

# Schoolwerkplanontwikkeling onderzocht \*



Ped. Tijdschr./Forum v. Opvoedk. 6 (1981) nr. 4, 142-151

MARTIN MULLER, verbonden aan de tweedegrads Leraren Opleiding Verpleegkunde te Leusden t.b.v. de curriculumontwikkeling. Correspondentieadres: 't Hennetje 2, 3895 PA Werkhoven.

## 1 Samenvatting en inleiding<sup>1</sup>

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar schoolwerkplanontwikkeling dat is gehouden op 7 scholen in de periode van september 1978 tot augustus 1979. Het doel van het onderzoek was na te gaan hoe het proces van schoolwerkplanontwikkeling eruit ziet, welke factoren daarbij een rol spelen, wat het uiteindelijk product is en welke functie zowel het proces als het product van de ontwikkeling vervult.

De participerende scholen in het onderzoek waren 4 lagere scholen en 3 kleuterscholen in zuid-oost Utrecht. De 33 onderwijsgewenden die aan deze scholen verbonden zijn, hebben naar aanleiding van een uitgebreyde vragenlijst het ontwikkelingsproces in hun eigen situatie beschreven. De resultaten zijn onderscheiden in vijf deelgebieden betreffende de aanpak, organisatie, interactie, het document en de functie van het schoolwerkplan en de samenstelling ervan.

Op basis van dit onderzoek wordt geconcludeerd dat schoolteams niet adequaat profiteren van ontworpen strategieën. Zij maken te weinig gebruik van een optimaal gestructureerd tijdsplan en zijn zich niet bewust van deze onderscheiden systeemcomponenten.

Vervolgens wordt gesteld dat het organiseren en uitvoeren van allerlei werkzaamheden rond het schoolwerkplan erg arbeidsintensief is. Een aantal taken kunnen worden gedelegeerd naar, het liefst betaalde, onderwijsassistenten. Voorts blijkt dat er een samenhang bestaat tussen overeenstemming in het team over onderwijzaken en tevredenheid over het ontwikkelingsproces. Op basis daarvan wordt de conclusie getrokken dat teams moeten proberen problemen m.b.t. de visie op het onderwijs te overwinnen om zodoende vruchtbaar verder te kunnen werken aan het schoolwerkplan.

Wat betreft het schoolwerkplan als document wordt geconstateerd dat er een groot verschil bestaat in aandachtspunten die teams opnemen in het schoolwerkplan, zoals situatbeschrijving, uitgangspunten, doelstellingen, onderwijsleeractiviteiten, organisatie en ontwikkeling, gerelateerd aan het ontwikkelingsstadium waarin het team zich bevindt.

Ten aanzien van het functionele aspect is duidelijk geworden dat de teams de grootste waarde hechten aan procesmatige functies van schoolwerkplano-

wikkelings, zoals onderwijsbewustwording, ordening van het onderwijs aan de verschillende groepen in verschillende perioden en interne communicatie. Productmatige functies daarentegen, zoals schoolwerkplan als voorlichtings- en verantwoordingsdocument, of als draaiboek, komen duidelijk op de tweede plaats.

In paragraaf 2 zal worden omschreven wat in dit artikel met schoolwerkplan en schoolwerkplanontwikkeling wordt bedoeld. Vervolgens zal in paragraaf 3 een nadere uiteenzetting worden gegeven van de onderzoeksopzet. In paragraaf 4 zullen de resultaten worden beschreven zoals die uit het onderzoek naar voren zijn gekomen. Tenslotte wordt in paragraaf 5 een aantal discussiepunten besproken.

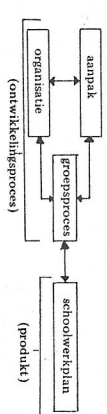
## 2 Begripsafkakening

Onder de term *schoolwerkplan* kan velerlei worden verstaan.<sup>2</sup> Wij vatten het hier op als een totaal 'plande-campagne': wat wil 'deze school' met 'deze kinderen' bereiken binnen de gegeven grenzen van de situatie. Wij sluiten ons hier aan bij een definitie die is geformuleerd door de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (S.L.O.): het schoolwerkplan is 'Het document, waarin door de betrokkenen alle planningsbeslissingen die ten grondslag liggen aan de te ondernemen onderwijsactiviteiten in een bepaalde school, op alle terreinen die de betrokkenen van belang achten, en in de mate van gedetailleerdheid, die de betrokkenen nodig achten, zijn neergelegd in voor alle betrokkenen duidelijke vorm' (S.L.O. nota 2, 1977, p. 2-43).

In deze visie ligt het accent m.n. op de keuzen die het onderwijsteam doet op basis waarvan allerlei onderwijsactiviteiten worden gepland. De nadruk ligt hier dus op de beslissingen en op planning. Het schoolwerkplan vatten we m.a.w. op als een geschreven document met overwegend *beslissings- en planeringsaspecten*. Daarnaast speelt heel duidelijk het *verantwoordingskarakter* van het schoolwerkplan een rol: het schoolteam heeft de uitgangspunten van het onderwijs geëxpliciteerd en heeft daartoe een keus gemaakt uit mogelijke alternatieven en wil daarvoor de verantwoordelijkheid dragen.<sup>3</sup>

Het schoolwerkplan als document is als zodanig op te vatten als resultaat van het ontwikkelingsproces en als input van het onderwijsleerproces.<sup>4</sup> Aan het ontwikkelingsproces onderscheiden we drie aspecten:

de aanpak die het team volgt, de wijze waarop het wordt georganiseerd en het groepsproces dat zich daarbij afspeelt (zie fig. 1).



Figuur 1. De samenhang tussen de verschillende aspecten van het schoolwerkplanontwikkelingsproces.

Onder de term *aanpak* verstaan we het strategisch aspect van schoolwerkplanontwikkeling. Een strategie is een meestal lineair verloopend tijdsplan waarin de openvliegende handelingen optimaal geordend zijn, teneinde de gestelde doelen te bereiken' (Frey, 1971, p. 173). De strategie brengt structuur in het ontwikkelingsproces.

Onder de term *organisatie* verstaan we het geheel aan afspraken en taakverdelingen dat binnen het team is gemaakt voor de concrete uitvoering van werkzaamheden.

Met de term *groepsproces* duiden we op het geheel aan groepsdynamische factoren dat tijdens het ontwikkelen van het schoolwerkplan van belang is, zoals bijv. het besluitvormingsproces.

Als het team eenmaal is gestart met het ontwikkelen van een schoolwerkplan, ontstaat er een intensieve wisselwerking tussen de aanpak, de organisatie en het groepsproces.

## 3 Onderzoek

### 3.1 Onderzoeksdoel

Schoolwerkplanontwikkeling is een hoogst actueel probleemveld in de praxis. Binnen enkele jaren zullen schoolteams een schoolwerkplan moeten indienen bij de Rijksinspectie. Op wetenschappelijk niveau is er echter nog slechts weinig empirische steun aanwezig op basis waarvan valide uitspraken kunnen worden gedaan m.b.t. allerlei praktische problemen. Ook in de curriculumtheorie wordt het schoolwerkplan en het ontwikkelingsproces daarvan nauwelijks geproblematiseerd. Dat is ten dele een gevolg van het feit dat het schoolwerkplan wel vergeleken kan worden met een curriculum, maar toch iets anders aanduidt.<sup>5</sup> Voorts is het een gevolg van het feit dat veel buitenlandse literatuur niet relevant is, omdat het tenonemen schoolwerkplanontwikkeling onbekend is.

Op basis van deze feiten hebben we gekozen voor een descriptief onderzoek. Het doel ervan is het verzamelen van empirisch materiaal over het schoolwerkplan en de ontwikkeling ervan, met hier en daar een aanzet tot verklaring. Zodoende kan dit onderzoek een bijdrage zijn tot de ontwikkeling van een theorie over schoolwerkplanontwikkeling.

