisatorische context (zie bv. Zwart, 1972, p. 118; Giesbers en Van der Vegt, 1974, p. 524).

Een tweede belangrijk kenmerk is de gerichtheid op de vernieuwing van de organisatie. Het begrip organisatieontwikkeling duidt op een vernieuwingsstrategie, want het impliceert een planning van veranderingen in fasen (ontwikkeling). Deze veranderingen hebben niet primair betrekking op het doel van de organisatie, maar eerder op de wijze waarop en de voorwaarden waaronder de organisatie haar doelrealisatie vorm geeft. Deze voorwaarden kunnen op velerlei vlak liggen, maar het voornaamste aspect betreft wel de wijzen waarop de onderlinge interacties van mensen of groepen zijn geregeld, m.n. met betrekking tot samenwerking, besluitvorming, taak-

differentiatie en hiërarchische gezagslijnen. 'Kenmerkend voor veel organisatieontwikkelingswerk is dat gemeenschappelijke voorwaarden binnen de organisatie worden geschapen, die het de leden van de organisatie mogelijk moeten maken de problemen, die zij ervaren, zoveel mogelijk zelf op te lossen' (Giesbers en Van der Vegt, 1974, p. 528).

Verandering in de schoolorganisatie zullen dan ook consequenties voor de vorm en inhoud van het onderwijsleerproces hebben en omgekeerd, omdat de schoolorganisatie een voorwaarde is voor de realisatie van het geplande onderwijsleerproces. Dit betekent, dat schoolwerkplanontwikkeling en organisatieontwikkeling met elkaar samenhangen en op elkaar betrokken dienen te worden als men daadwerkelijk effectieve veranderingen in school en onderwijs wil doorvoeren. In de volgende paragraaf zullen dan ook aspecten van schoolwerkplanontwikkeling en organisatieontwikkeling op elkaar worden betrokken en met elkaar worden geïntegreerd in een ontwikkelingsproces, dat wordt aangeduid als het proces van schoolontwikkeling.

4. Schoolontwikkeling: een integratie

De Duitse onderwijssocioloog Rolff heeft in samenwerking met zijn medewerkers getracht het begrip 'Schulentwicklung' inhoud te geven en een aanzet te formuleren tot een theorie van schoolontwikkeling (Bauer en Rolff, 1978). Wij willen in deze publikatie een aantal belangrijke aspecten van dit begrip 'schoolontwikkeling' in grote lijnen aangeven. Het lijkt ons nog te prematuur om van een theorie van schoolontwikkeling te spreken. Wel willen wij proberen het begrip schoolontwikkeling te plaatsen tegen de achtergrond van enerzijds de schoolwerkplanontwikkeling en anderzijds de organisatieontwikkeling in de school.

Bauer en Rolff maken in het begin van hun artikel over 'schoolontwikkeling' een aantal kanttekeningen, die betrekking hebben op het falen van veel onderwijsvernieuwingen. In het kort komen deze neer op de volgende tekortkomingen.

Bij onderwijsvernieuwingen gaat het in veel gevallen om de realisering van een inhoudelijk en van tevoren vastgesteld doel, terwijl de aandacht voor een analyse van het veranderingsproces zelf veelal minimaal is. Echter 'doelverschuiving' tijdens een 'veranderingsproces' is een bekend verschijnsel in de organisatiesociologie. Bij veel onderwijsvernieuwingenprojecten wordt weinig of geen rekening gehouden met een dergelijke doelverschuiving tijdens het innovatieproces. Dit heeft tot gevolg, dat slechts zelden de

oorspronkelijke doelstelling – precies zoals bedoeld – wordt gerealiseerd. Van de andere kant is een innovatieproject gedoemd te mislukken, wanneer men van te voren geen doel heeft vastgesteld (Bauer en Rolff, 1978, p. 220).

Een tweede tekortkoming betreft de geringe aandacht, die men in de regel schenkt aan de procesmatige aspecten van leerplanvernieuwingsprojecten. Het vernieuwingsproces zelf en de betekenis hiervan voor de personen die het moeten uitvoeren is in de meeste gevallen geen onderwerp van studie en onderzoek. Dit betekent, dat relatief weinig bekend is en wordt over procesfactoren, die een project mogelijk geheel of gedeeltelijk kunnen doen mislukken. De essentie is, dat 'geen onderwijsvernieuwing zo perfect kan worden opgezet, dat deze het proces van haar invoering zonder veranderingen kan overleven. Op grond hiervan is bij een onderwijsvernieuwingproject onderzoek naar processen, fasering en uitvoeringsvormen even belangrijk als een toetsing van de oorspronkelijke doelstelling' (Bauer en Rolff, 1978, p. 221).

