

# Curriculumontwikkeling en haar organisatie in Nederland

C. A. J. AARNOUTSE

*Instituut voor onderwijskunde, K.U. Nijmegen*

## *Inleiding*

Het is niet geheel overdreven wanneer men stelt, dat het merendeel van de in ons land bestaande leerplannen en/of leergangen ernstige tekorten vertoont. In de eerste plaats zijn vele leerplannen en/of leergangen in onvoldoende mate afgestemd op een samenleving, waarin zich grote sociale, culturele en economische veranderingen voltrekken. Een zich snel veranderende samenleving vereist nieuwe onderwijsdoelstellingen en middelen om deze te bereiken<sup>1</sup>. Vervolgens bieden vele leerplannen en/of leergangen te weinig mogelijkheden om aan te sluiten bij de interesses, de ervaringen, het ontwikkelingsniveau en de diversiteit van de leerlingen. In de toekomst zal men nog meer met deze factoren rekening moeten houden en alle leerlingen de mogelijkheid moeten bieden tot een optimale ontwikkeling<sup>2</sup>. Een ander ernstig tekort betreft het ontbreken van een goede samenhang tussen de leerplannen en/of leergangen van de verschillende schooltypen. Hierdoor ontstaan hiaten en stagnaties in het leerproces van de leerlingen; van een continue voortgang van alle leerlingen is ondanks de mammoetwet nog geen sprake. Daarnaast kan worden gewezen op het feit, dat vele leerplannen en/of leergangen te weinig aansluiten bij de ontwikkelingen in de verschillende wetenschappen. De snelle groei en veroudering van de kennis maken een continue herziening van de leerinhouden noodzakelijk. Met de uitbreiding en verandering van de kennis stijgt de behoefte aan meer rationele selectiekriteria en organisatieprincipen; de vraag naar de juistheid van de traditionele range van vakken moet gesteld en beantwoord worden<sup>3</sup>. Bij de ontwikkeling van leerplannen en/of

leergangen tenslotte maakt men te weinig gebruik van de kennis op het gebied van de leerplanontwikkeling, de onderwijskunde, de leer- en ontwikkelingspsychologie etc. De leerplannen en/of leergangen zijn te veel het produkt van de ervaring en intuïtie van enkele personen. Een meer verantwoorde bepaling van de doelstellingen en een systematische evaluatie ontbreken meestal.

De bovengenoemde tekorten zijn even zoveel redenen om ernst te maken met de systematische leerplanontwikkeling in ons land. Gelukkig valt er sedert enkele jaren een groeiende belangstelling en een toenemende activiteit op dit gebied te constateren. Wetenschappelijke instituten, pedagogische centra, inspecties, groepen van docenten, onderwijsorganisaties, staatscommissies en uitgeverijen houden zich in meerdere of mindere mate bezig met wat 'leerplanontwikkeling' wordt genoemd. Deze instituten, instanties, groepen en bedrijven werken wat hun activiteiten op dit gebied betreft voor het merendeel onafhankelijk van elkaar. Een instantie die al deze activiteiten coördineert en plant, ontbreekt.

Een zo complexe, belangrijke en kostbare aangelegenheid als leerplanontwikkeling kan echter niet zonder planning en een of andere vorm van institutionalisering adequaat worden uitgevoerd. In verschillende landen zijn reeds sedert een aantal jaren landelijke instituten of centra voor leerplanontwikkeling opgericht. Ook in ons land bestaat bij velen een sterke behoefte aan coördinatie en institutionalisering van het leerplanontwikkelingswerk. Het is om die reden, dat in mei 1969 de staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen de Commissie Organisatie Leerplanontwikkeling (C.O.L.O.) installeerde. De commissie kreeg de opdracht te

adviseren over de wijze waarop het leerplanontwikkelingswerk in Nederland gecoördineerd en georganiseerd kan worden. In mei 1971 publiceerde de commissie een discussienota, waarin de gedachten die tot dusverre in de commissie zijn ontwikkeld ten aanzien van de organisatie van de leerplanontwikkeling in Nederland zijn neergelegd. Na een korte inleiding volgt een overzicht van de stand van zaken op het gebied van de leerplanontwikkeling in Nederland en worden enkele behoeften geformuleerd. Daarna worden een aantal taken en voorwaarden omschreven op het terrein van de leerplanontwikkeling. Tenslotte worden drie alternatieve organisatie-modellen voorgelegd en toegelicht.

In het eerste deel van dit artikel zullen we enkele belangrijke begrippen als leerplan, curriculum en curriculumontwikkeling aan de orde stellen. In het tweede deel worden twee organisatie-modellen uit de discussienota van de C.O.L.O. besproken. Met een aanzet tot een nieuw model besluiten we dit artikel.

### 1. *Leerplan, curriculum en curriculumontwikkeling.*

In dit deel zullen we enkele begrippen, die in de onderwijspraktijk en onderwijsliteratuur veelvuldig voorkomen, bespreken. Het volgende is tevens bedoeld als inleiding op de bespreking van twee organisatie-modellen uit de discussienota.

#### 1.1. *Leerplan en curriculum.*

Het is zeer moeilijk één duidelijke omschrijving te geven van het begrip 'leerplan'. De moeilijkheid is n.l. dat de term 'leerplan' niet naar één zaak maar naar verschillende zaken kan verwijzen.

In de onderwijswetgeving wordt de inhoud van het leerplan slechts in algemene termen omschreven; een nadere precisering omtrent het doel, de inhoud en de vorm van het leerplan ontbreekt doorgaans. Het gevolg is, dat er in de onderwijspraktijk leerplannen voorkomen die wat inhoud, functie en kwaliteit betreft sterk van elkaar verschillen. Er zijn leerplannen die een korte op-

somming geven van het aantal vakken, het aantal lessen voor elk vak, de te behandelen leerstof en de te gebruiken methoden, boeken en andere leer- en hulpmiddelen. Deze leerplannen, die aan de eisen van de wet voldoen, vervullen uitsluitend een administratief-juridische functie. Er zijn ook leerplannen – hoewel veel minder in aantal –, waarin een vrij uitvoerige beschrijving wordt gegeven van de organisatie van de school, van de methoden, de boeken en de leer- en hulpmiddelen die in de verschillende klassen worden gebruikt, van de wijze van rapporteren etc. Deze leerplannen, die vaak door schoolteams zijn samengesteld, vervullen in de regel naast een administratief-juridische ook en bovenal een didactische functie. Beide soorten leerplannen, vertonen meer verschillen dan overeenkomsten.