### 3.2 Vraagstellingen

Het onderzoek richtte zich op vijf aspecten van schoolwerkplanontwikkeling<sup>6</sup>: nl. aanpak, organisatie, groepsproces, document en functie.

De concrete onderzoeksvragen zijn:

1. volgen teams een vastomlijnde aanpak om tot schoolwerkplanontwikkeling te komen en zo ja, hoe ziet zo'n aanpak er uit;
2. hoe is het ontwikkelingswerk in de praktische situatie georganiseerd;
3. welke kenmerken vertoont het groepsproces tijdens het ontwikkelingswerk;
4. zijn er duidelijk te onderscheiden deelgebieden die aandacht krijgen bij schoolwerkplanontwikkeling;
5. waartoe kan het schoolwerkplan, of het ontwikkelingsproces worden gebruikt?

Deze onderzoeksvragen zijn verder operationaaliseerd in concrete items in de vragenlijst.

### 3.3 Steekproefsize

Het onderzoek richtte zich op onderwijsgewenden in het basisonderwijs, omdat zij het sterkst worden geconfronteerd met de problematiek. Aangezien schoolwerkplanontwikkeling een team-aangelegenheid is, is als steekproefeenheid een *schoolteam* gekozen. Schoolwerkplanontwikkeling kent echter ook individuele aspecten. Vandaar dat anderzijds ook *de individuele leerkracht* als steekproefeenheid gezien kan worden. In dit onderzoek hebben 7 schoolteams geparticipeerd waarvan alle leerkrachten vragenlijsten hebben ingevuld. In totaal zijn aan deze scholen 33 leerkrachten verbonden.

Het onderzoek werd verricht op 3 prot. chr. kleuterscholen en 4 prot. chr. lagere scholen in de regio zuid-oost Utrecht gedurende het cursusjaar 1978-1979. De periode waarin de onderwijsgewenden de vragenlijsten retourneerden was voor vragenlijst -1- september/oktober 1978 en voor vragenlijst -2- februari/maart 1979.

### 3.4 Instrumentering

In dit onderzoek is gekozen voor dataverzameling via schriftelijke vragenlijsten omdat de gewenste gegevens via deze methode verkrijgen konden worden. Er is gebruik gemaakt van twee vragenlijsten. Het doel van *vragenlijst -1-* was een inventarisatie te maken van de scholen die een eerste versie van een schoolwerkplan samenstellen. De eerste vragenlijst bestaat uit 6 vragen. In de eerste plaats is gevraagd naar enkele algemene situatgegevens (naam van de school, schoolsoort). Vervolgens is gevraagd naar de mate van intensiteit waarmee volgens de schoolleiding aan de school wordt gewerkt aan het schoolwerkplan. In vraag 4 wordt gevraagd globaal aan te geven op welke terreinen een plan wordt ontwikkeld. Vraag 5 is een vraag naar welke vakgebieden de teams een schoolwerkplan uitwerken en in vraag 6 is gevraagd naar de schoolgrooite.

*Vragenlijst -2-* bestaat uit 52 vragen, onderverdeeld in zes onderdelen.<sup>7</sup> De indeling daarvan is als volgt:

1. algemeen (vraag 1-5);
2. de aanpak bij schoolwerkplanontwikkeling (vraag 6-13);
3. de organisatie van schoolwerkplanontwikkeling (vraag 14-34);

4. schoolwerkplanning als proces van samenwerking (vraag 35-45);

5. het schoolwerkplan als document (vraag 46-49);

6. het gebruik van het schoolwerkplan (vraag 50-52).

De zes onderdelen zijn telkens voorzien van een korte inleiding waarin is geprobeerd een denk kader te scheppen, om duidelijk te maken waarover het in de betreffende vragen gaat. In het algemeen gedeelte wordt gevraagd aan te geven aan welke groep leerlingen de leerkracht leseaft, hoeveel jaar hij al bij die school werkzaam is en wat de motivatie is om aan het schoolwerkplan te werken.

Deel II gaat over het strategische aspect van de schoolwerkplanning en daarin wordt o.m. gevraagd naar het volgen van een bepaalde ontwikkelingsaanpak (strategie).

Deel III gaat over de organisatie van de schoolwerkplanning. Gevraagd wordt naar de betrokkenen, de rol van de schoolbegeleider en de rol van de ouders. Deze gegevens leveren een indruk op van de mate van participatie van de diverse leden in het ontwikkelingsproces. Vervolgens handelt een aantal vragen over de organisatie en planning van de vergaderingen. Er wordt ook gevraagd naar eventuele knelpunten m.b.t. het organisatorische aspect en de gevonden oplossingen daarbij.

Deel IV gaat over de interactieve kant van schoolwerkplanning. Het belangrijkste gedeelte uit de serie vragen die hierop betrekking heeft, is de besluitvormingsprocedure en de persoonlijke inbreng daarbij. Verder wordt gevraagd naar de mate van tevredenheid van de leerkracht t.a.v. het ontwikkelingsproces.

Deel V gaat over het schoolwerkplan als document. Daarin wordt uitvoerig gevraagd welke onderdelen van het schoolwerkplan al zwart op wit staan, waarover is gesproken, waarover nog gesproken gaat worden en waaraan nog niet is gedacht.

Deel VI handelt over het mogelijke gebruik van het schoolwerkplan en het ontwikkelingsproces. In dit gedeelte wordt gevraagd welke functies een schoolwerkplan of de ontwikkeling ervan kan vervullen, zoals bijv. de steun die het biedt aan het werken in de klas.

### 3.5 Procedure

*Vragenlijst-1* is toegestuurd aan en ingevuld door de schoolleiding van 80 scholen voor kleuteronderwijs en lager onderwijs. In totaal kwamen er 60 vragenlijsten ingevuld retour. De respons was bij het lager onderwijs iets hoger dan bij het kleuteronderwijs (83% tegen 68%).

Uit de gegevens die op deze vragenlijst zijn ingevuld, konden we een overzicht verkrijgen van scholen die zich bezighouden met het ontwikkelen van een schoolwerkplan. Het blijkt dat op 35% van de aangeschreven scholen niet wordt gewerkt aan een schoolwerkplan. Op 40% van de aangeschreven scholen doet men er wel iets aan, terwijl we het van 25% van de aangeschreven scholen niet weten, omdat de schoolleiding daarvan niet op de vragenlijst heeft gereageerd.



Uit de 35% van de scholen die een schoolwerkplan ontwikkelt, is een selectie gestratificeerde steekproef getroffen naar de mate waarmee men aan het schoolwerkplan werkt. Alleen die scholen zijn verder bij het onderzoek betrokken waarvan het team een schoolwerkplan ontwikkelt.

Op basis van deze inventarisatie is een *tweede vragenlijst* toegestuurd aan alle teamleden van 20 scholen die bezig zijn met het samenstellen van een schoolwerkplan. De lijsten zijn verstuurd naar de privé-adressen van de onderwijsgevenden, tenende toevel mogelijk informatie te verkrijgen over de beleving en de perceptie van schoolwerkplanning van de individuele leerkracht. Het totaal aantal ingevulde retour ontvangen vragenlijsten -2- bedraagt 28%. Dit lage percentage is mede een gevolg van het feit dat vragenlijst -2- niet alleen is toegestuurd aan de betreffende doelgroep in het onderzoek. Aangezien gebruik is gemaakt van een adressenbestand uit een salarisadministratie hebben leerkrachten met een tijdelijke benoeming, part-timers, vakleerkrachten, remedial teachers, leerkrachten voor taakrealisatie van de schoolleiding, bovenallige leerkrachten, stimuleringsleerkrachten en invallers vragenlijst -2- toegestuurd gekregen. Veel van hen konden deze vragenlijst gezien de aard van hun dienstverband niet invullen.