Een derde tekortkoming betreft het nogal naïve karakter van veel vernieuwingstheorieën. Veel theorieën kenmerken zich door een onderschatting van de school als organisatiesysteem (Bauer en Rolff, 1978, p. 222). Deze verwaarlozing van het systeemkarakter van de schoolorganisatie wordt door meerdere auteurs aangegeven als een grote tekortkoming in innovatietheorieën (Giesbers, 1978, p. 314; zie ook O.E.C.D., P. Dalin, 1973; Aregger, 1976; Eggleston, 1979).

Vanuit deze tekortkomingen van de fungerende onderwijsvernieuwingsstrategieën, introduceren Rolff e.a. een proces van schoolontwikkeling als een alternatief, waarbij diverse belangrijke aspecten van onderwijsvernieuwing o.a. aard en inhoud, proces, personen en organisatieaspect op elkaar worden betrokken en in een totale benadering worden geïntegreerd. Het begrip schoolontwikkeling wordt door Rolff e.a. gebaseerd op de theorie van de organisatieontwikkeling met twee hoofdaspecten.

- Het eerste aspect heeft betrekking op een ontwikkelingstheoretisch perspectief, waarbij principes aan de orde worden gesteld, waardoor een organisatiesysteem in staat is om zichzelf te veranderen. Het gaat daarbij om de veranderbaarheid van een organisatiesysteem op grond van rationele en weloverwogen keuzen van de leden van dat systeem.
- Het tweede aspect heeft betrekking op de uitgangspunten van de systeemtheoretische benadering, waarbij de relatie school en maatschappij dient als richtsnoer om deze relatie te concretiseren en te structureren.

Deze twee aspecten worden in het hiernavolgende verder uitgewerkt. Dit is van belang omdat hierin een aantal uitgangspunten naar voren komen, die bepalend zijn voor het begrip schoolontwikkeling.

4.1. *Het ontwikkelingstheoretisch perspectief*

Het ontwikkelingstheoretische perspectief wordt behandeld aan de hand van een drietal vragen.

- De vraag naar de aard of kwaliteit van de verandering. Deze vraag betreft de inhoud en de relatieve zwaarte van de verandering in het totaal van de organisatie. De verandering kan plaatsvinden bv. in (een onderdeel van) het leerplan, of in (delen van) de schoolorganisatie etc. Echter voor de implementatiefase wordt gesteld, dat leerplan en schoolorganisatie zo met elkaar samenhangen, dat een verandering in het ene aspect direct veranderingen in het andere aspect vraagt – blijkens recente innovatieonderzoekingen (Bauer en Rolff, 1978, p. 250).
- De vraag naar de wijze waarop processen van verandering plaatsvinden. De vraag slaat op het proces van de uitvoering, fasering en realisering van de veranderingen, alsook op de richting van de verandering. Aan de orde zijn o.a. aspecten als het doel en de planmatige opzet van de verandering en de wijze waarop de samenwerking, het overleg en de besluitvorming worden gerealiseerd. Vervolgens belemmeringen en blokkades die uit de weg moeten worden geruimd en factoren die juist innovatiebevorderend werken.
- De vraag naar de oorzaken van de verandering. Een onderscheid wordt hierbij gemaakt in school-externe en schoolinterne oorzaken. Externe oorzaken kunnen bv. liggen op het gebied van de maatschappelijke omgeving in het algemeen (bv. veranderende waarden, normen en eisen of van de directe schoolomgeving, zoals buurt, ouders, actiegroepen etc. Ook kunnen de veranderingen van bovenaf worden opgelegd door o.a. onderwijsbeleid (bv. schoolwerkplan integratie K.O.-L.O. etc.). Schoolinterne factoren kunnen zijn bv. stimulerend schoolhoofd, samenstelling van het team, leerlingenaantal, etc.

Bauer en Rolff spreken met opzet van een ontwikkelingsproces in plaats van een veranderingsproces, omdat het begrip 'ontwikkeling' een fasegewijze groei impliceert, in een richting van laag naar hoog of klein naar groot. Zij citeren Luhman, die de verandering van sociale systemen opvat als een systeemevolutie en in dit verband spreekt van een 'structuurverandering in de richting van een hogere complexiteit' (Bauer en Rolff, 1978, p. 242). Op ditzelfde begrip

'complexiteit' doelt ook Marx, die dit begrip hanteert als criterium voor de volgorde van beschrijving van de verschillende organisatiemodellen (Marx, 1975, p. 202). Het begrip 'ontwikkeling' is dan ook op te vatten – volgens Bauer en Rolff – als een 'kwalitatief in fase verlopend, planmatig gericht en niet omkeerbaar proces'. Het doel van het ontwikkelingsproces is daarbij niet voorgegeven, maar komt tot stand op grond van 'zelfbestemming van handelende mensen als een steeds terugkerende opgave' (Bauer en Rolff, 1978, p. 244).

4.2. *Het systeemtheoretische perspectief*

Het tweede aspect heeft betrekking op de opvatting van de school als een sociaal systeem, waarbij Bauer en Rolff de algemene systeemtheorie tot uitgangspunt nemen. Volstaan wordt hier met het aangeven van enkele kernbegrippen daarvan.