De term 'leerplan' kan niet alleen naar verschillende typen school-leerplannen verwijzen. De term kan ook betrekking hebben op de leer-gang van een schoolvak. Men spreekt van de Commissie Modernisering Leerplan Wiskunde, van de Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer etc. Voor de rijksscholen bestaan er voorbeeld-leerplannen voor aardrijkskunde, klas-sieke talen etc. Deze vakleerplannen verschillen in vele opzichten van de school-leerplannen.

In de onderwijskundige literatuur hanteert men meestal een leerplanbegrip, dat afwijkt van het dagelijkse spraakgebruik. Volgens Van Gelder dient het leerplan te bestaan uit verscheidene onderwijsleerpakketten, waarin de onderwijsleer-situaties zijn uitgewerkt en beschreven<sup>4</sup>. Deen beschouwt het leerplan als een interdependent samenstel van leergangen met aanwijzingen voor leer- en hulpmiddelen, didactische richtlijnen en middelen voor diagnostiek, toetsing en rapportage<sup>5</sup>. Zowel Van Gelder als Deen zien het leerplan als een produkt van systematische leerplan-ontwikkeling. Uit het bovenstaande blijkt, dat verschillende zaken met eenzelfde term worden aangeduid. Een term die in zoveel betekenissen wordt gebruikt en daardoor voortdurend een bron is van misverstand en onbegrip, kan men ons inziens beter laten vallen. Veel spraakver-warring kan worden voorkomen door het resultaat van het ontwikkelingsproces met 'curricu-

lum' en het ontwikkelings- of productieproces met 'curriculumontwikkeling' aan te duiden. Bovendien hebben beide termen het voordeel aan te sluiten bij het internationale spraakgebruik.

De term 'curriculum' heeft in de Amerikaans-Engelse onderwijspraktijk en -literatuur meestal betrekking op de leergang van een vak of op het geheel van leergangen van een bepaalde school. Het curriculum verwijst naar de onderwijsleermaterialen, die docenten en leerlingen gebruiken om te onderwijzen en te leren. De leergang van een vak of vakkengebied noemt men ook wel 'course', een term die verwantschap vertoont met het woord curriculum<sup>6</sup>. In de Nederlandse onderwijspraktijk gebruikt men vaak de term 'methode' ter aanduiding van de leergang of de course.

In de onderwijskundige literatuur wordt het begrip 'curriculum' veelal gedefinieerd als 'the planned experiences offered to the learner under the guidance of the school'<sup>7</sup>. Tyler, Taba, Neagley en Evans en andere experts geven bijna gelijklopende definities van dit begrip. Bloom definieert het curriculum 'as a plan for changing student behavior and as the actual set of learning experiences in which students, teachers and materials interact to produce the changes in students'<sup>8</sup>. De definitie van curriculum in termen van 'planned learning experiences' is volgens verschillende experts niet exact genoeg. Volgens Foshay ontbreekt in deze definitie de noodzakelijke specificatie van elementen. Bovendien vindt hij deze definitie dogmatisch en niet neutraal<sup>9</sup>. Johnson is van mening, dat deze definitie een duidelijk onderscheid tussen curriculum en instructie heeft belemmerd<sup>10</sup>. (In de omschrijving van Bloom betekent curriculum zowel het plan als de uitvoering van het plan). Goodlad, een leerling van Tyler en Bloom, verwerpt de term 'learning experience' vanwege haar ambigu karakter<sup>11</sup>.

Een curriculum zouden wij willen definiëren als een uitgewerkt plan, waarin de onderwijsdoelstellingen en de middelen om die doelstellingen te bereiken en te evalueren worden omschreven. Het is een plan dat de middelen aan geeft voor het creëren van onderwijsleersituaties,

die nodig zijn voor het realiseren van gedragsveranderingen bij de leerlingen. Onder middelen verstaan we de leerstof voor de docent en de leerlingen, de mogelijke onderwijs- en leeractiviteiten, en de te gebruiken media en toetsen. Het curriculum is, om het kort te formuleren, een uitgewerkt plan om onderwijs- en leerprocessen te realiseren. Dit plan kan betrekking hebben op het gehele programma van een onderwijsinstituut en op een deel ervan. In het schoolcurriculum worden de doelstellingen van het onderwijs en van de school beschreven, evenals de organisatie van de school, de voorwaarden waaraan leerlingen en docenten moeten voldoen etc. In de verschillende deelcurricula, die een wezenlijk bestanddeel van het schoolcurriculum vormen, worden de doelstellingen en middelen concreet en in een bepaalde volgorde (sequentie) beschreven.

#### Opmerking

In de discussienota van de C.O.L.O. is het onderwijsleerplan een centraal begrip<sup>12</sup>. 'In het nationale onderwijsleerplan worden de doelstellingen en functies van het onderwijs omschreven, de onderwijsniveaus en schooltypen onderscheiden, en de criteria voor het opstellen van schoolwerkplannen voor afzonderlijke (groepen van) scholen gespecificeerd'<sup>13</sup>, aldus de nota. Het onderwijsleerplan is volgens de commissie het 'curriculum voor het schoolsysteem'. Het is ons inziens niet juist het onderwijsleerplan met de term 'curriculum' aan te duiden. Het onderwijsleerplan is een ontwerp, een raamplan dat nog algemeen van aard is en geen concrete aanwijzingen geeft voor het creëren van onderwijsleersituaties. Het plan is niet de output van het proces van curriculumontwikkeling; het is het resultaat van een van de eerste fasen van het ontwikkelingsproces. Om spraakverwarring te voorkomen, is het wellicht beter om te spreken van algemeen plan of raamplan in plaats van onderwijsleerplan.