## 4 Resultaten

### 4.1 Algemeen

Zoals gesteld, participeerden in totaal 7 teams aan het onderzoek. Daarvan zijn 4 teams verbonden aan lagere scholen (team A t/m D) en 3 teams aan kleuterscholen (team K t/m M). In deze paragraaf zal een korte schets gegeven worden van de teams die hebben deelgenomen aan het onderzoek.

*Team A* heeft de vragenlijst vermoedelijk toch in teamverband ingevuld, aangezien de gegevens geen spreiding vertonen over de verschillende leerkrachten. Dit team was juist begonnen met het werken aan het schoolwerkplan. Het is ons niet bekend of men al met een vak of scholingsgebied is begonnen. De 7 teamleden van deze school zijn matig intensief betrokken bij schoolwerkplanning en de motivatie daartoe wordt vooral gevonden in onvrede met de bestaande situatie en het feit dat men een andere methode wil invoeren. Het team is vrijgevoerd informatie te willen verstrekken over het ontwikkelde document en het ontwikkelingsproces. De leden van deze school werken op 1 teamlid na al meerdere jaren aan deze school. Op deze school is ook een schoolbegeleider aanwezig. Kortom: team A bevindt zich duidelijk in het *beginstadium* van schoolwerkplanning.

*Team B* werkt aan het vak 'lezen'. Er zijn 6 teamleden aan deze school verbonden die matig intensief werken aan het schoolwerkplan. Er is een schoolbegeleider aanwezig. Samen werkt men aan de ontwikkeling van een *deelleerzang*. Ook het team van de

kleuterschool is bij deze activiteit betrokken, het schoolbestuur en de ondercommissie. Men is niet tevreden over het ontwikkelingsproces en er is een matige overeenstemming over zaken die het schoolwerkplan betreffen.

*Team C* bestaat ook uit 6 onderwijsgevenden. Dit team is zeer intensief bezig geweest met het werken aan het schoolwerkplan en heeft na 2 jaar een *eerste versie gereed*. De reden waarom men dit heeft gedaan is, dat een nieuw leerplan ingeleverd moest worden bij de Rijksinspectie. Dit team is nog maar kort aan deze school verbonden. Eén van de leerkrachten is er langer dan 8 jaar, de overigen zijn er korter dan 4 jaar. De leerkrachten hebben het werk aan het plan gelijkmatig verdeeld onder elkaar, zoals het schrijven van concepten van deelplannen, herschrijven e.d. Het type- en drukwerk is verricht door ouders.

*Team D* is praktisch een heel nieuw team. Afgezien van de schoolbegeleider, zijn alle teamleden dit cursusjaar voor het eerst aan deze school verbonden. Aangezien het vorige team reeds was gestart met schoolwerkplanning ging men verder en wel met de vakken *godsdienst, lezen en taal*. Samen met het team van de kleuterschool en een schoolbegeleider probeert men gezamenlijk plannen op te stellen.

Met name over de situatiebeschrijving en de organisatie heeft men al het een en ander op papier staan.

*Team K* bestaat uit 4 kleuterleidsters die allen nog maar kort aan deze school zijn verbonden. De betrokkenen bij het ontwikkelingsproces zijn naast de kleuterleidsters zelf: het team van de lagere school, een schoolbegeleider, de ondercommissie en andere ouders. De schoolbegeleider geeft vooral informatie aan het team en begeleidt en adviseert verder m.b.t. schoolwerkplanning. De ouders nemen als volwaardige partners deel aan het ontwikkelingsproces. Het team heeft zeer intensief aan het schoolwerkplan gewerkt en heeft nu een *eerste versie afgerond*.

*Team L* bestaat uit 3 kleuterleidsters die samen met het team van de lagere school zijn begonnen aan schoolwerkplanning. Dit team is gestart met het opstellen van *algemene uitgangspunten*. Men is matig tevreden en er is een matige overeenstemming over de visie op het schoolwerkplan. De belangrijkste functie van het werken aan het schoolwerkplan vinden de leerkrachten de bewijsvoering van allerlei onderwijszaken en de verbetering in de interne communicatie. Het schoolbestuur was initiatiefnemer van het ontwikkelingsproces. Zij verkeert in de startfase.

*Team M* bestaat ook uit 3 kleuterleidsters en werkt ook samen met de lagere school aan het schoolwerkplan. Het schoolkoppel wordt begeleid door een schoolbegeleider, die vooral een adviserende rol vervult. Men is begonnen met het opstellen van de *algemene uitgangspunten*. Ook dit ontwikkelingssteam verkeert in het beginstadium. Men streeft ernaar om een matig gestructureerd plan te maken, dat praktisch uitvoerbaar is.



De *motivatie* van de teams om aan de totstandkoming van een schoolwerkplan te werken is zeer divers. In de vragenlijst zijn 9 categorieën te onderscheiden die kunnen worden onderverdeeld naar intrinsieke en extrinsieke motivatie.<sup>8</sup> Onder intrinsieke motivatie verstaan we hier, dat teams uit zichzelf bezig willen zijn met het schoolwerkplan. Van extrinsieke motivatie is sprake als teams vanwege buiten het team liggende redenen aan het schoolwerkplan werken. Onder intrinsieke motivatie verstaan we items als ontevredenheid met de huidige situatie of een in gebruik zijnde leerang en het streven naar integratie van kleuterschool en lagere school. Daargegenover staan externe motieven als de naderende inleverdatum, of vragen en afspraken van hospitanten en ouders, of begeleiding die zich op dit punt aanbiedt, of literatuur die op dit gebied verschijnt, of het inwerken van nieuwe leerkrachten. Uit de gegevens blijkt dat 4 teams meer intrinsiek en 3 teams meer extrinsiek gemotiveerd zijn voor het werken aan het schoolwerkplan. Er blijkt overigens geen statistisch significante relatie te bestaan tussen de mate van intensiteit waarmee teams een schoolwerkplan samenstellen en de motivatie. Er is echter wel geconstateerd dat het naderen van de inleverdatum van het schoolwerkplan invloed heeft op de mate van intensiteit.

### 4.2 Strategie

Schoolwerkplannen kunnen volgens verschillende *strategieën* worden ontwikkeld. Een team kan een aanpak volgen waarbij gestart wordt met het formuleren van de algemene uitgangspunten van de school, waarna meer specifieke afspraken worden gedaan over de leerstof en verdeling over perioden e.d. Ook het omgekeerde is mogelijk. Een team start bij de concrete onderwijsleersituatie en gaat van daaruit over naar meer algemene afspraken.<sup>9</sup> Tenslotte kan een team een aanpak volgen waarbij tegelijkertijd op algemeen en specifiek niveau wordt gewerkt (simultane aanpak).

Uit de gegevens van het onderzoek blijkt dat één lagere school van specifiek naar algemeen gaat en dat twee lagere scholen de simultane aanpak volgen. Alle kleuterscholen daarentegen volgen een aanpak van algemeen naar specifiek.

Van de 33 respondenten hebben er 27 aangegeven dat het werk aan het schoolwerkplan *geïntenseerd* is. Respectievelijk 20 en 14 respondenten geven aan dat er *evaluatie en feedback* plaatsvindt. Hoe dit echter gebeurt is uit de gegevens niet op te maken, aangezien 70% van de respondenten de vraag naar de uitvoeringswijze van feedback onbeantwoord heeft gelaten. Moeilijkheden we hierruit concluderen dat deze strategische aspecten van schoolwerkplanning minder aandacht krijgen dan de gegevens suggereren?