- Een sociaal systeem is een geïntegreerde eenheid van een veelvoud van complexe componenten, die op hun beurt weer als (sub)systemen zijn te beschouwen.
- Een sociaal systeem is op te vatten als een open systeem, dat in een dynamische wisselwerking staat tot de omgeving met het oog op het bereiken van relatief stabiele toestand.
- Een open systeem veronderstelt enerzijds een bereidheid tot en capaciteit voor verandering van systeem-interne aspecten en anderzijds een relatieve autonomie van het systeem t.o.v. zijn omgeving en verwachtingen die vanuit de omgeving worden gesteld aan het systeem (Bauer en Rolff, 1978, p. 226).

Bauer en Rolff betogen dat de school geen autonome instelling is los van de maatschappelijke context waarin zij functioneert en dat onderwijsleerprocessen slechts te begrijpen zijn in het kader van de maatschappelijke en sociale omgevingsfactoren. De vraag of de school een veranderingsproces kan ondergaan zowel wat betreft de inhoud van het leerplan als de vorm van haar organisatie moet dan ook geplaatst worden in een maatschappelijk perspectief (Bauer en Rolff, 1978, p. 225 vv).

In onze samenleving met een sterk voortgeschreden arbeidsindeling en gehiërarchiseerde beroepsstructuur heeft de school een belangrijke allocatie- en selectiefunctie. Deze functie van de school is verbonden aan allerlei voorwaarden en maatregelen, die o.a. tot uiting komen in wettelijke bepalingen t.a.v. examenreglementen, toelatingseisen, regelingen m.b.t. vormingsgebieden en leerinhouden etc. (zie bv. De Koning, 1978, p. 434). Van de andere kant heeft deze allocatiefunctie consequenties voor de vorm en in-

houd van het onderwijs, want een nauwe relatie tussen onderwijs en maatschappelijke eisen impliceert een 'oriëntatie van het onderwijs op (gestelde) kwalificatie-eisen' (Vervoort, 1975, p. 80). Deze onderlinge beïnvloeding van maatschappelijke ontwikkelingen en eisen die daaruit voortvloeien t.a.v. het onderwijs en de onderwijsvernieuwingen als zodanig, is een uitermate complexe en vooralsnog vrij ondoorzichtig probleemgebied. Echter de bestaande wisselwerking tussen onderwijs en maatschappij sluit een volledige autonomie van het onderwijs uit. Het is een illusie te menen, dat het onderwijs zich – te midden van maatschappelijke veranderingen – onafhankelijk en volgens een eigen vooropgesteld plan kan veranderen, aldus Bauer en Rolff. 'Het volstrekt ontbreken van autonomie is evenmin een realistische inschatting van het geïnstitutioneerde onderwijs' (Bauer en Rolff, 1978, p. 219).

Het begrip relatieve autonomie wordt door Bauer en Rolff nader geconcretiseerd aan de hand van de term: aanpassing. Zij stellen, dat de term aanpassing in de systeemtheoretische benadering een andere betekenis heeft dan in de omgangstaal. 'Anpassung ist also nicht bloss als reaktiver, sondern auch als aktiver Suchprozess eines sozialen Systems zu verstehen' (Bauer en Rolff, 1978, p. 225). Hiermee zijn wij weer terug bij onze basisvraagstelling, nl. in hoeverre kan de schoolorganisatie in staat zijn als platform te dienen om een actief beleid te voeren inzake onderwijsvernieuwingen van de eigen school in relatie met haar maatschappelijke omgeving. Het vraagstuk van de relatieve autonomie van de school is zeer complex en nog weinig uitgewerkt. Gesteld kan echter worden – zij het met enige voorzichtigheid – dat zij de school enige ruimte biedt t.a.v. principes van onderwijs en vorming, zodat de school niet enkel en alleen behoeft te voldoen aan eisen vanuit het sociaal-economisch systeem. Zij verschaft de school m.a.w. enige mogelijkheid voor de realisatie van door de school wenselijk geachte onderwijsvernieuwingen, enige mogelijkheid ook voor emancipatorische doelstellingen (zie bv. Rolff, 1973, p. 18). Het zou ons te ver voeren het vraagstuk van de relatief autonome school in deze studie verder uit te werken. Wij willen verwijzen naar een andere publikatie van ons over Schoolwerkplannontwikkeling een maatschappelijk probleem (1980) en naar andere auteurs (Bourdieu, 1974; Van Wieringen, 1977; discussienota N.K.S.R., 1979).

4.3. *Het begrip: schoolontwikkeling*

Een precieze omschrijving van het begrip schoolontwikkeling levert een aantal problemen op, die enerzijds te maken hebben met een diversiteit in om-

schrijvingen van het begrip organisatieontwikkeling, waarop het concept schoolontwikkeling in hoge mate is gebaseerd en anderzijds betrekking hebben op het feit, dat het begrip nog een louter theoretische constructie is, die als zodanig nog in relatie gebracht dient te worden met de feitelijke schoolpraktijk.

