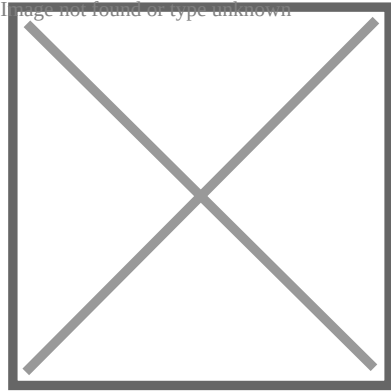
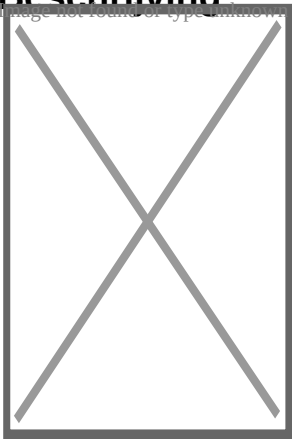




Bryant Griffith – A Philosophy of curriculum

Beschrijving



default watermark

“Een curriculum is de inhoud van een opleiding: de vakken en de inhoud van die

vakken. De overheid, scholen en leraren geven gezamenlijk vorm aan het curriculum, ieder vanuit zijn eigen verantwoordelijkheid. De overheid stelt het formele curriculum vast.” aldus rijksoverheid.nl. [Onderwijs2032](#) is het project dat gestart is om na te denken over het curriculum, maar het is ondanks onze oproepen nauwelijks ingegaan op de vraag hoe die verantwoordelijkheden van overheid, scholen en leraren precies zijn, of de vraag is gesteld of de overheid eigenlijk wel een dergelijk curriculum zou moeten vaststellen. Laat staan de vraag of er überhaupt wel een (toekomstgericht) curriculum vastgesteld moet worden op basis van kerndoelen en eindtermen die uitdrukking geven aan vaardigheden en kennis zoals nu het geval is. De oproep om deze vraag, of beter gezegd *het idee van wat een curriculum kan zijn* onderdeel te laten zijn van de te voeren dialoog is niet gehoord. Griffith heeft daar echter al in 2007 overtuigend voor gepleit. Hij vond dat een curriculum als concept of idee het volgende moet zien te vatten: ‘an all embracing conception including each and every experience in the school day, both inside and outside of the classroom’. Dat lijkt me een veel beter uitgangspunt om het denken over het curriculum mee te laten beginnen – en zoals vast wel duidelijk is: hiervoor zijn eindtermen en kerndoelen niet genoeg! Maar hoe moet dan over een curriculum worden nagedacht? Hoe moet hij worden vastgelegd? Hoe komen we tot een dergelijk curriculum?

Het boek ‘[A Philosophy of curriculum](#)’ van [Griffith](#) geeft heel duidelijke handvaten voor een dergelijke uitdaging en weet dit te koppelen aan ‘cautionary tales’, ‘simultaneous languages’ en een ‘decentered

world' waarin modernisme en postmodernisme naast elkaar bestaan. Deze voor sommige lezers veelzeggende thema's die Griffith als ondertitel van zijn boek gebruikt, kunnen wellicht voor de minder ingewijden een onnodige barrière vormen voor het lezen van dit boekje. Wij houden het in de onderstaande samenvatting dus vooral bij datgene wat de opvatting van het concept *curriculum* rechtstreeks aangaat.

Griffith concludeert vooral in zijn boek dat in de alledaagse onderwijspraktijk het heel goed mogelijk om les te geven zonder een absoluut besef van een toekomstige samenleving, laat staan een goed begrip van welke kennis en vaardigheden daarvoor nodig zijn. Kortom: juist zonder besef van een absoluut kader of vastgelegd eindniveau. Het is volgens hem zelfs wenselijk om les te geven alsof er überhaupt geen absolute antwoorden zijn en een conversatie aan te gaan met de leerlingen over de mogelijke antwoorden en ontwikkelmogelijkheden gericht op de toekomst. Constant de voor de hand liggende antwoorden in twijfel trekken en je eigen wereldbeeld of positie op het spel zetten is daarbij essentieel – overigens zonder dat je de stabiliteit en 'grond' als docent hoeft of moet verliezen. Griffiths opvatting omtrent een 'toekomstgericht curriculum' is daarmee dat een dergelijk curriculum 'must embody everything that life can be; movable, flexible, and infinite while at the same moment offering harbor for the process of creative thinking.' In het onderwijs ziet hij deze meer 'agile' aanpak, wat volgens hem ook precies de manier is waarop we het curriculum moeten zien te beschouwen en in de praktijk uitvoeren: 'We as teachers/learners must be both agile thinkers and doers'. 'Agile' betekent letterlijk zoiets als behendig of lenig. In de ICT staat het voor softwareontwikkeling in korte 'iteraties' en deze iteraties zijn onderscheidende, op zichzelf staande projecten. Deze opvatting vergt een ander type vastleggen van het curriculum waarbij einddoelen en kwalificaties onwenselijk zijn.

