

Curriculumontwikkeling op school de rol van de schoolleider



Geesje van Slochteren en Talita Groenendijk i.s.m.
kenniskring 'Curriculumontwikkeling op school'

Overzicht

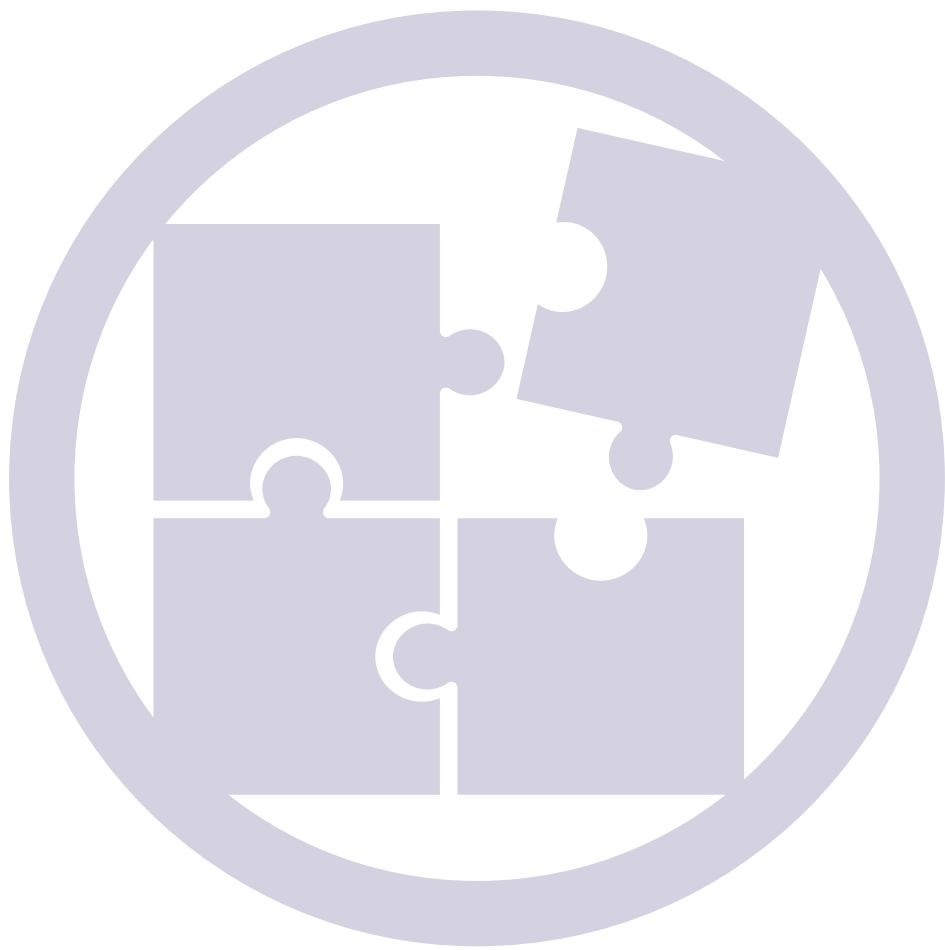
Het leidinggeven aan curriculumontwikkeling is nauw verwant aan thema's als onderwijskundig leiderschap en professionele schoolcultuur. De schoolleider heeft een sleutelpositie. Het is de taak van de schoolleider om curriculumontwikkeling tot een collectief en schoolbreed proces te maken. Als aanjager van het denken over het curriculum in de school, het spreken van een gezamenlijke taal, als bewaker van de coherentie en als supporter van ontwerpteams.

De schoolleiders van de kenniskring 'Curriculumontwikkeling op school' hebben in het schooljaar 2021-2022 aan de hand van vier centrale kwesties rond curriculumontwikkeling kennis ontsloten over dit thema. In het overzichtsartikel, dat tot stand is gekomen in samenwerking met SLO en weergegeven is op basis van literatuur, lees je hoe de schoolleider kan reflecteren op de curriculumkeuzes die op school worden gemaakt. Bij de uitwerking van elke kwestie wordt ingegaan op de rol van de schoolleider als verbindende schakel in het schooleigen curriculum. De kwesties draaien om keuzes maken, schooleigen accenten leggen, doelen stellen, een uitgebalanceerd curriculum en gezamenlijke taal en gedeeld gedachtegoed. Per kwestie zijn enkele reflecties van schoolleiders op hun eigen praktijk te lezen.