Wij willen volstaan met een voorlopige omschrijving van het begrip die naar onze mening kan dienen als oriëntatiepunt en perspectief bij de vormgeving en interpretatie van onderwijsvernieuwingsprojecten, en in het bijzonder schoolwerkplanontwikkeling. De omschrijving, die wij formuleren, is gebaseerd op omschrijvingen van andere – reeds geciteerde – auteurs, die zich met hetzelfde probleemgebied hebben beziggehouden, m.n. Zwart (1972, p. 122), Marx (1975, p. 289), Bauer en Rolff (1978, p. 244), die respectievelijk een omschrijving hebben gegeven van organisatieontwikkeling, een structureel onderwijskundig-organisatorisch ontwikkelingsmodel voor scholengemeenschappen en Schulentwicklungsprozess.

De omschrijving van het begrip schoolontwikkeling, die wij voorstaan op grond van deze studie, luidt als volgt: *een permanente en systematische actie, gedragen door alle leden van de schoolgemeenschap, gericht op een in fase verlopend ontwikkelingsproces van de school als een geïntegreerde eenheid van schoolwerkplan en schoolorganisatie met het oog op het beter functioneren van de school als geheel, zodat de schooldoelstellingen beter kunnen worden gerealiseerd.*

De poging om de op gang zijnde ontwikkelingen in het onderwijs op elkaar te betrekken en te integreren in een begrip schoolontwikkeling impliceert a.h.w. een totaal benadering van de diverse onderscheiden aspecten, onderdelen en relaties van de school als organisatiesysteem. Deze integrale benadering betekent een concrete vormgeving aan een belangrijke opgave van de wetenschap 'onderwijskunde' om de verschillende factoren, die een rol spelen bij de realisatie van 'het onderwijsgeven in de school', in hun onderlinge relatie te bezien. Dit betekent concreet dat bv. de keuzeselectie en ordening van leerinhouden gerelateerd worden met didactische werkvormen en groeperingswijzen van leerlingen als ook schoolorganisatorische uitgangspunten. Tegelijkertijd opent deze integrale benadering een perspectief naar de doorbreking van het geïsoleerde bestuderen van de onderwijsleersituatie (microniveau), de schoolorganisatie (mesoniveau) en de plaats en functie van de school in de samenleving (macroniveau) en tracht juist ook meer inzicht te krijgen in de onderlinge samenhang en beïnvloeding van deze niveaus⁵.

Deze benadering is alleen te realiseren wanneer

aspecten van schoolwerkplan en schoolorganisatie in hun onderlinge samenhang worden betrokken. Het gaat dan om de totale school en niet om een deelaspect ervan, hoewel deelaspecten op zichzelf ook object van onderzoek en vernieuwing kunnen zijn, afhankelijk weliswaar ofwel van de fase waarin het proces verkeert, ofwel van de indringendheid waarmee een probleemgebied zich in een school voordoet. De beslissing hierover ligt in handen van de leden van de schoolgemeenschap zelf.

Een en ander betekent, dat wil het proces van schoolwerkplanontwikkeling op de school een goede kans van slagen hebben, de schoolteams in de gelegenheid gesteld moeten worden om die bekwaamheid en deskundigheden te verwerven, die nodig zijn om een dergelijk proces met elkaar uit te voeren. Een van de mogelijkheden om zich als schoolteam een dergelijke bekwaamheden eigen te maken was het volgen van de bijscholingscursus 'ontwikkeling van schoolwerkplannen', die door het Ministerie van Onderwijs in het kader van het nascholingsbeleid was geïnitieerd. Hier wordt in de volgende paragraaf nader op ingegaan.

5. De cursus: ontwikkeling van schoolwerkplannen

De her- en bijscholingscursus: 'Ontwikkeling van schoolwerkplannen' was in haar uitgangspunten als ook in haar uitwerking te karakteriseren als een experimentele cursus met een open leerplan en een procesmatige benadering. De cursus immers was zo opgezet, dat schoolteams op de cursusbijeenkomsten zouden werken aan een proces van schoolwerkplanontwikkeling onder begeleiding van de docenten. Het cursusgebeuren is dan ook op te vatten als een specimen van een proces van schoolwerkplanontwikkeling, zoals men dat op de scholen zou moeten gaan doen. In de cursus heeft men daarvoor echter een bepaald kader gecreëerd, waarin één en ander meer gestructureerd en gecoördineerd heeft kunnen plaatsvinden.

Het algemene doel van de her- en bijscholingscursus volgens het experimenteerplan luidde: 'In een procesmatige benadering zodanig voorwaarden vervullen, dat onderwijsgevendens bekwaam worden een schoolwerkplan voor hun eigen school samen te stellen'. Deze cursus, die bij wijze van experiment als een driejarige cursus is gestart in september 1976, is door ons geëvalueerd.