#### 1.2. Curriculumontwikkeling

Een curriculum is het produkt of het resultaat

van het proces van curriculumontwikkeling. Dit proces kan betrekking hebben op de ontwikkeling van een schoolcurriculum en op de ontwikkeling van een curriculum voor een bepaald vak, vakkengebied, project etc. In de loop der jaren zijn vooral in de U.S.A. verschillende concepten of modellen voor curriculumontwikkeling ontworpen. In deze modellen trachten de ontwerpers de vraag te beantwoorden hoe een curriculum op een systematische wijze kan worden ontwikkeld, met andere woorden welke beslissingen achtereenvolgens moeten worden genomen – volgens welke principes en procedures, op grond van welke data en door welke personen. Deze modellen willen tevens een leidraad zijn voor een systematische curriculumontwikkeling. Het zou interessant zijn om na te gaan in hoeverre deze modellen inderdaad functioneren in de praktijk<sup>14</sup>.

In het volgende zullen we een summier overzicht geven van de belangrijkste fasen van het gehele proces van curriculumontwikkeling. Dit 'concept' draagt nog een voorlopig karakter.

In het onderwijsleerproces en in het ontwikkelingsproces kunnen we drie probleemgebieden onderscheiden, te weten: het probleemgebied van de doelstellingen, van de middelen en van de evaluatie<sup>15</sup>. Deze probleemgebieden kunnen we tevens beschouwen als de hoofdfasen van het proces van curriculumontwikkeling.

In de eerste fase moeten de onderscheiden doelstellingen worden vastgesteld. In deze fase zal men een antwoord moeten geven op de zeer complexe vraag welke bijdrage de school als één van de sociale instituten kan en moet leveren ten aanzien van de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen. Om de doelstellingen van het onderwijs op een meer verantwoorde wijze te kunnen bepalen, dient men over vele gegevens te beschikken; gegevens omtrent de effectiviteit van het onderwijs, de huidige en toekomstige ontwikkeling van de samenleving, de verwachtingen van de samenleving ten aanzien van het onderwijs, de mogelijkheden en behoeften van de leerlingen en de functies van andere sociale instituten. Met behulp van deze gegevens en op basis van een aantal expliciet geformuleerde

waarde-oordelen is het mogelijk de doelstellingen van het onderwijs in ieder geval op een meer rationele wijze vast te stellen. Deze doelstellingen worden meestal in zeer algemene termen omschreven. Voor een systematische curriculumontwikkeling is het noodzakelijk de einddoelstellingen van het onderwijs op een minder formele en abstracte wijze te formuleren. De begrippen moeten worden geanalyseerd en gedefinieerd zodanig dat duidelijk wordt welke gedragsveranderingen het schoolonderwijs bij de leerlingen moet trachten te realiseren<sup>16</sup>. Vervolgens worden de doelstellingen van de verschillende fasen of stadia, die in de gehele schoolperiode (b.v. van 4-18 jaar) zijn te onderscheiden, bepaald. Door verdere analyse en concretisering van de einddoelstellingen is het in principe mogelijk de doelstellingen van de verschillende schoolfasen of anders gezegd van de op elkaar volgende schooltypen vast te stellen<sup>17</sup>. Bij de bepaling van de doelstellingen van de diverse schooltypen zal men in sterke mate rekening moeten houden met de mogelijkheden en behoeften van de leerlingen. De schooldoelstellingen moeten zoveel mogelijk worden geformuleerd op het intermediair abstractieniveau d.w.z. in meer concrete termen<sup>18</sup>.

Nadat de doelstellingen van een bepaald schooltype zijn vastgesteld, kan men deze naar inhoud groeperen (b.v. de doelstellingen op het gebied van de wiskunde) en verder analyseren in concrete of specifieke doelstellingen. Deze doelstellingen kunnen vervolgens in een bepaalde sequentie worden geplaatst. Op grond van deze rangschikking is het mogelijk de doelstellingen van de leereenheden of units op te stellen. Onder units verstaan we de verschillende delen van een curriculum te vergelijken met de paragrafen of hoofdstukken van een boek<sup>19</sup>.

Als op deze wijze het raamwerk van een curriculum is ontworpen, begint de tweede fase van het proces van curriculumontwikkeling, n.l. de fase van de selectie en ordening van de middelen. Onder middelen verstaan we de leerstof voor de docent en de leerlingen, de mogelijke onderwijs- en leeractiviteiten en de media en toetsen. Die leerinhouden en leeractiviteiten die naar het oordeel van de ontwerpers het meest geschikt zijn

om de doelstellingen van een unit te bereiken, worden geselecteerd en in een bepaalde volgorde geplaatst. De mogelijke onderwijsactiviteiten en de te gebruiken media worden eveneens uitgekozen, resp. geconstrueerd. De 'vulling' van een unit is compleet, wanneer de verschillende toetsen in ontwerp gereed zijn.

Nadat verschillende units van een curriculum zijn ontworpen, moeten deze in een beperkt aantal scholen worden uitgetoetst. Daarmee begint reeds de derde fase van het proces van curriculumontwikkeling n.l. de fase van de evaluatie. Nu is het mogelijk na te gaan in hoeverre de doelstellingen van de units haalbaar en relevant zijn voor de leerlingen, voor wie ze zijn opgesteld. Bovendien kan men de selectie en ordening van de middelen op hun juistheid beoordelen. Uit de confrontatie met de onderwijs-werkelijkheid zal blijken, of het gepland geheel van middelen inderdaad voldoende richting geeft aan het didactisch handelen van verschillende docenten, of de units inderdaad voldoende mogelijkheden bieden tot individualisatie, of er inderdaad voldoende alternatieve wegen zijn aangeboden etc. Op grond van deze formatieve evaluatie kan men de ontworpen units veranderen en verbeteren<sup>20</sup>. Zeer waarschijnlijk zal men ook veranderingen in de sequentie van de units moeten aanbrengen. Nadat de units van het gehele curriculum op deze wijze zijn geconstrueerd en in een groter aantal scholen zijn uitgetoetst, kan worden beoordeeld in hoeverre bepaalde doelstellingen van de school worden bereikt. Het is in het geheel niet uitgesloten, dat op grond van systematische curriculumontwikkeling en -evaluatie bepaalde doelstellingen van een schooltype en zelfs van het onderwijs moeten worden gewijzigd. Daarmee is de cyclus van het proces van curriculumontwikkeling gesloten. Na het ontwikkelingsproces in strikte zin begint het proces van de 'quality improvement', de continue verbetering en evaluatie van het ontwikkelde product.