Griffith onderkent echter wel dat er een curriculum moet worden vormgegeven. Onderwijs is geen vrijblijvende arena waarbij alles mogelijk is of moet zijn. Er moet wel degelijk een curriculum worden vastgelegd. Een strategie zou kunnen zijn om op een andere manier dit curriculum in kaart te brengen – namelijk door een nieuw soort conceptuele bepaling te kiezen. Dit vooronderstelt een filosofische kijk op curriculum. Hoe deze bepaling dan tot stand moet komen probeert Griffith als volgt te omschrijven: "teachers need to make sense of their work and understand how their own understandings create the curriculum-in-practice". De manier om deze nieuwe bepaling te exploreren is om uit te gaan van meer verhalende manieren van denken en vastleggen, door docenten zelf, waarbij deze "narrative modes of thinking, leads ... to good stories, gripping drama, and believable historical accounts". Precies dat is waar volgens Griffith een curriculum uit voort moet komen, maar dit gaat wel in tegen meer gangbare manieren van denken over onderwijs. Zoals Tochon aangeeft zijn deze gangbare manieren van denken grofweg in te delen in drie vormen: 'productivity' (output en standaardisatie), 'warfare' (strategie en expertise), en 'priesthood' (een 'verlicht' subject). Vooral de eerste twee zijn heel herkenbaar in de gangbare bepaling van eindtermen en kerndoelen. Met Tochon kunnen we volgens Griffith deze drie manieren terzijde schuiven en een 'semiotic methodology' aanhangen met een focus op welbepaalde leer activiteiten. Griffith noemt in aansluiting op Tochon zijn aanpak gegrond 'in a hermeneutic style of conversation rather than one which follows the trail of explanatory theory'. Grote termen dus voor deze alternatieve aanpak. Genoeg stof tot denken.

Meer concreet zou deze bepaling echter vooral moeten leiden tot een curriculum dat op een compleet andere manier wordt vastgelegd. Het curriculum moet bestaan uit wegen om meer van de wereld te weten te komen, 'out of the box' te denken, slimmer te worden door het vinden van nieuwe informatiebronnen en goede sociale 'skills' te ontwikkelen (vrij overgenomen uit een onderzoek van Time magazine over een toekomstgericht curriculum). Komen hier dan toch weer inhoudelijke criteria

(eindtermen, kerndoelen) aan bod? Nee: deze wegen moeten worden geconstrueerd, bedacht, vormgegeven, maar niet uitgetekend. In mijn eigen woorden: de wegen door het onderwijs moeten worden vastgelegd zonder uit te gaan van een opeenvolging van vaststaande punten die moet worden gepasseerd. Het curriculum geeft daarentegen aan *hoe er moet worden gelopen, wie belangrijk is te volgens op zijn/haar weg, of waar onderweg op moet worden gelet*. Ook dit definieert een onderwijsverloop en is daarmee een waardig alternatief voor eindtermen en kerndoelen. En daarmee een volwaardig alternatief voor de vaststelling van een (nationaal) curriculum.

Een verdere uitwerking van een dergelijk curriculum in het klaslokaal zal vervolgens moeten plaatsvinden als ‘an ongoing reflexive process’ omtrent ‘the art of teaching’. Connecties, complexiteit, conversatie zijn daarbij essentieel volgens Griffith – mogelijk zelfs in tegenstelling tot een vastomlijnd vakkenpakket. Griffith ziet mogelijkheden om met een dergelijk curriculum leerlingen veel meer zelf individuele keuzes te laten maken op basis van zijn maatschappelijke, sociale of pedagogische ‘rol’. Ze zouden met portfolio’s of dagboeken hun eigen ervaring de basis kunnen laten zijn van de onderwijsdoelen die ze zelf medebepalen – en waarop ze dan ook worden beoordeeld. De talloze overwegingen hieromtrent zijn in zijn boek uiteraard na te lezen voor geïnteresseerden, het wordt grondig en doordacht uitgewerkt.

Categorie

1. Curriculum
2. Eigentijds onderwijs
3. Ervaring
4. Onderwijsdoelen
5. Onderwijspraktijk
6. Toekomstgericht

Tags

1. agile
2. doelen
3. flexibel
4. Griffith
5. reflexief
6. skills

Datum aangemaakt

22 december 2015

Auteur

de-redactie