Eén van de meest essentiële vragen, die wij bij de evaluatie van deze cursus hebben gesteld luidt dan ook: in hoeverre heeft deze driejarige cursus de leden van de participerende schoolteams bekwaam ge-

maakt om een proces van schoolwerkplanontwikkeling gestalte te geven?

Het antwoord op deze alomvattende en complexe vraag is in de evaluatieverslagen van deze cursus uitvoerig en genuanceerd aan de orde gesteld (zie bijvoorbeeld Bergenhenegouwen e.a., 1979, 1980; Bergenhenegouwen, 1981).

Samenvattend kan gesteld worden, dat het antwoord op deze vraag gradueel van aard is en van schoolteam tot schoolteam varieert, omdat men heeft gewerkt met een 'open leerplan' en een 'procesmatige' aanpak.

Voor de systematiek en de consistentie in de evaluatie van deze cursus hebben wij aansluiting gezocht bij reeds bestaande inzichten omtrent evaluatie van onderwijsprogramma's. Na een oriëntatie in diverse modellen en strategieën van onderwijsevaluatie bleek het overzichtelijke en praktisch toepasbare evaluatiemodel van Stake de meeste aanknopingspunten te bieden voor het onderhavige evaluatieproject. Voor een beschrijving van het model van Stake verwijzen wij o.a. naar het artikel van Appelhof (Appelhof, 1977). Wij beperken ons hier tot een weergave van enkele belangrijke evaluatieresultaten, die een goede illustratie vormen van de bovenbeschreven samenhang in schoolwerkplanontwikkeling en schoolorganisatie. Tevens kunnen deze evaluatieresultaten dienen ter onderbouwing van onze stelling, dat de ontwikkeling van schoolwerkplannen directe consequenties heeft voor schoolorganisatorische aspecten. Deze onderlinge verbondenheid van beide processen hebben wij tot uiting laten komen in het begrip: 'Schoolontwikkeling'.

In de opzet van deze cursus ging men ervan uit, dat er een wisselwerking zou bestaan tussen de cursus en de concrete schoolorganisatie, waarin de cursisten verkeerden. Cursus en schoolorganisatie zouden elkaar wederzijds moeten beïnvloeden. Aan de ene kant zou de cursus een bijdrage kunnen leveren aan het op gang brengen en/of bevorderen van onderwijsvernieuwingen in de school, terwijl aan de andere kant in de schoolorganisatie die voorwaarden aanwezig zouden moeten zijn, die bevorderend zouden werken op deze onderwijsvernieuwingprocessen, wat tevens zijn neerslag zou vinden in de voortgang van het cursusgebeuren.

Uit de evaluatiegegevens blijkt, dat men bij de uitwerking van de vormingsgebieden in het derde jaar de nadruk meer heeft gelegd op doelstellingen en inhouden van dat vormingsgebied en minder op schoolorganisatorische aspecten. Dit gegeven, dat aspecten van de schoolorganisatie en ook van de onderwijsstructuur weinig en niet systematisch aan de orde zijn gesteld in de cursus hangt samen, mogen

wij aannemen, met het gegeven, dat de cursuseffecten t.a.v. schoolwerkplanontwikkeling meer betrekking hadden op de inhoudelijke aspecten en minder op de schoolorganisatorische aspecten. Deze relatie willen wij als volgt toelichten.

Hoewel de belangrijkheid van de aspecten van de schoolorganisatie in het experimenteerplan duidelijk is vermeld en in de eerste fase van de cursus het onderwerp teammanagement uitdrukkelijk is behandeld, is de uitwerking van het schoolorganisatieaspect in de latere fasen van de cursus te summier en weinig fundamenteel aan de orde gesteld. Daarentegen is wel gebleken uit de gegevens, dat aspecten van de schoolorganisatie een belangrijke rol hebben gespeeld bij het proces van het werken aan het schoolwerkplan in de cursus. Gebleken is o.a., dat schoolteams die vernieuwingen vanuit de cursus tevens in de school hadden uitgeprobeerd enerzijds meer teamvergaderingen hebben gehouden en anderzijds de rol van een stimulerende schoolleider meer als belangrijk hebben ervaren dan schoolteams, die deze vernieuwingen niet hadden uitgeprobeerd op de eigen school. De rol van de schoolleider blijkt uit de gegevens niet zozeer van invloed te zijn op het cursusgebeuren, maar veeleer op het proces van schoolwerkplanontwikkeling in de eigen school. Een stimulerende schoolleider werd als een belangrijke voorwaarde gezien voor continuering van het proces van schoolwerkplanontwikkeling na de cursus. Een belangrijke constatering m.b.t. het effect van de cursus op lange termijn.