Het *startpunt* van de scholen is opvallend verschillend voor beide schoolsoorten. Op de lagere scholen is de diversiteit in startpunten het grootst. Twee teams bepalen met het maken van afspraken over de werkwijze waarop men de ontwikkeling van het schoolwerkplan zal aanpakken (A en C). Een ander team



begint volgens de meeste teamleden met het samenstellen van een deelleergang (B). Het laatste lagere schoolteam geeft vnl. aan dat men begonnen is met het formuleren van algemene uitgangspunten (D). De kleuterschoolteams echter hebben aangegeven dat men is gestart met het formuleren van uitgangspunten van het onderwijs aan deze school.

Uit deze resultaten blijkt dus dat verschillende teams een verschillende aanpak volgden om tot een schoolwerkplan te komen. Daarbij wordt niet één vastomlijnde strategie gevolgd. Alle drie onderscheiden strategieën komen met variaties voor in de praktijk van schoolwerkplanoontwikkeling.

#### 4.3 Organisatie

De tweede onderzoeksstraal betreft de organisatie van het ontwikkelingswerk in de praktische situatie.<sup>10</sup> Daarom is in het onderzoek een onderscheid gemaakt tussen een aantal aspecten die samenhangen met het effectief vergaderen, zoals bijv. de wijze van verslaglegging, voorbereiding van vergaderingen, verdeling van het schriftelijk e.d. Voorts is bij dit onderdeel op de tijdsinvestering van de onderwijsgevenden gelet op de ontwikkelingen van een schoolwerkplan.

Bij het ontwikkelen is gebleken dat 5 teams een *vergaertijd* hebben. Op 4 scholen leidt de schoolleid(e)ver de vergaderingen, in 5 scholen wordt de *aangeda* door het team bepaald, terwijl 4 teams een *afsprake* hebben gemaakt over de vraag wie er een *verslag* van de vergadering maakt (vast of bij toerbeurt).

Op 5 scholen is de wijze van verslaggeving geregeld door uitgebreide notulen of door de beslissingen met de daarbij behorende motiveringen vast te leggen. De *voorbereiding* van de vergaderingen vindt in 2 teams *individueel* plaats, in 2 teams in groepjes en in 2 teams *afwisselend* individueel en in groepjes (1 team heeft deze vraag oningevuld gelaten). Twee teams geven aan dat ze beschikken over een *meetplan* m.b.t. schoolwerkplanoontwikkeling. Dit beeld samenvatend, kunnen we stellen dat een aantal teams dat bij het onderzoek betrokken is geweest nauwelijks gebruik heeft gemaakt van de beschikbare hulpmiddelen om een soepele organisatie te bewerkstelligen (vgl. par. 5.3).

De uitvoering van het *schrijfwerk* gebeurt in de meeste teams *afwisselend*, hetzij door een teamlid, hetzij door ouders. In een aantal teams zijn het vooral de ouders die de *verdere technische afwerking* van het plan verzorgen, dat uiteindelijk meestal in de vorm van een losbladzijde document wordt vermenigvuldigd.

Van de 33 respondenten hebben er 17 de vraag naar de *tijdsinvestering* gemeten naar het aantal uren per week dat men aan het schoolwerkplan werkt, oningevuld gelaten. Van de overige 16 respondenten geven 9 teamleden aan dat ze 0-2 uur per week aan schoolwerkplanoontwikkeling besteden. Voor 3 teamleden ligt dit op 2-4 uur, voor nog eens 3 op 4-6 uur en voor 1 teamlid op meer dan 8 uur per week. Van de 33 respondenten geven er 15 aan dat dit allemaal extra werk is waarvoor geen compensatie wordt ge-

geven. Het voornamste punt waarop men extra macht zou willen inzetten, als deze beschikbaar gesteld zou worden, is op de technische bewerking van het document.

#### 4.4 Groepsproces

Het procesmatige aspect van schoolwerkplanoontwikkeling hebben we omschreven als het geheel aan groepsdynamische factoren dat tijdens het ontwikkelen van het plan een rol speelt (zie par. 2). Hierbij valt te denken aan de rollen van de participanten van de ontwikkelingsgroep, de besluitvormingsprocedure e.d.

Ten behoeve van de derde onderzoeksvraag hebben we een viertal aspecten aan het groepsproces onderscheiden: de rol van de schoolbegeleider, het initiatief tot schoolwerkplanoontwikkeling, het beslissingsniveau dat het team hanteert en de mate van overeenstemming en tevredenheid.

De rol van de *schoolbegeleider* als participant van de ontwikkelingsgroep interesseert ons hier het meest, omdat hij als extern deskundige een grote invloed kan uitoefenen op het ontwikkelingsproces. Een team geeft aan dat de begeleider vooral een begeleidende en adviserende taak heeft. Een team zegt dat de schoolbegeleider een coördinerende en planende taak heeft. Twee teams geven te kennen dat de schoolbegeleider vooral informatie over het schoolwerkplan verschaft, terwijl één team een combinatie van het voorgaande aangeeft, inclusief een leidende taak. In dit team reikt de invloed van de schoolbegeleider het verst.

Het tweede aspect van het groepsproces dat we onderscheiden, is het nemen van het *initiatief* tot schoolwerkplanoontwikkeling. In één team is het schoolbestuur initiatiefnemer geweest. In een ander team was het hoofd der school initiatiefnemer (B). In twee andere teams (A, D) hebben de leerkrachten gezamenlijk besloten een schoolwerkplan te gaan samenstellen (de teamleden van team C zijn onderling inconsistent in het beantwoorden van het betreffende item in de vragenlijst; teams K en M hebben deze vraag niet beantwoord). Als het initiatief uitgaat van een enkeling of van een externe persoon of instantie, is het de vraag op welke wijze de taak wordt geadopteerd door het voltallige team. Als hierover overeenstemming bestaat, zal eerst aandacht moeten worden besteed aan het bewustmaken van de relevantie van schoolwerkplanoontwikkeling. Pas als daarover consensus bestaat kan het eigenlijke ontwikkelingsproces vruchtbaar worden ingezet.

Het derde aspect dat we aan het groepsproces onderscheiden is het *beslissingsniveau* dat door teams wordt gehanteerd.<sup>11</sup> Een respondent geeft aan dat er in het team beslissingen worden genomen op grond van autoriteit, terwijl 9 respondenten, die verdeeld zijn over 4 teams, bevelen dat de beslissingsplaats vinden als een meerderheid van het team voor een voorstel is. Van de 33 respondenten geven er resp. 26 en 2 aan dat bij volledige overeenstemming of bij eenstemmigheid besluiten worden genomen (1 blanco; 6 respondenten geven 2 alternatieven aan). De ant-

woorden van 10 leerkrachten wijzen erop dat er niet altijd een optimaal beslissingsniveau wordt gehanteerd waarmee de betrokkenheid van het gehele team bij schoolwerkplanoontwikkeling zou kunnen worden verhoogd.

Tenslotte gaan we in op de samenhang die bestaat tussen de mate van *overeenstemming* en de mate van *tevredenheid*. De mate van overeenstemming betreft hier de visie die de onderwijsgevenden hebben op het onderwijs en in een breder verband op de samenleving. De mate van tevredenheid staat op de satisfactie die leerkrachten hebben m.b.t. het schoolwerkplanoontwikkelingsproces. Het blijkt dat deze relatie positief significant is.<sup>12</sup> Ontevredenheid komt volgens een aantal respondenten voort uit 'verschillen in kwaliteit van teamleden', 'vasthouden aan privéstijl van lesgeven', 'te weinig leiding' en 'te weinig waardering voor elkaar'. De ontevredenheid hangt ook samen met tijdsfactoren en negatieve motivatie van een aantal betrokkenen.