Tussen het proces van de curriculumontwikkeling en het proces van de implementatie bestaat geen scherpe scheiding. Beide processen overlappen elkaar voor een groot deel. Tijdens het ont-

wikkelingsproces is er reeds sprake van curriculumimplementatie, al is deze nog experimenteel van aard en beperkt van omvang. Dan moet men nagaan aan welke voorwaarden de docenten en de school als instituut behoren te voldoen, opdat het curriculum zo optimaal mogelijk kan functioneren. Tijdens het ontwikkelingsproces kunnen bepaalde innovatie-strategieën worden uitgetoetst. Deze kennis en ervaring opgedaan tijdens het ontwikkelingsproces is van groot belang bij de implementatie op bredere schaal.

## 2. *Organisatiemodellen*

In de discussienota van de C.O.L.O. worden drie alternatieve organisatiemodellen ter overweging en beoordeling voorgelegd n.l. model A, B en C. In het volgende zullen we de twee modellen die onderling de meeste verschillen vertonen in het kort weergeven en min of meer uitvoerig bespreken. Met een aanzet tot een nieuw model besluiten we dit deel\*.

### 2.1. *Model A*

Volgens de ontwerpers van model A kan de leerplanontwikkeling in ons land het beste worden georganiseerd door vier nieuwe organen in het leven te roepen.

Het 'Centraal instituut voor het onderwijsleerplan' verricht fundamenteel onderzoek ten aanzien van de doelstellingen van het onderwijs en stelt op grond daarvan een algemeen onderwijsleerplan op. Het doelstellingsonderzoek voor het tertiair onderwijs kan vanwege haar eigen karakter beter in een aparte afdeling of in een apart instituut plaats vinden.

\* Tijdens het 'International Seminar for Advanced Training in Curriculum Development and Innovation' te Gränna in Zweden werden door het Nederlandse team enkele besprekingen over het C.O.L.O.-rapport gevoerd met S. Eden, directeur van het curriculum centrum in Israël, R. H. Dave, werkzaam aan het curriculum instituut in New Delhi en B. S. Bloom, hoogleraar aan de universiteit van Chicago. Deschrijver, die aan dit seminar deelnam, heeft van hun opmerkingen dankbaar gebruik gemaakt.

De 'Raad van het onderwijsleerplan', bestaande uit vertegenwoordigers van ouders, docenten, bevoegd gezag, de rijksoverheid en leerlingen van het voortgezet onderwijs, bespreekt het ontworpen onderwijsleerplan en komt tot vaststelling na advies te hebben ingewonnen van diverse maatschappelijke instanties en adviescommissies. Het parlement aanvaardt al dan niet na wijzigingen het ingediende onderwijsleerplan. Het 'Instituut voor ontwikkeling van schoolwerkplannen', dat gevormd wordt door de gezamenlijke landelijke pedagogische centra, ontwikkelt op basis van het onderwijsleerplan de schoolwerkplannen en de daarbij behorende leergangen van de verschillende schooltypen. Het instituut werkt samen met de Commissies Modernisering Leerplan en het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling. Voor detailonderzoek roept het instituut de hulp in van universitaire en andere onderwijsresearch-instituten via de Stichting voor onderzoek van het onderwijs. Voor de ontwikkeling van onderwijsleermaterialen kan het instituut een bepaalde binding aangaan met de uitgeverijen.

Het 'Centraal instituut voor innovatie' draagt zorg voor de invoering van de ontwikkelde schoolwerkplannen via de regionale en plaatselijke pedagogische centra. Het instituut is het samenwerkingsorgaan van de regionale en lokale pedagogische centra.

Volgens de ontwerpers van model A dient de samenwerking tussen de drie op te richten instituten een systematisch karakter te hebben. De inspectie krijgt het toezicht op de organisatie van de suprastructuur en adviseert bij het kiezen van schoolwerkplannen en leergangen. Bij model A kunnen we de volgende kanttekeningen plaatsen. Het is jammer, dat de ontwerpers van dit model zo weinig informatie verstrekken over het 'Centraal instituut voor het onderwijsleerplan'. Zo is het niet duidelijk, wat zij bedoelen met fundamenteel onderzoek ten aanzien van de doelstellingen. Een korte toelichting was op zijn plaats geweest, vooral ook omdat in de discussienota de doelstellingenproblematiek slechts summier wordt behandeld. Nu kan de lezer zich geen voorstelling maken van de tijd, die nodig zal zijn voor het verrichten van fundamenteel onderzoek

en voor het opstellen van het onderwijsleerplan. Bovendien is niet duidelijk, wat er in de tussentijdse periode aan curriculumontwikkeling gedaan kan worden; een punt dat wij zeer belangrijk vinden. De stelling betreffende het geheel eigen karakter van het doelstellingenonderzoek voor het tertiair onderwijs, lijkt nogal discutabel. Met de ontwerpers van dit model onderschrijven we de noodzaak van doelstellingenonderzoek en van een raamplan voor het schoolsysteem. Wij vragen ons echter wel af, of voor de uitvoering van dit belangrijke werk al meteen een instituut kan en moet worden opgericht. De instelling van een aantal commissies of werkgroepen, die zich met deze moeilijke problematiek gaat bezighouden, zou een eerste stap in de goede richting zijn.