Naast de uitwerking van de kwesties hebben de schoolleiders kenniskaarten ontwikkeld op vier onderwerpen die relevant zijn voor de schoolleider:

- Visie en curriculum
- Onderwijskwaliteit en curriculum
- Keuzeruimte en curriculum
- Teamontwikkeling en curriculum

Een poster met voor de schoolleider herkenbare uitspraken leidt de schoolleider naar de verschillende kenniskaarten toe. Het doel is om schoolleiders bewust te maken van het curriculumvraagstuk.



Inhoud

1. Overzichtsartikel	6
1. Inleiding	6
2. Curriculum en curriculumontwikkeling op school: Een korte inleiding op het begrip 'curriculum'	8
3. Kwestie 1: focus en overladenheid: De visie als kompas voor curriculumkeuzes	12
4. Kwestie 2: curriculumsturing en curriculaire vrijheid: Schooleigen ambities binnen wettelijke kaders	18
5. Kwestie 3: Sturing door doelen en sturing door toetsing: De werking van toetsing in het curriculum	24
6. Kwestie 4: curriculum als document en als sociale praktijk: Hoe zorg ik voor een levendige ontwikkelpraktijk op school?	28
7. Conclusie	34
8. Referenties overzichtsartikel	38

1

Inleiding

Wat moet een schoolleider weten over curriculum en schooleigen curriculumontwikkeling? En waar moet de schoolleider zich op richten?



Curriculumontwikkeling op school: relevante kwesties voor de schoolleider

Curriculum is geen gangbaar begrip in het primair onderwijs. Het is dan ook niet verrassend dat schoolleiders vragen hebben als: 'Wat bedoelen we eigenlijk met curriculum?', 'Hoe kun je kerndoelen benutten voor je eigen ambities?' en 'Waarom zouden we aan de slag gaan met curriculumontwikkeling als er ook methodes zijn?'

In de kenniskring werd al snel duidelijk dat curriculum veel meer is dan de kerndoelen, beleidsteksten en andere documenten. En daarbij: iedere school maakt al curriculumkeuzes. Curriculum zit in het handelen van iedereen die bij het onderwijs betrokken is. De leraren en de leerlingen maken elke dag keuzes in wat er geleerd wordt. Voor de schoolleider is een belangrijke rol weggelegd als het gaat om richting geven aan het curriculum op de eigen school. De schoolleider heeft een verbindende, regisserende en faciliterende rol.

In dit artikel geven we een overzicht voor de schoolleider: wat moet een schoolleider weten over het curriculum en schooleigen curriculumontwikkeling? En vanuit een handelingsperspectief: waar moet de schoolleider zich op richten? Dit geven we vorm aan de hand van vier centrale kwesties die altijd spelen. De kwesties zijn gekozen in samenwerking met schoolleiders en uitgewerkt op basis van wetenschappelijke inzichten. Bij elke kwestie gaan we in op de rol van de schoolleider daarbij; als verbindende schakel in het schooleigen curriculum. Onderstaande kwesties en hamvragen voor de schoolleider worden in het artikel nader uitgewerkt. We starten echter met een inleiding over curriculum en curriculumontwikkeling op school.

Kwestie	Hamvraag
Kwestie 1: Focus en overladenheid	Welke keuzes maak je en welke schooleigen accenten leg je in het curriculum op basis van de schoolvisie?
Kwestie 2: Curriculumsturing en curriculaire vrijheid	Hoe stimuleer je leraren om eigen doelen te stellen binnen/naast de wettelijk voorgeschreven kaders?
Kwestie 3: Sturing door doelen en sturing door toetsing	Hoe zorg je dat het curriculum niet uit balans raakt door eenzijdige focus op meetbare doelen?
Kwestie 4: Curriculum als document en als sociale praktijk	Hoe ontwikkel je een gezamenlijke taal en gedeeld gedachtegoed over je schoolcurriculum?

2

Curriculum en curriculumontwikkeling op school

Een curriculum is een samenhangend geheel van plannen en praktijken ten aanzien van visie, doelen, inhoud, toetsing, leeractiviteiten, leeromgeving, groeperingsvorm, leertijd, rol van de leraar en leermiddelen (SLO, 2022).