#### 4.5 Het schoolwerkplan als document

Er worden in de schoolwerkplanoontwikkeling diverse mogelijkheden aangegeven om het schoolwerkplan in hoofdteksten en paragrafen in te delen. De vraag die we in het onderzoek hebben gesteld is, of er duidelijk te onderscheiden deelvragen zijn die de aandacht krijgen bij schoolwerkplanoontwikkeling. Een globale indeling is vermeld in de Wet op het Basisonderwijs. Wij hebben th.v. het onderzoek gekozen voor de indeling die de S.L.O. geeft:

1. Situatiesbeschrijving.
  2. Uitgangspunten en algemene doelbepaling.
  3. Belangrijkste doelstellingen, gestructureerd naar vak- of leergebieden en naar tijdsperiodes en gemotiveerd vanuit uitgangspunten en algemene doelbepaling; rekening houdend met de situatiesbeschrijving.
  4. Aard van de leeractiviteiten, onderwijsactiviteiten en te creëren situaties; verbindingen naar vak- of leergebieden periodes; opvattingen over planning; overzicht van onderwijsactiviteiten.
  5. Organisatie, planningsbepalingen m.b.t. voorwaarden, situaties en relatiepatronen waarin onderwerpen en uren zich afspelen.
  6. Ontwikkeling van het schoolwerkplan' (S.L.O. nota 2, 1977 p. 2-43).
- Uit het onderzoek is gebleken dat binnen deze categorieën team C en K veel zaken zwart op wit hebben staan, terwijl team B, D en L over een aantal zaken alleen nog maar hebben gesproken, of dat binnenkort gaan doen (A en M blanco).

#### 4.6 De functie van het schoolwerkplan

In de schoolwerkplanoontwikkeling worden diverse mogelijke functies aangegeven van schoolwerkplanoontwikkeling (S.L.O., 1977). In het onderzoek hebben we gevraagd waartoe het schoolwerkplan of het ontwikkelingsproces in de praktijk kan worden gebruikt. Het schoolwerkplan wordt i.h.a. met een speciale bedoeling samengesteld. Het is mogelijk dat een team vooraf gericht is op het tot stand brengen van een



document om dat vervolgens voor diverse doeleinden te gebruiken. Het kan echter ook zijn dat een team een schoolwerkplan ontwikkelt omwille van het *ontwikkelingsproces* teneinde allerlei procesdoelen te realiseren.

In het onderzoek hebben we 5 belangrijke functies van het schoolwerkplan of het ontwikkelingsproces onderscheiden<sup>13</sup>, nl.: bewustwording en bezinning m.b.t. het onderwijs; ordening en afstemming van het onderwijsprogramma; bevorderen van de interne communicatie; het ontwikkelen van een voorlichtings- en verantwoordingsdocument; het ontwikkelen van een draaiboek.

De respondenten hebben de genoemde functies in rangorde geplaatst in volgorde van meest naar minst belangrijk. Uit de gegevens blijkt dat het merendeel van de onderwijsgevenden de procesfuncties het meest belangrijk vindt. Productfuncties worden als minder belangrijk aangegeven (zie tabel 1).

Tabel 1. Rangordestaten van de functies van het schoolwerkplan of het ontwikkelingsproces (de laagste score geeft de hoogste positie aan in de rangorde en duidt dus op de functie die het team het meest belangrijk vindt).

procesfuncties	Rangordestaten
1. bewustwording-bezinning	48
2. ordening-afstemming	63
3. interne communicatie	68
productfuncties	
4. voorlichtings-verantwoor-	94
ding	
5. draaiboek	96

Uit tabel 1 blijkt dat de functie 'Bewustwording en bezinning' is gekozen als belangrijkste functies, gevolgd door 'Ordening en afstemming' en 'Interne communicatie'. Tenslotte zijn de functies 'Voorlichting en verantwoording' en 'Draaiboek' respectievelijk als vierde en vijfde functie gekozen.

Deze gegevens verschillen echter enigszins per team (zie tabel 2). Uit tabel 2 blijkt dat team C als enige prioriteit geeft aan de draaiboekfunctie van het schoolwerkplan. Vervolgens wordt de continuïteit en afstemmingsfunctie ten behoeve van de continuïteit van het onderwijsprogramma genoemd. Als derde functie wordt de interne communicatie aangegeven. Als vierde wordt de bewustwordingsfunctie genoemd en tenslotte de voorlichtings-verantwoordingfunctie. Van de overige teams liggen de individuele scores vrij dicht rond de gemiddelde rangscores (team M blanco).

Tabel 2. Rangordestaten per team van de functies van schoolwerkplanoontwikkeling (de laagste score geeft de belangrijkste functie aan en omgekeerd; Tot. = gemiddelde rangstaten over de teams).

functie van schoolwerkplanoontwikkeling	A	B	C	D	K	L	Tot.
Bewustwording-bezinning	1	1	4	1	1,5	1,5	1
Ordening-afstemming	2	2	2	2,5	3,5	3	2
Interne communicatie	3	3	3	2,5	1,5	1,5	3
Voorlichting-verantw.	4	4	5	4	3,5	4	4
Draaiboek	5	5	1	5	5	5	5

## 5 Samenvatting en discussie

Met de gegevens van het onderzoek kunnen we de onderzoeksresultaten beantwoorden. Er zijn teams die een vastomlijnd aanpak volgen bij schoolwerkplanningontwikkeling. De mogelijkheden die hierbij gekozen kunnen worden zijn divers. De meeste scholen hebben het ontwikkelingswerk niet strak georganiseerd. Daardoor wordt het inzicht in de teamorganisatie bemoeilijkt. Voorts is er op verschillende scholen een ander ontwikkelingsproces in interactie. Op de ene school is er sprake van een optimaal groepsproces, op de andere heeft men wat meer mogelijkheden. Het blijkt eveneens dat er verschillende gedeeltes van het schoolwerkplan worden ontwikkeld door de teams. Zo is de een bezig met het formuleren van algemene uitspraken, terwijl de andere zich bezighoudt met een concreet vak. De meeste teams tenslotte vinden de procesfunctie van schoolwerkplanningontwikkeling het belangrijkste. Daarmee geven zij aan dat zij het ontwikkelingsproces van schoolwerkplanning vinden dan het uiteindelijke product: het schoolwerkplan.

### 5.1 Oorsprong van schoolwerkplanningen

Uit het onderzoek blijkt dat teams het met name van belang vinden dat ze zich tijdens het ontwikkelen van een schoolwerkplan bewust worden van allerlei onderwijsproblemen. Ze vinden het ook belangrijk om ervoor zorg te dragen dat er een ordening in het onderwijs wordt aangebracht, waardoor het onderwijs in verschillende groepen op elkaar wordt afgestemd. Voorts stellen teams dat de interne communicatie van belang is als ze een schoolwerkplan ontwikkelen.

Het benadrukken van deze schoolwerkplanningfuncties hangt wellicht samen met de oorsprong van schoolwerkplanningen. In Nederland bestaat een grondwettelijk vastgelegde vrijheid van richting van onderwijs. Daarbij is de invulling van de vrijheid van inrichting menigmaal veronachtzaamd. In de laatste jaren wordt er steeds meer op gewezen dat scholen adequaat gebruik moeten maken van deze vrijheid van inrichting. Als we deze tendens beschouwen vanuit het gezichtspunt van de overheid, dan kunnen we stellen dat de vraag om het onderwijs beter in te richten past binnen het streven naar een meer *construktief* onderwijsbeleid. Schoolwerkplanningontwikkeling kan een middel zijn voor de overheid om schoolteams ertoe aan te zetten het onderwijs op eigen manier in te vullen. Daartoe zullen schoolteams kunnen moeten maken en daardoor zijn ze verantwoordelijk geworden voor het onderwijsmodel dat ze in praktijk brengen. Dat brengt eveneens met zich mee dat teams kunnen worden aangesproken op hun uitgangspunten en werkwijzen.