In de toelichting ontbreekt een motivering voor de instelling van een 'Raad van het onderwijsleerplan'. Over de bevoegdheden van de raad, het ministerie en het parlement spreken de opstellen zich nog niet duidelijk uit. Wel wijzen zij op de mogelijkheid, dat de raad in de toekomst verschillende taken van het ministerie kan overnemen. De instelling van een 'Raad van het onderwijsleerplan' achten wij prematuur, en wel op grond van het feit, dat er in ons land nog geen ontwikkelingen gaande zijn, die duidelijk in die richting wijzen. Een dergelijk nationaal orgaan kan slechts functioneren, indien er ook behoefte aan bestaat; het Nederlandse volk geeft nog weinig blijk van deze behoefte. De taak van het 'Instituut voor ontwikkeling van schoolwerkplannen' strookt niet met de gedachte, die eerder (zie p. 23 van de discussienota) is geformuleerd, n.l. dat het opstellen en bij de tijd houden van het schoolwerkplan een taak van de school zelf is. In de toelichting ontbreekt een motivering voor de keuze van de gezamenlijke landelijke pedagogische centra als de toekomstige curriculuminstanties. Tot dusverre hebben de landelijke pedagogische centra zich meer met innovatiewerk dan met ontwikkelingswerk bezig gehouden. (Onder ontwikkelingswerk verstaan wij: het construeren van middelen voor het onderwijscurricula, toetsen, media - mede op grond van wetenschappelijke kennis en met gebruik van wetenschappelijke methoden). Realisatie van

het voorstel van de ontwerpers van model A betekent voor de landelijke centra een bijna volledige omschakeling van werkzaamheden. Het betekent bovendien, dat deze centra met een zéér zware taak – de ontwikkeling van schoolcurricula voor bijna alle schooltypen – worden belast. Naar onze mening is geen enkel instituut in Nederland momenteel in staat én bereid deze zware last alléén te dragen. Men kan zich afvragen of het, gezien de huidige stand van de curriculumontwikkeling in Nederland, wel zo verstandig is het ontwikkelingswerk in één nieuw op te richten instituut te centreren. Verschillende instituten, instanties en groepen verspreid over het gehele land moeten en kunnen ons inziens voor dit omvangrijke werk worden ingeschakeld. Ook wetenschappelijke en universitair wetenschappelijke instituten! Het is niet juist en ook niet reëel de taak van deze instituten te beperken tot het verrichten van research in de zin van speurwerk; ontwikkelingswerk is ook een taak – zij het niet de hoofdtak – van universitaire instituten. Een samengaan van researchwerk en ontwikkelingswerk is voor deze instituten juist van groot belang.

De commissies modernisering leerplan blijven in dit model, ondanks de oprichting van een centraal ontwikkelingsinstituut, voortbestaan. Het C.I.T.O. wordt ingeschakeld voor de ontwikkeling van toetsen; wie de zorg heeft voor de formatieve en summatieve evaluatie van de deelcurricula en de schoolcurricula, is niet geheel duidelijk. De uitgeverijen – tot dusverre de belangrijkste producenten van onderwijs- en leermaterialen – krijgen de rol van aannemer toebedeeld. Het is nog maar de vraag of zij bereid zijn deze rol te spelen. Opmerkelijk is wel, dat in de C.O.L.O. geen vertegenwoordigers van uitgeverijen zitting hebben!

Een 'Centraal instituut voor innovatie' lijkt ons gewenst, hoewel niet in de vorm van model A. De oprichting van een apart instituut voor ontwikkelingswerk en een voor implementatie brengt het gevaar met zich mee, dat het ontwikkelingsproces en het proces van implementatie te veel als onafhankelijke processen gaan verlopen. Uit de toelichting blijkt, dat de ontwerpers

een scherpe grens trekken tussen beide processen; volgens hen begint na het ontwikkelings- of constructieproces de implementatie. Zoals wij reeds eerder stelden, overlappen beide processen elkaar: de implementatie begint tijdens het constructieproces, terwijl dit laatste proces niet eindigt na de implementatie. Naar onze mening moeten degenen, die ook met de implementatie worden belast, regelmatig aan de activiteiten van het ontwikkelings- of curriculumteam deelnemen. Bestudering van het ontwikkelde produkt door de innovators – een voorstel van de ontwerpers van dit model – is ons inziens niet voldoende om het belangrijke werk van de implementatie adequaat te kunnen uitvoeren. Het ontwikkelings-team speelt bij de implementatie van het curriculum een zeer belangrijke rol. Na de implementatie op brede schaal heeft het team tot taak het curriculum voortdurend te evalueren en te verbeteren. Over deze belangrijke taak wordt in de toelichting bij het model niet gesproken.

De grondgedachte van model A is de zorg voor evenwichtige en goed op elkaar aansluitende schoolcurricula. Op basis van deze goede gedachte komen de ontwerpers tot een sterk centralistische organisatiestructuur, die ons inziens niet realiseerbaar is. Realisatie van deze suprastructuur veronderstelt n.l. de oprichting van vier nieuwe organen én de functieverandering van bijna alle bestaande<sup>21</sup>. Het ministerie, de landelijke pedagogische centra, de Stichting voor onderzoek van het onderwijs, het Centraal instituut voor toetsontwikkeling, de onderwijsresearchinstituten, de commissies modernisering leerplan, de inspectie en de uitgeverijen veranderen in deze structuur van functie. Naar onze mening onderschatten de opstellers de moeilijkheden (organisatorische, politieke, financiële, personele etc.), die zich bij een eventuele poging tot realisatie zullen voordoen. De curriculumontwikkeling zelf zou dan wel eens de dupe kunnen worden van deze hoogbouw! Een fase-gewijze opbouw, waarbij wordt uitgegaan van de huidige situatie, verdient ons inziens de voorkeur.

## 2.2. Model C

De ontwerpers van model C onderscheiden vier fasen volgens welke het leerplanontwikkelingswerk in ons land kan worden uitgevoerd en georganiseerd.