Een tweede belangrijke kanttekening is, dat de mate van spreiding van verantwoordelijkheid in het schoolteam een erg belangrijke factor blijkt te zijn voor het proces van schoolwerkplanontwikkeling – zowel in de cursus alsook in de schoolsituatie. Democratische teams bv., waarbinnen de verantwoordelijkheden zijn gespreid over alle teamleden, blijken minder problemen te ondervinden m.b.t. organisatie, coördinatie en leiding dan meer hiërarchische teams. Dit zou kunnen betekenen, dat bij een proces van schoolwerkplanontwikkeling eerst schoolorganisatorische problemen opgelost dienen te worden voordat men zich met de inhoudelijke aspecten van het schoolwerkplan kan gaan bezighouden. Deze gegevens leiden tot de veronderstelling, dat, hoewel in de cursus aandacht besteed is aan onderwerpen als schoolmanagement, samenwerking en communicatie, het belang van deze onderwerpen in cursusopzet en uitwerking zijn onderschat, waardoor deze ten onrechte onderbelicht zijn geworden in het proces van het met elkaar opstellen van een schoolwerkplan voor de eigen school.

Het feit, dat de schoolorganisatorische aspecten als

belangrijk zijn ervaren door de cursisten en tegelijkertijd deze aspecten in het cursusverloop te weinig aan de orde zijn gesteld, willen wij in relatie brengen met de cursuseffecten zoals deze door de cursisten zijn aangegeven. Gebleken is, dat volgens de cursisten de cursus in een hogere mate effect heeft gehad t.a.v. inhoudelijke aspecten van het proces van schoolwerkplanontwikkeling dan t.a.v. organisatorische aspecten. Deze gegevens bleken zowel betrekking te hebben op de leerervaringen van de individuele cursisten alsook op de effecten op het niveau van het gehele team.

Een adequate organisatie en onderwijsstructuur van de school zijn te beschouwen als voorwaarden voor een optimale realisatie van de schooldoelstellingen, tevens echter zijn deze een voorwaarde voor het tot uiting kunnen komen van de persoonlijke kwalificaties en eigenschappen van de personen van een schoolteam. Deskundigheid en bereidheid van de leden van een schoolteam vragen om een ondersteunende organisatievorm, waarin deze deskundigheid en positieve gerichtheid gekanaliseerd kunnen worden en effect kunnen hebben. Wanneer dit formele kader ontbreekt, wordt er een zware wissel getrokken op de persoonlijke inzet en bereidheid van de teamleden tot samenwerking en overleg. Dit houdt tevens het gevaar in, dat in geval van spanningen en conflicten het samenwerkingsverband op losse schroeven kan komen te staan, omdat hiervoor geen formeel geregelde structurele voorzieningen zijn getroffen. In de cursus is het organisatorische kader helaas onderbelicht gebleven met mogelijke nadelige gevolgen voor de continuering van het proces van schoolwerkplanontwikkeling ook na de cursus.

Hiermee wordt benadrukt, dat inhoudelijke veranderingen in het onderwijs noodzakelijkerwijze consequenties zullen (moeten) hebben voor veranderingen in de schoolorganisatie, omdat beide aspecten heel direct op een voorwaardelijke wijze met elkaar verbonden zijn. Een proces van schoolwerkplanontwikkeling veronderstelt en verwijst naar veranderingen in de schoolorganisatie, omdat beide aspecten een integrerend bestanddeel uitmaken van een proces, dat uitstijgt boven 'schoolwerkplanontwikkeling' en gekenschetst kan worden als 'Schoolontwikkeling'.

9. Tot slot

In een recent artikel over schoolgerichte nascholing schrijft Giesbers, dat de volgende twee veelgehoorde bezwaren tegen nascholing zijn te formuleren.

1. 'Er is onvoldoende contact met de schoolrealiteit

van de deelnemende scholen'

2. 'Er is onvoldoende oog voor het gegeven, dat de school een systeem is, een samenhangend geheel van delen, waaruit men niet straffeloos bepaalde elementen kan losmaken, veranderen en vervolgens weer terugplaatsen' (Giesbers, 1980, p. 1). Gesteld kan worden, dat de cursus 'Ontwikkeling van schoolwerkplannen' tegemoet komt aan beide bezwaren, omdat zowel de relatie met de onderwijspraktijk alsook die met de schoolorganisatie principiële uitgangspunten waren bij opzet en uitvoering van deze cursus. Echter bij de uitwerking van deze beide relaties in de cursus is men gestoten op een aantal fundamentele problemen, die niet binnen de drie-jarige periode van deze cursus waren op te lossen, maar die een lange periode vragen van intensief werken aan een proces van schoolwerkplanontwikkeling in de school.