De *verantwoordingsplicht* van schoolteams was tot aan de jaren 1950 geheel anders van aard. In die tijd werd het handelen van een schoolteam op onderwijskundig vlak minder bespreekbaar gesteld. Het onderwijs was meer vanzelfsprekend dan hedendaagse. Door de snelle en ingrijpende veranderingen in de



samenleving ontsaakt een steeds rijkere pluriïformiteit aan opvattingen, ook met betrekking tot het onderwijs. Vandaar dat alleen daarom al haast iedere onderwijsgevende het als zijn plicht zou moeten voelen zijn keuzecriteria te expliciteren en ter discussie te stellen.

### 5.2 Planingsfunctie

Uit het onderzoek blijkt dat teams de ordeningsfunctie van schoolwerkplanningontwikkeling van groot belang vinden. In feite gaat het om de planingsfunctie van het vernieuwingsproces. Als een team het onderwijs wil vernieuwen kan een schoolwerkplan fungeren als een *innovatie-instrument*. In een schoolwerkplan wordt nl. een overzicht gegeven van de bestaande situatie, terwijl er ook een plan wordt uitgestippeld, dat de gewenste situatie beschrijft. Uit de discrepantie tussen de gewenste en feitelijke situatie kan het team een onderwerp kiezen waaraan het gedurende langere tijd gaat werken. Op die manier werkt een team systematisch aan vernieuwing, omdat er een bewuste keus is gemaakt uit het overzicht van veranderingsmogelijkheden. Het is eveneens van belang dat onderwijsvernieuwing op deze manier tegericht kan worden aangepakt, zodat veranderingen beter kunnen doorwerken in de verschillende groepen. Hiermee schetsen we een innovatie-opvatting, waarbij de vernieuwingsintentie bij alle teamleden aanwezig is, d.w.z. vanuit een intrinsieke motivatie (vgl. paragraaf 4.1).

Teams ontwikkelen echter niet altijd vanuit een intrinsieke motivatie een schoolwerkplan, en wel met name niet als zij onder de druk van de inleverdatum komen te staan. Op dat moment voert het productdenken de bovenaan. Het team verkeert dan in een 'het-moet-al'-stemming, te karakteriseren als het *inleversyndroom*.

Zoals gesteld moeten schoolteams op gezette tijden een plan inleveren bij de Rijksinspectie. Nu moet nog om de 5 jaar een leerplan ingediend worden. Na 1983, als de Wet op het Basisonderwijs van kracht zal zijn, is elk schoolteam verplicht een schoolwerkplan in te leveren. Voorts moet er jaarlijks een activiteitenplan worden ingediend.<sup>14</sup> Zoals uit het onderzoek is gebleken kan hierdoor het effect opbrengen dat teams voornamelijk productgericht zullen gaan werken. Het is daarom de vraag of genoemde eisen van de wetgever, die passen binnen een machtsstrategie<sup>15</sup>, een bijdrage zullen leveren tot werkelijke vernieuwing van het onderwijs op micro-niveau.

Een andere invalshoek om schoolwerkplanningontwikkeling te benaderen, is die van de *integratie* tussen kleineronderwijs en lager onderwijs. Daarbij gaat het om het opheffen van het breukvlak in het onderwijs aan 4-6 jarigen en 6-12 jarigen. De gedachte daarachter is dat het onderwijs zo moet worden ingericht dat er een continue ontwikkeling mogelijk is voor iedere leerling.

Een aantal teams geeft dit als reden aan waarom er wordt gewerkt aan het schoolwerkplan. Deze pogingen zijn zeer waardevol, omdat zij gedragen worden door de behoeften van de teams zelf. Men probeert vanuit zichzelf het onderwijs te vernieuwen.

Het gevaar dat op de loer ligt bij schoolwerkplanningontwikkeling in het kader van de integratie van kleineronderwijs en lager onderwijs is, dat de teams zich eenzijdig gaan richten op de kloof tussen beide scholen, terwijl binnen de school ook nog veel gedaan kan worden aan onderlinge afstemming.

Een *procesmatige benadering* van schoolwerkplanningontwikkeling kost veel tijd. Dat is vnl. het gevolg van het feit dat het om een teamgerichte aktiviteit gaat. Omdat er voor deze werkzaamheden in de regel geen compensatie wordt gegeven aan de leerkrachten, betekent dit, dat zij daar tijd voor moeten uitrukken na schooltijd. Dat betekent voor veel onderwijsgevers een extra werk. Toch zou het in teamverband werken aan het schoolwerkplan o.i. een geïntegreerd onderdeel van de dagelijkse praktijk van leerkrachten moeten zijn. Sommige teams vinden daartoe ruimte op de woensdagmiddag, andere reserveren studiemiddagen op het rooster.

Alleen door dergelijke structurele maatregelen kan worden voorkomen dat schoolwerkplanningontwikkeling een vorm van vrijwilligerswerk wordt. Op de een of andere manier zullen teams tijd moeten reserveren voor deze voor scholen wezenlijke activiteiten.

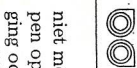
Het is te hopen dat de wetgever de procesbenadering van schoolwerkplanningontwikkeling als zinvol herkent en dat er in de toekomst faciliteiten zullen worden geschapen, waarbinnen het ontwikkelen van een schoolwerkplan - in welk stadium dan ook - gestalte zal kunnen krijgen binnen de overige werkzaamheden van het team van onderwijsgevers. Mogelijkheden hiertoe zijn het toekennen van extra schooltijden en het inschakelen van onderwijsassistenten en administratieve krachten.

Om de taak van schoolwerkplanningontwikkeling ietwat te verlichten heeft een aantal scholen de technische ontwikkeling en de reproductie gedelegeerd aan een groep actieve ouders. Bij een nijpend tijdsgebrek is dat volkomen begrijpelijk.

Ten dele kan daardoor echter de aard van participatie worden bepaald. Het is o.i. wenselijk dat ouders ook participeren in het ontwikkelingsproces, vooral op die momenten waar het gaat om het bepalen van de uitgangspunten en algemene doelstellingen. Daarnaast kunnen zij het onderwijssteam ontlasten door het type-, lay-out- en stencielwerk over te nemen, zoals dat op enkele scholen in het onderzoek is gebeurd. Het lijkt o.i. echter meer efficiënt dat een betrouwbare administratieve kracht dit werk verricht, zodat het ontwikkelingssteam zich vooral op inhoudelijk niveau kan bezighouden met het schoolwerkplan.<sup>16</sup>

### 5.3 Aanpak

Uit paragraaf 4 blijkt dat teams in de praktijk een zeer verschillende aanpak volgen bij het ontwikkelen van schoolwerkplanning. Het lijkt van belang zich van de voren te realiseren welke *alternatieven* hiertoe voorhanden zijn, om zodoende een weloverwogen besluit te kunnen nemen over welke ontwikkelingsaanpak men wil volgen. Wellicht kan men daarmee voorkomen dat men na enige tijd een gekozen werkwijze



niet meer bevredigend vindt, om daar na over te stappen op een andere aanpak met het risico dat deze poging ook weer strandt.

Het lijkt interessant nader onderzoek te doen naar de relatie tussen de gevolgde aanpak en het groepsproces tijdens schoolwerkplanningontwikkeling. Er schuilt namelijk uiteenlopende gevaren in de aanpak die een team kan kiezen m.b.t. het groepsklimaat in het team. Het is niet ondenkbaar dat een team, dat start met het formuleren van de algemene uitgangspunten van de school in de discussies daarover blijft steken, vanwege conflicterende opvattingen aangaande de levensovertuiging of de maatschappijstijl. Aan de andere kant is het ook niet onmogelijk dat een team dat start met concrete onderwijsplanning blijft steken bij de sequentering van onderwijsleerinhoud en werkvormen e.d., zonder dat de relatie met schoolingsconcepties bespreekbaar wordt gemaakt. Het gevolg daarvan kan zijn dat er een fragmentarisch vernieuwingsbeleid wordt gevoerd, terwijl er juist gezocht zou moeten worden naar samenhangen tussen de uitgangspunten en de onderwijspraktijk. Het lijkt o.i. aanbevelenswaardig dat teams die hiermee problemen hebben, gaan zoeken naar gemeenschappelijke uitgangspunten. Onoverbrugbare verschillen kunnen dan als een stuk pluriïformiteit gewaardeerd worden, waarmee teamleden verder opbouwend kunnen omgaan.