In fase 0 wordt een Leerplancentrum opgericht. Het bestuur van dit landelijk overlegorgaan bestaat uit vertegenwoordigers van die instanties, die direct belang hebben of betrokken zijn bij de leerplanontwikkeling. De commissies ter modernisering van leerplannen worden aan het centrum toegevoegd. Daarnaast richten vier permanente commissies zich op de leerplanontwikkeling ten behoeve van het onderwijs aan de leeftijdsgroepen van de 4-7 jarige, de 7-11 jarige, de 11-15 jarige en de 15-18 jarige leerlingen; deze commissies besteden speciale aandacht aan de horizontale en verticale verbindingen tussen de verschillende leervakken. De activiteiten van beide commissies resulteren in een beschrijving van onderwijsdoelen en in grote lijnen van leerstofgehelen, leermiddelen, toetsingsmomenten en dergelijke.

In fase I worden op basis van de verkregen resultaten uit fase 0 voorlopige leerstofpakketten met leer- en toetsmiddelen ontwikkeld. De ontwikkeling van deze pakketten geschiedt in I.L.O.'s, wetenschappelijke instituten voor leerplanontwikkeling. Een I.L.O. kan de vorm hebben van een zelfstandig instituut annex een universiteit, van een universitair researchinstituut of van een afdeling van een researchinstituut. Voor ondersteunend onderzoek roept het I.L.O. de hulp in van andere afdelingen van het researchinstituut of van afzonderlijke researchinstituten. Voor de in de leerpakketten in te bouwen toetsen werken de leerplaninstituten samen met het C.I.T.O. Wat de produktie van leermiddelen betreft is een Leermiddelen Centrale noodzakelijk, die dit werk uitbesteedt aan hiervoor in aanmerking komende instellingen en die tevens, in samenwerking met de uitgeverwereld, voor de levering der geëvalueerde leermiddelen aan de scholen zorg draagt.

In fase II wordt het ontwikkelde leerpakket in een aantal scholen en regio's ingevoerd en verder

uitgeprobeerd. Deze overdracht op regionale schaal geschiedt door de georganiseerde landelijke pedagogische centra en enkele regionale centra samen met het I.L.O.

In fase III wordt overgegaan tot invoering van het beproefde leerpakket op nationale schaal. De landelijke centra tezamen met de regionale centra verzorgen de innovatie op dit niveau.

De regionale centra dienen de scholen behulpzaam te zijn bij het componeren van hun schoolwerkplannen met behulp van de daartoe aan te dragen leerpakketten en de invoering en functionering daarvan dienen zij te begeleiden.

Ook bij model C enkele kritische kanttekeningen.

Wat betreft het Leerplancentrum zijn verschillende zaken niet duidelijk (fase 0). Zo is het niet duidelijk, waarom alleen de commissies modernisering leerplan aan het centrum wordt toegevoegd. Vreemd is, dat andere instituten en instanties die werkzaam zijn op het gebied van de curriculumontwikkeling niet aan het landelijk overleg deelnemen. Onduidelijkheid bestaat ook over de taken van de vier permanente commissies. De opstellers van dit model geven weinig informatie over de wijze waarop de commissies modernisering leerplan samen met de vier permanente commissies tot de opstelling van onderwijsdoelen komen. Indien de onderwijsdoelen via studie en onderzoek per vak en per leeftijdsgroep worden bepaald, dient men zich goed te realiseren dat een dergelijke benadering een consolidatie van de traditionele range van leervakken betekent! Opvallend is, dat de ontwerpers van model C niet over een onderwijsleerplan spreken. Blijkbaar bestaan er fundamentele verschillen tussen de opstellers van model A en C over het kernprobleem van de curriculumontwikkeling nl. de bepaling van de doelstellingen van het onderwijs en van de schooltypen.

Een Leerplancentrum bedoeld als een landelijk overlegorgaan heeft ons inziens te weinig bevoegdheid om coördinerend en regelend op te treden. De mogelijkheid is niet uitgesloten, dat de I.L.O.'s na verloop van tijd als autonome instituten gaan opereren. Een dergelijke ontwikkeling zou de eenheid van de schoolcurricula ernstig in



gevaar brengen. Een van de eerste taken van het Leerplancentrum is ongetwijfeld het tot stand brengen van een landelijk overleg. Daarnaast heeft het centrum ons inziens tot taak een voorlopig raamplan voor het schoolsysteem op te stellen, dat 'bindend' is voor de ontwikkelingsinstituten. Volgens de ontwerpers van model C dient de uitvoering van de verschillende curriculumprojecten aan wetenschappelijke instituten te worden toevertrouwd (fase I). Dit is een garantie, dat het werk op systematische wijze plaats vindt en dat zoveel mogelijk gebruik wordt gemaakt van wetenschappelijke kennis. Het idee om het ontwikkelingswerk door wetenschappelijke instituten te laten verrichten, roept twee problemen op. In de eerste plaats zijn er te weinig wetenschappelijke instituten in Nederland om voor alle schooltypen curricula te ontwikkelen. In de tweede plaats zou realisatie van dit idee kunnen betekenen, dat ontwikkelingswerk de hoofdtaak wordt van wetenschappelijke instituten. Voor bepaalde instituten behoeft dit geen bezwaar te zijn. Voor andere, met name universitaire instituten zou dat echter betekenen, dat hun hoofdtaak – het verrichten van research in de zin van speurwerk – ernstig in het gedrang komt. De belangrijkste taak van een universitair instituut voor onderwijskunde is niet het uitvoeren van ontwikkelingswerk, maar het verrichten van research ten aanzien van het proces en het produkt van de curriculumontwikkeling. De curriculumresearch heeft o.a. tot taak de gangbare procedures van het ontwikkelingsproces te onderzoeken en nieuwe procedures te ontwikkelen. Om deze researchtaak te verrichten is ontwikkelingswerk noodzakelijk. Dit werk heeft echter een andere functie dan het ontwikkelingswerk verricht aan een instituut 'for development'. Wetenschappelijke en universitaire instituten kunnen – dat is zeker – bij het ontwikkelingswerk worden ingeschakeld. Het is echter noodzakelijk, dat ook andere instituten, instanties en groepen bij deze omvangrijke arbeid worden betrokken.