Curriculum en curriculumontwikkeling op school

Een korte inleiding op het begrip 'curriculum'

Elke school heeft een (eigen) curriculum en leraren geven daar bewust of onbewust vorm aan. Teams geven invulling aan het onderwijs en maken daarbij keuzes in het curriculum. Of het nu gaat over geïntegreerd taalonderwijs, het kiezen van een nieuwe methode of thematisch werken, lerarenteams geven daarmee vorm aan het curriculum. Ook in de klas maken leraren vele curriculaire keuzes. Meester (2021, p.36) verwoordt dit als: "leraren creëren met hun leerlingen elke dag hun eigen curriculumrealiteit." Het curriculum is er dus altijd en het is altijd in beweging. Het is een complex begrip dat vele aspecten kent. Er is veel geschreven over wat het curriculum is en hoe we ernaar kunnen kijken (Goodlad, 1979; Marsh & Willis, 2007; Meester 2021; Priestley e.a., 2021; Thijs & Van den Akker, 2009).

Van den Akker (2003) visualiseerde het curriculum als een spinnenweb met negen draden die de verschillende elementen van een curriculum beschrijven. Deze draden betreffen: doelen, inhouden, leeractiviteiten, docentrollen, leermiddelen, groepering, leeromgeving, tijd en toetsing. Samen vormen deze elementen het curriculum. In het midden staat de visie op onderwijs en leren. Idealiter zijn de keuzes die gemaakt worden ten aanzien van de negen elementen gebaseerd op de visie van de school. Daarnaast zouden de keuzes op de negen draden zich tot elkaar moeten verhouden om te komen tot een coherent curriculum. Het goed in samenhang bekijken van de verschillende elementen is belangrijk om zicht te krijgen op een eventuele disbalans tussen de verschillende elementen. Bijvoorbeeld wanneer een school geïntegreerd taalonderwijs wil vormgeven, maar de leermiddelen nog onvoldoende rijke teksten bevatten en leeractiviteiten worden opgeknipt in technisch en begrijpend lezen, schrijven en spelling. Dit nodigt uit tot professionalisering van het team en interventies op het gebied van de leermiddelen.

Een ander perspectief op het curriculum zijn de verschijningsvormen (Goodlad, 1979). Het curriculum kent in de basis drie vormen: het plan voor leren, de daadwerkelijk uitgevoerde praktijk en de opbrengsten van leren. Dit perspectief biedt scherpte in discussies over het curriculum. Hoe kunnen tegenvallende resultaten bijvoorbeeld verklaard worden? Daarvoor is het van belang om ook te kijken naar de doelen in het beoogde curriculum (stonden deze doelen er wel in?) en hoe wordt hier uitvoering aan gegeven in de les (uitvoeringsvraagstukken). Het curriculum krijgt vorm in de klas, op het niveau van de hele school, maar ook bovenschools binnen het bestuur en binnen andere verbanden, landelijk en internationaal. Als je het over het curriculum hebt, dan is het dus noodzakelijk om te verhelderen over welke verschijningsvorm je het hebt en over welk niveau. Curriculum is dus geen eenduidig begrip en kent diverse elementen, verschijningsvormen en niveaus.

In dit overzichtsartikel houden we de volgende definitie aan, waarin zowel de elementen van het curriculum als de verschijningsvormen te herkennen zijn:

Een curriculum is een samenhangend geheel van plannen en praktijken ten aanzien van visie, doelen, inhouden, toetsing, leeractiviteiten, leeromgeving, groeperingsvorm, leertijd, rol van de leraar en leermiddelen (SLO, 2022).