### 5.4 Organisatie

Uit het onderzoek blijkt dat schoolwerkplanningontwikkeling staat of valt met een goede organisatie van het team. Een heldere teamorganisatie is een noodzakelijke voorwaarde om met succes te komen tot een eerste versie van een schoolwerkplan. Het is daarom van belang in de beginfase van schoolwerkplanningontwikkeling duidelijke afspraken te maken over de volgende rollen te onderscheiden: *voorzitterschap*, *secretariaat* en *procesbeheer*. Soms zullen deze functies kunnen worden verenigd in één persoon, maar de praktijk leert dat scheiding en/of roulatie van deze taken het meest bevredigend werkt. Verder lijkt het gewenst voor elke vergadering over het schoolwerkplan een agenda op te stellen die ruim van de voren bij ieder teamlid bekend is. Voorts kan het voor de vooruitgang van het proces nuttig zijn per bespreking atzondelijke notulen en besluitenlijsten op te stellen die dan op de volgende vergadering worden goedgekeurd. Daarbij lijkt het gewenst de zwaarte van de verschillende taken gelijkmatig te verdelen over de participanten.

Verdere aandachtspunten die bespreking verdienen, zijn: vaste vergadertijd op een vaste dag; vergaderrooster voor de komende maanden; meerjarenplanning; mate van uitgebreidheid van de notulen en besluitenlijsten; wijze van voorbereiding van de vergaderingen; in groepjes of individueel, e.d.; tijdsinversiering; schriftelijk werk van allerlei stukken; wie doet wat; technische afwerking van het plan.

Deze lijst van aandachtspunten pretendeert niet volledig te zijn. We willen ook niet suggereren dat een goede organisatie een succesvol ontwikkelingsproces

15. Zie voor de delimitering van verschillende innovatiestrategieën het artikel van R. Chin/K.D. Bennis, in: W.G. Bennis/K.D. Bennis/R. Chin/K.E. Corey (eds), 1976.

16. Elders zijn we dieper ingegaan op de wijze waarop ouders kunnen participeren aan het gebeuren in de school (zie M. Mulder, 1977).

**Noten**

1. Dit artikel is een beknopte samenvatting van het onderzoeksgedeelte van M. Mulder, Schoolwerkplanontwikkeling-Aanzetten tot praktijkgerichte curriculumontwikkeling, Republiek M.O.-B. scriptie, I.P.A.W., Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit, Utrecht, 1979.
2. Voor verschillende definities van het schoolwerkplan of schoolwerkplanontwikkeling, zie o.a. Th. Langermans /H. te Linde (1977), J. Hoeksma (1976), K. Doornbos (1976), A.C. Maas (1977).
3. Dit accent wordt ook gelegd in de Memorie van Toelichting, artikel 12, van de Wet op het Basisonderwijs, s-Gravenhage, 1977.
4. Vergelijk dit met de functie van een curriculum als output van het ontwikkelingsproces en als input van het onderwijsproces (zie Saylor/Alexander, 1973).
5. Vergelijk dit met de omschrijving die K. Doornbos van het schoolwerkplan geeft: een curriculum op schoolniveau (Doornbos, 1976). Een curriculum is o.i. direct van invloed op het onderwijsproces. Een schoolwerkplan, dat we geïntegreerd hebben als een plannings- en verantwoordingsdocument, is meer algemeen van aard en niet direct van invloed op het onderwijsproces. Curricula functioneren binnen het kader dat door het schoolwerkplan wordt aangegeven.
6. Deze aspecten zijn gekozen op basis van de theoretische overwegingen die ten grondslag liggen aan figuur 1. Het zijn alle wat de systeemcomponenten van het schoolwerkplanontwikkelingsproces.
7. Ten behoeve van de constructie van deze vragenlijst is gebruik gemaakt van Friedrichs (1973).
8. Zie voor een nadere uiteenzetting over de betekenis van deze begrippen C.F. van Pareren (1970/1971).
9. Diverse curriculumkundigen hebben een poging gedaan de talloze curriculumprojecten in verschillende landen onder een aantal zinvolle noemers te brengen, ter verduidelijking van de onderlinge overeenkomsten en verschillen. Eveneens van de aardlingse overeenkomsten en verschillen, de grote diversiteit in projecten en de aard van de ontwikkelingsprocessen, is er een aanzienlijke variatie in klassificatie van deze ontwikkelingsprojecten (Frey, 1971; Becker, 1972; Brüggenmann, 1972; Alblas, 1976; Kievit, 1976). Er wordt vaak onderscheid gemaakt naar de aard van de ontwikkelingsstrategie. Een bekende indeling is die in inductieve en in deductieve strategieën (vgl. K. Strike/G. Posner, 1976).
10. De meeste voorstellen om een schoolwerkplan te ontwikkelen berusten nauwelijks aandacht aan dit aspect. Wellicht gaat men er impliciet van uit dat er in het ontwikkelingsaanbevelen reeds een gestroomlijnde organisatie aanwezig is. Hetzelfde geldt voor veel curriculumontwikkelingsstrategieën. Een uitzondering hierop vormt de Kurvo-strategie. Met name theoretisch m.b.t. organisatieontwikkeling besteden aandacht aan dit aspect van innovatie (Schub, E.H., 1975; R. Beekhard, 1969; P.R. Lawrence/J.W. Lorsch, 1969; M. Fullan/A. Pomret, 1975; W.G. Bennis, 1969; W.G. Bennis, e.a., 1976).
11. Zie voor de beschrijving van de onderscheidende beslissingen nieuw s. E.H. Schuin, 1975.
12. Fisher-exact toets:  $p \leq 0,05$ ; (S. Siegel, 1956).
13. Deze functies zijn ontleend aan H. Grönloh, II-2, p. 8.
14. Artikel 14 lid 1 en 2 zegt letterlijk:
1. Het bevoegd gezag stelt jaarlijks op voorstel van het onderwizend personeel en na overleg met de schoolcommissie het schoolwerkplan en het activiteitenplan vast.
2. Het bevoegd gezag zendt het schoolwerkplan en het activiteitenplan, dan wel de wijzigingen daarvan voor de aanvang van het schooljaar aan de inspecteur.



tegeven het artikel van R. Chin/K.D. Bennis, in: W.G. Bennis/K.D. Bennis/R. Chin/K.E. Corey (eds), 1976.

16. Elders zijn we dieper ingegaan op de wijze waarop ouders kunnen participeren aan het gebeuren in de school (zie M. Mulder, 1977).

**Geraadpleegde literatuur**

Alblas, P., *Curriculumontwikkelingsstrategieën en curriculumontwikkelings*. IPAW, Vakgroep Onderwijskunde, Utrecht, 1976.

Ax, J., *Deelonderzoek curriculumontwikkeling*. Eindrapportage project 'Beschrijving beginsituatie experimentele Middel-school' (SVO project 0 375) Groningen, 1977.

Baehre, T., *Styles of curriculum Development*. Organisation of Economic and Cultural Development (OECD), Centre for Educational Research and Development (CEERI), Paris, 1972.

Beekhard, R., *Organization development: Strategies and Models*. Massachussets, 1969.

Bennis, W.G., K.D. Bennis, R. Chin en K.E. Corey (Eds) *The Planning of change*. London, 1976.

Bennis, W.G., *Organization Development: Its nature, origins and prospects*. Massachussets, 1969.

Bergenhengouven, G., *Her- en bijschoolingscursus ontwikkeling van schoolwerkplannen*. *Educatie 1*. Amsterdam, 1977.