Ondersteuning van een dergelijk intensief proces kan dan ook niet alleen geschieden door nascholingsactiviteiten op het gebied van schoolwerkplanontwikkeling maar zal geïntegreerd dienen te worden met begeleiding en ondersteuning van samenwerkingsrelaties binnen het schoolteam enerzijds en een verlegging van zwaartepunten in de initiële opleiding anderzijds. De nadruk van de begeleiding zal moeten liggen op een benadering van de school als een systeem en de vorm van de begeleiding zal moeten bestaan uit een ondersteuning van een geïntegreerd proces van 'Schoolontwikkeling'.

Noten

1. Zie voor verdere gegevens over ontstaan, werkzaamheden en taken van de Programmacommissie Eindverslag van de Programmacommissie: Her- en bijscholingscursus 'Ontwikkeling van schoolwerkplannen' Amsterdam, 1980, red. B. van der Ree.
2. Het experimenteerplan ten behoeve van de her- en bijscholing: Ontwikkeling van schoolwerkplannen voor het primair onderwijs. Programmacommissie o.l.v. G. van den Berghe, Zeist, 1976.
3. Zie de drie evaluatieverslagen van de drie afzonderlijke cursusjaren.
Evaluatie I. Universiteit van Amsterdam, P.D.I., 1977.
Evaluatie II. Universiteit van Amsterdam, P.D.I., 1978
Eind Evaluatie. Universiteit van Amsterdam, P.D.I., 1980
4. Het begrip schoolorganisatie kan aanleiding geven tot verwarring, omdat dit begrip twee duidelijk onderscheiden dimensies aanduidt. Binnen de (organisatie)sociologie betreft het begrip primair samenwerkingsrelaties van mensen met het oog op het bereiken van bepaalde doelen. In de onderwijskundige terminologie worden er met dit begrip ook aspecten aangeduid, die ordening en structuur aanbrengen in b.v. onderwijs-