Volgens de ontwerpers van dit model werken de I.L.O.'s samen met het C.I.T.O. voor wat betreft de in de leerpakketten in te bouwen toet-

sen. Naar onze mening is deze relatie voor de curriculumontwikkeling en -evaluatie te zwak. In een ontwikkelingsteam dient een curriculum-evaluator een plaats te hebben; hij is eventueel met anderen verantwoordelijk voor de formatieve en summatieve evaluatie van het curriculum. Daarnaast is er duidelijk behoefte aan een onderwijstechnoloog, die aanwijzingen geeft voor technische voorzieningen betreffende de onderwijs- en leermiddelen en de uiterlijke omgeving van het curriculum.

Het is een goede gedachte de overdracht op regionale schaal door het ontwikkelingsinstituut tezamen met de landelijke pedagogische centra en enkele regionale centra te laten verzorgen (fase II). Voorwaarde is weer, dat enkele medewerkers van zowel de landelijke als de regionale centra regelmatig aan de activiteiten van de ontwikkelingsgroep hebben deelgenomen. Bij de implementatie en evaluatie van het curriculum op regionaal niveau dient de ontwikkelingsgroep een belangrijke rol te spelen.

De landelijke centra tezamen met de regionale centra verzorgen volgens de opstellers de overdracht op nationale schaal (fase III). Met deze overdrachtsprocedure kan men accoord gaan, mits ook hier het curriculumteam niet wordt vergeten. Dit team blijft verantwoordelijk voor het ontwikkelde produkt en draagt zorg voor de evaluatie en continue verbetering van het curriculum.

Het grote voordeel van model C is, dat het aansluit bij de bestaande nederlandse situatie. Bovendien blijft het aantal nieuw op te richten organen beperkt tot twee. Hoewel dit model het meest reële is, zijn o.i. toch enkele belangrijke wijzigingen en aanvullingen noodzakelijk.

### *2.3. Een aanzet tot een nieuw model*

Het is eenvoudiger kanttekeningen te plaatsen bij organisatiemodellen, dan zelf een model te concipiëren. Het is niet de bedoeling hier een uitgewerkt organisatie-model te presenteren. Het volgende wil slechts een aanzet zijn tot een mogelijk nieuw model. In deze aanzet zijn de positieve punten van de modellen A en C zoveel

mogelijk opgenomen. Voor een effectieve en efficiënte curriculumontwikkeling in Nederland is ons inziens een Curriculumcentrum noodzakelijk. Dit centrum dient geleidelijk te worden opgebouwd en uit te groeien tot het hart van de curriculumontwikkeling, tot de centrale van waaruit het ontwikkelingswerk wordt geregeld.

In het bestuur van het centrum zijn die instanties vertegenwoordigd, die direct belang hebben bij de curriculumontwikkeling. Het bestuur bestaat uit vertegenwoordigers van de rijksoverheid, het bevoegd gezag, de docentenorganisaties, de ouders- en leerlingenorganisaties en enkele belangrijke maatschappelijke instanties.

De staf wordt gevormd door curriculumexperts, docenten, vakdeskundigen, onderwijskundigen, curriculumevaluators en -innovators, onderwijspsychologen en -sociologen, organisatiedeskundigen, onderwijstechnologen etc. Het zal duidelijk zijn, dat de staf slechts geleidelijk met deze specialisten kan worden bemand.

Het Curriculumcentrum voert de volgende taken uit:

Het maakt een inventarisatie van al het curriculumontwikkelingswerk in Nederland, dat een meer systematisch karakter draagt. Het resultaat van deze inventarisatie wordt aan alle betrokkenen en geïnteresseerden bekend gemaakt.

Het creëert een overlegsituatie voor alle projectgroepen, die op een meer systematische wijze curricula ontwikkelen voor eenzelfde schooltype. Het overleg heeft vooral tot doel een discussie op gang te brengen over de plaats en de samenhang van de deelcurricula binnen het schoolcurriculum.

Het centrum stelt commissies in, die tot taak hebben de wenselijke doelstellingen van de diverse schooltypen te bepalen en te formuleren (zoveel mogelijk op het intermediair abstractieniveau). Deze commissies bestaan uit deskundige praktijk- en wetenschapsmensen. Een kleine groep van 'wijze mannen' stelt vooraf de algemene doelstellingen van het onderwijs vast.

Tezamen met de bovengenoemde commissies stelt het centrum een raamplan op, waarin de doelstellingen van het onderwijs en van de diverse schooltypen worden omschreven. Dit plan, dat niet het resultaat is van uitgebreid doelstellingen-

onderzoek, is voorlopig en flexibel van aard. Het raamplan wordt aan diverse instanties en groeperingen, die betrokken zijn of belang hebben bij het onderwijs, ter beoordeling aangeboden. Alternatieve deelplannen kunnen aan het raamplan worden toegevoegd. Het raamplan met de alternatieve deelplannen wordt tenslotte ter goedkeuring voorgelegd aan hen die verantwoordelijk zijn voor het onderwijs.

Het centrum subsidieert projecten op het gebied van de curriculumontwikkeling. De verschillende curricula moeten zoveel mogelijk op basis van het vastgestelde raamplan worden ontwikkeld. Projecten op het terrein van de 'curriculum improvement', de optimalisering van bestaande curricula, komen ook voor subsidiëring in aanmerking. Ter verbetering van het raamplan stimuleert het centrum het doelstellingsonderzoek aan wetenschappelijke instituten. Het centrum coördineert de activiteiten van de verschillende projectgroepen, adviseert deze bij de opzet en uitvoering van projecten en informeert opleidingsinstituten over de diverse ontwikkelingsactiviteiten. Het draagt in het algemeen zorg voor de ontwikkeling van evenwichtige schoolcurricula. Wanneer het centrum is uitgebouwd, kan het wellicht zelf projecten gaan uitvoeren b.v. betreffende de evaluatie van de schoolcurricula.

Uit het bovenstaande blijkt, dat het Curriculumcentrum een veelheid van taken uitvoert. Na verloop van tijd kunnen natuurlijk bepaalde taken door een nieuw op te richten instituut worden overgenomen. Te denken valt b.v. aan een instituut voor de opstelling van een raamplan.