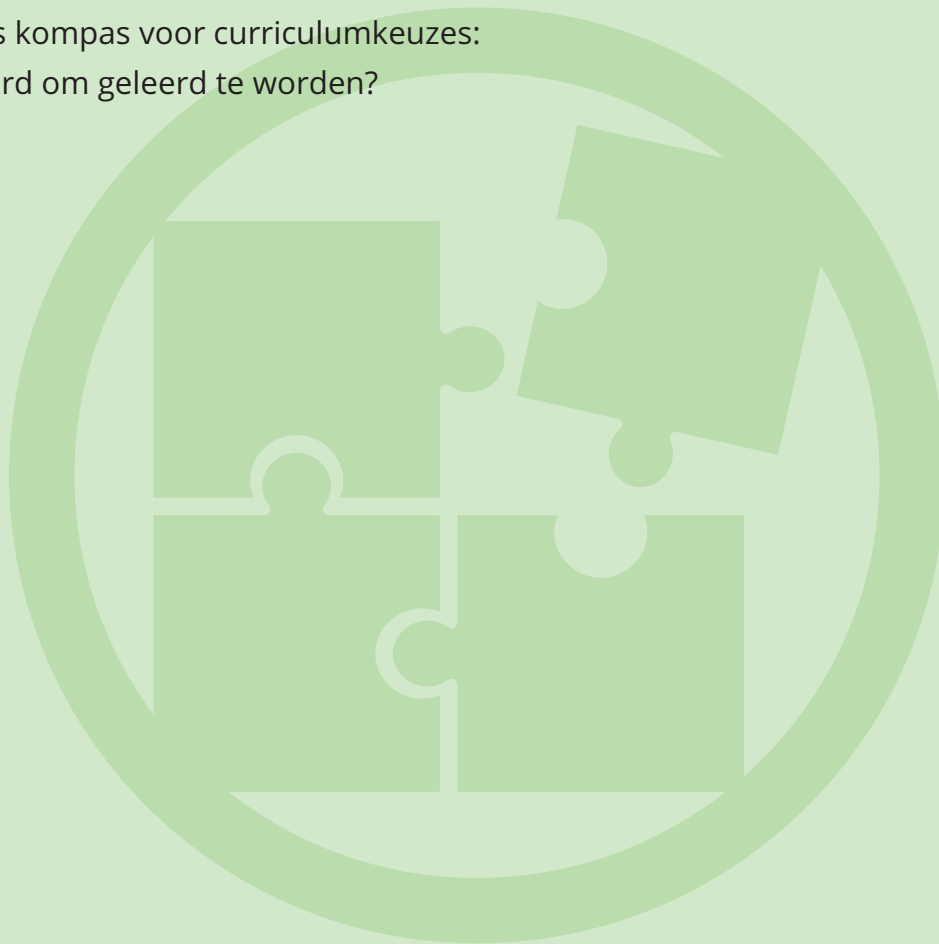
Ook wanneer er op school geen bewuste initiatieven zijn op het gebied van het curriculum, wordt het curriculum elke periode, elke week en elke dag vormgegeven. Toch verwijzen we met curriculumontwikkeling naar een ander, meer doelgericht proces dat plaatsvindt in lerarenteams. Curriculumontwikkeling is een doelgericht proces: het cyclische proces van ontwikkelen of vernieuwen van (een deel van) een curriculum. Het is gericht op het verbeteren van het onderwijs voor leerlingen en vindt plaats op zowel het niveau van individuele leraren als op het niveau van het gehele team.



3

Kwestie 1: Focus en overladenheid

De visie als kompas voor curriculumkeuzes:
Wat is waard om geleerd te worden?



Kwestie 1: Focus en overladenheid

De visie als kompas voor curriculumkeuzes

Wat is waard om geleerd te worden? Dit is dé ultieme curriculumvraag. Wat willen we onze kinderen meegeven? Weinigen zullen ontkennen dat goed leren lezen en rekenen belangrijk zijn om mee te kunnen doen in de samenleving. Met oog op de toekomst vinden we Engels en digitale geletterdheid waarschijnlijk ook van belang. Als je er verder over nadentkt blijkt elk leergebied belangrijk. Per definitie zijn er meer 'belangrijke' inhouden dan er in de praktijk gerealiseerd kunnen worden. Dit kan leiden tot overladenheid van het curriculum. Om overladenheid van het curriculum te voorkomen zullen er dus keuzes gemaakt moeten worden, op school en in de klas.

Hoe speelt deze kwestie?

Veel leraren en misschien ook schoolleiders zullen herkennen dat het curriculum 'overladen' kan aanvoelen: 'er moet zo veel'. Juist daarom zouden keuzes gemaakt moeten worden. Als je kiest, dan hoeft niet alles, breng je focus aan en ervaar je ook meer ruimte. Keuzes maken vraagt om visie (Curriculumcommissie, 2020; Thijs & Van den Akker, 2009). Je hebt immers een rationale nodig die richting geeft bij het maken van die keuzes. Het gaat dan om de elementaire vraag: wat is het doel van het onderwijs? Moeten leerlingen zich ontplooien in de volle breedte om een gelukkig mens te worden? Of moeten ze vooral opgeleid worden voor toekomstige beroepen? Of moet het accent liggen op de eerste stappen richting academische kennis?