- leersituaties zoals bv. groeperingsvormen van leerlingen, ordening van leerstof en onderwijsprogramma's etc. Op zich is deze 'dubbelduiding' niet bezwaarlijk, als men de beide aspecten erin maar blijft onderscheiden. In dit artikel zullen wij het begrip schoolorganisatie hanteren zoals dat gebruikelijk is in de (organisatie)sociologie.
5. Deze benadering is o.a. naar voren gekomen vanuit de onderwijssociologische invalshoek. Zowel bij de 'new directions' in de Engelse onderwijssociologie (M. Young, 1971; Bernstein, 1975; Eggleston, 1977; Apple, 1979) alsook bij Duitse onderwijssociologen (als Rolff, 1973; Hurrelmann, 1975; Fend, 1977). Deze benadering is ook te localiseren in het streven te komen tot een schooltheorie (Heiland, 1972; Brinkman, 1974; Fingerlé, 1975; Fend, 1980) o.a. ook recente projecten over schoolgericht onderzoek: RION, 1978, ABC/RITP, 1979, LICOR, 1980 en over schoolklimaat: LICOR, 1979.
- Literatuur*
- Appelhof, P., Evaluatie van Curriculum innovatie. Het D.A.L.-onderzoek (III). *Pedagogische Studiën*, 1977, 54, p. 1-7.
- A.P.S. conferentie over 'De zichzelf veranderende school in het kader van landelijke ontwikkelingen en vernieuwingen'. *Onderwijs en Opvoeding*, 1980, 31, jan.
- Aregger, K., *Innovation in sozialen systemen*. I-II, Bern: 1976.
- Bauer, K. und H. Rolff, 'Vorbereiten zu einer Theorie der Schulentwicklung'. In: K. Bauer und H. Rolff, *Innovation und Schulentwicklung*. Basel: 1978.
- Becker, H. u.a., *Das Curriculum, Praxis - Wissenschaft - Politik*. München: 1974.
- Bekke, A., *Organisatie-ontwikkeling: Confrontatie van individua, organisatie en maatschappij*. Rotterdam: 1976.
- Bergenhengouwen, G., *Evaluatie I. Her- en bijscholingscursus 'Ontwikkeling van schoolwerkplannen*. Universiteit van Amsterdam, P.D.I., 1977.
- Bergenhengouwen, G., H. Polak, L. Schoonderwoerd, *Evaluatie II. Her- en bijscholingscursus 'Ontwikkeling van schoolwerkplannen'*. Universiteit van Amsterdam, P.D.I., 1978.
- Bergenhengouwen, G., H. Polak, L. Schoonderwoerd, *Eind-evaluatie. Her- en bijscholingscursus 'Ontwikkeling van schoolwerkplannen'*. Universiteit van Amsterdam, P.D.I., 1980.
- Bergenhengouwen, G., R. Elte, J. Postma, *Schoolwerkplanontwikkeling, een maatschappelijk probleem*. *Pedagogische Studiën*, 1980, 57, p. 134-144.
- Bergenhengouwen, G., *Schoolwerkplan en schoolorganisatie, naar integratie*. (proefschrift). Purmerend: 1981.
- Bourdieu, P., Cultural reproduction and social reproduction. In: R. Brown, *Knowledge, education and cultural change*. London: 1974.
- Clark, P. A., *Development and organisational change*. London: 1972. (vert. *Aktie-onderzoek en organisatieverandering*. Alphen: 1976).
- Communicatienetwerpen (projektgroep)*. *Informatie over veranderingsprocessen in het onderwijs*. A.P.S., Amsterdam.
- Eggleston, J., School-based Curriculum Development in England and Wales. In: *O.E.C.D. School-based curriculum development*. Paris: 1979.
- Fend, H., *Theorie der Schule*. München: 1980.
- Fingerlé, K., Die verwendung von Ansätzen zur Theorie der Schule als ein bezugrahmen für Curriculumreformen. In: K. Frey, *Curriculum Handbuch*. München: 1975.
- Giesbers J. en R. van der Vegt, *Organisatie ontwikkeling in schoolsystemen: een introductie*. *Pedagogische Studiën*, 1974, 51, p. 522-530.
- Giesbers, J., *Leren aan schoolproblemen, praktijkgerichte nascholing van docenten*. *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, p. 313-320.
- Giesbers, J., *Schoolgerichte nascholing*. In: *Handboek voor de onderwijspraktijk*. BG 4120 (mei 1980), Alphen a/d Rijn.
- Halkes, R. en W. Nijhof, *Praktijkgerichte Curriculumontwikkeling*. *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, p. 194-214.
- Kemenade, J. van, *Het onderwijs als organisatie*. Universiteit van Nijmegen, Sociologisch Instituut, 1971.
- Kieviet, F., *Open en gesloten curricula*. Universiteit van Leiden, 1974.
- Klemm, K. und H. Rolff, *Zur Dynamik der Schulentwicklung*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1977, 23, p. 551-562.
- Koning, P. de., *Functies van afsluitingen: een opsomming*. *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, p. 433-449.
- Marx, E., *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*. Groningen: 1975.
- Miles, M., *Innovation in education*. New York: 1964.
- Nota: *Leerplanontwikkeling en de SLO*. S.L.O. Enschede, 1979.
- Nota (diskussie), *Bouwen aan een relatief autonome school*. Uitg. N.K.S.R., Den Haag, 1979. Zie ook: Baas in eigen school. N.K.S.R., Den Haag, 1979.
- O.E.C.D. (P. Dalin), *Case studies of educational innovation I t/m IV*. Paris: 1973.
- O.E.C.D., *Schoolbased curriculum development*. Paris: 1979.
- Praxisnaher Curriculumentwicklung zur Förderung*. Deutsche Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: 1974.
- Rolff, H. G., *De ambivalentie van de Gesamtschule*. In: *De Gesamtschule conferentie*. Purmerend: 1973.
- Rolff, H. G., u.a. (Hrsgs), *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Weinheim: 1980.
- Rijkeboer, M. en J. Verkallen, *Valkuilen in organisatieontwikkeling*. Groningen, 1974.
- Schmuck, R., and P. Runkel, *Handbook of organization development in schools*. Oregon: 1972.
- Seybold, H., *Konzeption und Strategie praxisnaher Curriculumentwicklung*. Ravenburg: 1975. (vert. *Opzet en strategie van de op de praktijk gerichte leerplanontwikkeling*. Groningen: 1978).
- Skinner, B., *The Science of learning on the art of teaching* 1954. In: Smith and Moore, *Programmed learning*. New York: 1962.
- Stake, R., *The countenance of educational evaluation*. In:

- R. Anderson, *Current research in instruction*. New Jersey: 1969.
- Vervoort, C., *Onderwijs en Maatschappij*. Nijmegen: 1975.
- Vilsteren, K. van, *Organisatie-ontwikkeling naar school*. In: W. Nijhoff e.a., *Schaalvergroting als opgave Onderwijskunde*. Rijksuniversiteit van Utrecht, 1980.
- Wieringen, A. van, *Maatschappelijke achtergronden van het onderwijs*. Universiteit van Amsterdam, P.D.I., 1977.
- Zwart, C., *Gericht veranderen van organisatie*. Rotterdam: 1972.

Curriculum vitae

G. J. Bergenhenegouwen (1940) is als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan de vakgroep Algemene en Vergelijkende Onderwijskunde van de Universiteit van

Amsterdam. Hij promoveerde in 1980 op het proefschrift: 'Schoolwerkplan en schoolorganisatie, naar integratie'. Hij publiceerde o.a. over praktijkgerichte curriculumontwikkeling en schoolwerkplanontwikkeling. Hij was projectleider van de evaluatie van de cursus 'Ontwikkeling van schoolwerkplannen' t.b.v. onderwijsgevend in het basisonderwijs, het project, waarop het proefschrift en ook dit artikel is gebaseerd.

Adres: G. J. Bergenhenegouwen, Vakgroep Onderwijskunde, U.v.A., Prinsengracht 227, 1015 DT Amsterdam.

Manuscript aanvaard 10-4-'81