Curriculumprojecten kunnen in principe door elk instituut, instantie of groep worden uitgevoerd. Wetenschappelijke instituten, pedagogische centra, commissies modernisering leerplan, groepen van docenten en uitgeverijen komen in ieder geval hiervoor in aanmerking. Wetenschappelijke instituten zijn niet in staat alle schooltypen van nieuwe curricula te voorzien. Pedagogische centra, die in deze aanzet gezien worden als innovatie-instituten, kunnen in de beginperiode een bijdrage leveren. De commissies modernisering leerplan ontwikkelen eveneens cur-

ricula. Groepen van docenten kunnen, mits zij begeleid worden door het Curriculumcentrum of andere instanties, een belangrijk deel van de te ontwikkelen programma's voor hun rekening nemen. Ook uitgeverijen kunnen projectgroepen formeren.

De ontwikkeling van curricula geschiedt door teams, die idealiter bestaan uit een aantal docenten en vakdeskundigen, een curriculumexpert, -evaluator en -innovator, een onderwijskundige, een leer- en ontwikkelingspsycholoog en een onderwijstechnoloog. Een aantal medewerkers van de landelijke en regionale pedagogische centra neemt regelmatig deel aan de ontwikkelingsactiviteiten van het team. De projectgroep kan altijd advies inwinnen bij het Curriculumcentrum. Wanneer in de samenstelling van een curriculumteam enkele belangrijke specialisten ontbreken, wordt het team door het centrum of een andere instantie begeleid.

Zodra het curriculum of een deel ervan in een beperkt aantal scholen is ontwikkeld en uitgeprobeerd, begint de overdracht op regionale schaal. Het curriculumteam en de betrokken medewerkers van de landelijke en regionale pedagogische centra hebben de leiding bij de overdracht op regionaal niveau.

Nadat het curriculum op regionale schaal geheel of gedeeltelijk is ingevoerd en verbeterd, kan de overdracht op nationaal niveau beginnen. De leiding bij deze overdracht is in handen van de medewerkers van de landelijke en regionale centra, die aan de ontwikkelingsactiviteiten hebben deelgenomen. Het curriculumteam heeft nog een adviserende taak. Nadien moet het ontwikkelde produkt op geregelde tijden worden geëvalueerd. Deze evaluatie, die voor een continue herziening en verbetering van het curriculum noodzakelijk is, kan door het curriculumteam in samenwerking met het centrum worden verricht.

Het bovenstaande is slechts een aanzet tot een mogelijk nieuw model; verschillende punten zouden uitgewerkt en verduidelijkt moeten worden. De C.O.L.O. heeft de niet eenvoudige taak een organisatie-model te ontwikkelen, dat in de gegeven situatie het meest ideale is. Bij de uitvoering van haar taak zou zij nog meer kunnen pro-

fiteren van de ervaringen, die elders ten aanzien van deze problematiek zijn opgedaan. Internationale organisaties en internationaal erkende experts zouden waardevolle adviezen kunnen geven.

#### Literatuur

1. Cf. O.E.C.D.: *Modernizing our schools. Curriculumimprovement and educational development*. Paris 1967, p. 30.
2. Cf. Richmond, W. K.: *The school curriculum*. London 1971, p. 16.
3. Cf. Wheeler, D. K.: *Curriculum Process*. London 1970, p. 179 e.v.
4. Gelder, van L.: Leerplanontwikkeling en de analyse van het didactisch proces. In: 'Pedagogische Studiën', 44 (1967), p. 264.
5. Deen, N.: *Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland. Het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam 1919-1969*, Groningen 1969, p. 158 e.v.
6. Bruner, J. S.: *Toward a theory of instruction*. Cambridge 1966, p. 35.
7. Wheeler, D. K.: o.c. p. 11.
8. Bloom, B. S.: The role of the educational sciences in curriculum development. In: 'Educational Sciences: an international Journal', 1 (1966), p. 7.
9. Foshay, A. W.: Curriculum, in R. L. Ebel (ed.): *Encyclopedia of Educational Research*. New York 1969, p. 275.
10. Johnson, M.: Definitions and models in curriculum theory. In: 'Educational Theory', 17 (1967), p. 130.
11. Goodlad, J. I. en M. N. Richter: *The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction*, Los Angeles 1966, p. 19 en 22.
12. Cf. Doornbos, K.: *Opstaan tegen het zittenblijven*. S.V.O. 's-Gravenhage 1969, p. 54.  
Bijl, J.: *Over leerplanonderzoek*. Groningen 1966, p. 12.  
Deen, N.: o.c. p. 73 en 158.  
V.W.O.: *Onderwijs en verandering: op weg naar een strategie voor vernieuwing van het onderwijs in Nederland. Conferentie van de V.W.O.* Purmerend 1969, p. 73.
13. *Organisatie Leerplanontwikkeling*. Discussienota van de C.O.L.O. 's-Gravenhage 1971, p. 23.

14. Eisner, E. W. (ed.): *Confronting curriculum reform*. Boston 1971, p. 1 e.v.
15. Möller, C.: *Technik der Lernplanung*. Weinheim 1969, p. 19 e.v.
16. Wheeler, D. K.: o.c. p. 106 e.v.
17. Cf. Corte, de E.: Naar een model voor de inventarisatie van didactisch wenselijke doelstellingen. In: 'Pedagogische Studiën' 48 (1971), p. 29 e.v.
18. Cf. Krathwohl, D. R.: Stating objectives appropriately for program, for curriculum, and for instructional materials development. In: 'Journal of Teacher Education', 16 (1965), p. 84.
19. Cf. Bloom, B. S. en J. Th. Hastings en G. F. Madaus: *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York 1971, p. 118.
20. Cf. Bloom, B. S. en J. Th. Hastings en G. F. Madaus: o.c. p. 117 e.v.
21. Cf. Deen, N.: De organisatie van de leerplanontwikkeling, of: waarin een klein land groot wil zijn. p. 5. (nog niet gepubliceerd manuscript).