Bout-Schierl, T. v.d., Hamke, v.d. Hist. Frans Duiters. Drie praktijkvoorbeelden experimentele bijschoolingscursus schoolwerkplanontwikkeling. In: *Jugend in School en Wereld*. 62 (1977/1978) 340-358.

Brüggenmann, H., *Offene Curricula*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 18 (1972) 95-118.

Doornbos, K., *Onderwijsleerplan en schoolwerkplan* (Didactische Analyse 3br. 12). Groningen, 1976.

Franzen, H., M. de Kok-Danaar, C. Morsch, J. Terwel, R. Witting, *Enkele verkenningen m.b.t. schoolwerkplanontwikkeling*. In: W.J. Nijhof en J. Skrna (Red), *Schalenroting als groep*. Van Schooldidagiek naar onderwijskunde. Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Utrecht, 1980, pp. 33-61.

Frey, K., *Theorien des Curriculums*. Weinheim, 1971.

Friedrichs, J., *Methoden empirischer Sozialforschung*. Rowolt, 1973.

Grönloh, H., *Studienpublikate*. Deel II en II, Emschede z.j. Hakke, R., en W.J. Nijhof, *Praktijkgerichte curriculumontwikkeling*. In: *Pedagogische Studien*, 1976/53, 194-215.

Hoeksma, J., *Schoolwerkplan - Een proces in de school*. In: *Christelijk Pedagogisch Studiebld*, nr. 4/5, oktober 25 (1976) nr. 4/5, 12-17.

Innovatie Commissie Basisschool, *de Advies: Schoolwerkplanontwikkeling en de samenwerkingsexperimenten*. s-Gravenhage, 1976.

Kievit, F.K., *Open en gesloten curricula*. Groningen, 1976.

Langermans, Th., H. te Linde, *Samenwerken aan het schoolwerkplan*. s-Heerenbosch, 1977.

Lawrence, P.R., en J.W. Lorsch, *Developing organizations: diagnosis and action*. Massachussets, 1969.

Lippit, G.L., *Organizational Renewal*. New York, 1969.

Maas, A.C., *Handleiding schoolwerkplan*; opleidingsboek, begeleidingsboek, werkboek (Onderwijskundige brochurereeks 275.) Tilburg, 1977.

Maas, A.C., *Schoolwerkplan: proces en product*. In: *Onderwijs en Opleiding*, 31 (1979/1980) 48-49.

Meesters, J.H. en J. Hoeksma, *Werk in uitvoering. Bouwstenen voor een schoolwerkplan*. Hoewelaken, 1977.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Wet op het Basisonderwijs*, nr. 14428, nr. 14, Nader gewijzigd ontwerp van wet, s-Gravenhage, 1980.

Mulder, M., *Onderparticipatie. Goedkoop of duurkoop?* Niet gepubliceerde M.O.-A scriptie, Pedagogisch Seminarium, Utrecht, 1977.

Nierop, D., *Het schoolwerkplan: een kwestie van kiezen*. In: *Onderwijs en Opleiding*, 29 (1977/1978) 183-187.

Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, *Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs*. Deel A en B. Groningen, 1969.

Oudkerk Pool, T., *Schoolwerkplannen: Waarmee kan u ik van dienst zijn?*. In: *Onderwijs en Opleiding*, jg. 26, (1974/1975) 191-200.

Oudkerk Pool, Th., *Schoolwerkplan vragenonderwijs*. In: *Onderwijs en Opleiding*, 31 (1979/1980) 43-48.

Pareren, C.F. van, *Psychologie van het leren*, Deel I en II. Diverter, 1970/1971.

Projectgroep Leerplanontwikkeling Basisschool, *Structuur Schoolwerkplan* (experimentele versie). Emschede, 1979.

Remmerswaal, J., *Inleiding in de groepsdidactiek*. Bloemendaal, 1976.

Saylor, J.G., en W.M. Alexander, *Planning Curriculum for Schools*. New York, 1973.

Schub, E.H., *Het organisatieadvies en de manager*. Alphen aan de Rijn, 1975.

Schouten, Jac., *De doelstellingen van het Christelijk Onderwijs*. Kampen, 1978.

Siegel, S., *Nonparametric Statistics for the behavioral Sciences*. London, 1956.

Stichting voor de Leerplanontwikkeling, *Nota Leerplanontwikkeling*, 2e versie. Emschede, 1977.

Stolk, H., *Deelschoolwerkplan Wereldverkenning*. Hoewelaken, z.j.

Stolk, H., *Hoe maken we een deelschoolwerkplan taal*. Hoewelaken, z.j.

Strike, K.A., en G.J. Posner, *Epistemological Perspectives on conceptions of curriculum organization and learning*. In: *Review of research in education*, vol. 4, 1976, 106-142.

Struijk, J.L. en P.J. Th. Ploenn, *Het schoolwerkplan*. In: *Christelijk Pedagogisch Studiebld*, 25 (1976) nr. 4/5, 18-31.

Verkerk, J., *Omgang met hoewelaken*. Hoewelaken, z.j.



door J. van Bergeljik

**Boekbespreking**

Frans M. Gerards, Toon Gordebeke, Jeanne Brouwers  
*Praktijkboek voor het omgaan met leerlingen*  
 Uitgeverij H. Nelissen, Bloemendaal, 1980, 120 pagina's, f 21,-90

Het boek vestigt de aandacht op de sociaal emotionele kant van het schoolleven. De schrijvers - allen medewerkers van het Medisch Opleidkundig Bureau van de Stichting Geestelijke Volksgezondheidszorg te Heerlen - ontwikkelen een cursus voor onderwijsgerevenden, gebaseerd op de gedachte, dat een goede relatie tussen leeraar en leerling voorwaarde is voor een effectief onderwijsklimaat. Ervaringen met die cursus raven aanleiding tot het schrijven van dit boek, dat een aantal pedagogische vaardigheden aanreikt, beschrijft en verantwoordt, ondergebracht in een drietal rubrieken: 1. Achter luisteren, 2. het geven van ik-boodschappen en 3. de overlegmethode. Deze vaardigheden worden door de schrijvers - terecht - van belang geacht voor een pedagogische omgang, waarin ruimte geschapen wordt voor het aanvoelen en bespreekbaar maken van emotionele problemen (een leerling voelt zich niet opgenomen in de klas, tobt over problemen thuis, is bang voor een toets of examen, het intromeren van leerlingen l.a.v. eigen gevoelens, gedachten, gedragingen (vgl. gedragingen die de orde verstoren) en het oplossen van problemen - of conflictsituaties. Met het voorgaande is in grote lijnen weergegeven, wat de auteurs met hun boek voor hebben. De uitwerking van hun intenties krijgt vorm in een zevental hoofdstukken, die alle rond de hierboven vermelde thematiek zijn geconcentreerd. Aan het begin van elk hoofdstuk wordt de bedoeling van hetsoen volgen gaat kort en goed aangekondigd. Elk hoofdstuk eindigt met vragen, oefeningen en opdrachten ter verwerking van de stof. Verscheidene van de verwerkingsopties lijken mij bijzonder geschikt om m.n. in het instituutpracticum van opleidingen voor onderwijsgerevenden een nuttige functie te kunnen vervullen. Overigens geldt mijn waardering niet alleen de opdrachten, het gehele boek verdient maar timond en vorm een woord van lof. Als goede hulpverleners hebben de schrijvers alle overbodige uitbreiding vermeden. De steer die het boek opvoert wordt gekemerkd door de prettige combinatie van deskundigheid en beschikbaarheid. Bovendien zijn de schrijvers mensen die het medier van schoolmeester uit eigen ervaring kennen. Ze weten waarover ze schrijven. Wie zich op het lezarschap voorberedt of zich als zittend of beginnend leeraar op vragen rond eigen pedagogische omgang wil bezinnen, vindt in het hier besproken geschrift een goede leidraad.