Schiro (2012) beschreef op basis van decennia curriculum-theoretisch onderzoek vier ideologieën die de vier 'archetypische' houdingen ten aanzien van onderwijs en leren vormen: de academische benadering, de maatschappelijk efficiënte benadering, de kindgerichte benadering en de activistische benadering (zie Tabel 1). Biesta (2012) beschreef drie doeldomeinen: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Alhoewel beide indelingen ogenschijnlijk veel overeenkomsten bevatten, zijn ze verschillend van aard. Waar de benaderingen zoals beschreven door Schiro onderliggende waarden en overtuigingen beschrijven over onderwijs en leren, beschrijft Biesta de verschillende functies van onderwijs die vrijwel altijd gelijktijdig aanwezig zijn. Dit overzichtsartikel biedt geen ruimte voor een genuanceerde uitwerking van de betreffende indelingen. Hiervoor verwijzen we naar de oorspronkelijke publicaties.

Benadering	Centraal uitgangspunt
Academische benadering	Leerlingen leren door middel van academische disciplines de wereld om zich heen beter begrijpen.
Maatschappelijk efficiënte benadering	Succesvolle participatie van leerlingen aan de maatschappij of de arbeidsmarkt staat centraal.
Kindgerichte benadering	Leerlingen moeten zich kunnen ontplooiën in richtingen die voor hen zelf betekenisvol zijn.
Activistische benadering	We moeten leerlingen leren bij te dragen aan een rechtvaardiger samenleving.

Tabel 1 Archetypische basishoudingen ten aanzien van onderwijs en leren gebaseerd op Schiro (2012).

Inzicht in de diverse ideologieën en doeldomeinen is behulpzaam bij het voeren van het gesprek over de schoolvisie en het formuleren van uitgangspunten voor de inrichting van het curriculum. Ze markeren richtingen waartoe het team zich kan verhouden. Vaak zullen elementen uit verschillende ideologieën een plek krijgen in de visie en gaat het om het leggen van bepaalde accenten. Diverse auteurs (o.a. Meester, 2021; Nieveen, 2017; Schiro, 2012) benadrukken het belang om het gesprek over de visie te voeren in het team alvorens te starten met doelgerichte curriculumontwikkeling op school en het maken van curriculumkeuzes. Naast de verschillende ideologieën bieden de externe en interne context van de school aanknopingspunten voor de eigen visie. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de omgeving (extern) en de populatie, schoolgrootte of de faciliteiten van de school (intern).

Regelmatig worden er geen keuzes gemaakt en volgen leraren nauwgezet de methode (content coverage; Wiggins & McTighe, 2011). Dit gebeurt bijvoorbeeld vanuit een oprechte zorg om leerlingen anders tekort te doen. In dat geval maken in feite de samenstellers van de methode de curriculumkeuzes. Methodes zijn echter niet toegespitst op de visie van specifieke scholen en houden geen rekening met overlappendheid van het programma als geheel. In het belang van de leraar en de leerling dient zowel de ervaren als werkelijke overlappendheid te worden voorkomen (OECD, 2020).

De onderwijstijd is beperkt en een vaststaand gegeven. Daarom is de verhouding tussen de breedte en de diepte van het curriculum een belangrijke kwestie in curriculumontwikkeling (OECD, 2020; Wiggins & McTighe, 2005; Wiliam, 2013). Het is wenselijk dat leerlingen zich breed ontwikkelen om zich te ontplooiën omdat het nog onbekend is hoe de wereld er over enkele decennia uit zal zien. Tegelijkertijd is diep leren belangrijk voor leerlingen om duurzame kennis te ontwikkelen, die georganiseerd is rond kernconcepten en tot diep begrip leidt (Bransford et al., 2000; Rata, 2019; Smits, 2020; Wiggins & McTighe, 2005; Wiliam, 2013). Focus in het curriculum biedt meer ruimte voor diepgang en is dus een belangrijk principe van een goed curriculum. Dit betekent volgens deze auteurs dat leraren uit zouden moeten gaan van een beperkte hoeveelheid kernconcepten of big ideas (OECD, 2020; Rata, 2019; Wiggins & McTighe, 2005) die in een leerlijn worden uitgewerkt, herhaaldelijk aan bod komen en steeds verder worden verdiept. Het herhaaldelijk aan bod laten komen en steeds verder verdiepen raakt aan wat Bruner (1960) het “spiraalcurriculum” noemt. Het voorkomen van (ervaren) overladenheid vraagt dus naast het maken van keuzes ook iets van de organisatie en de structuur van het curriculum. Op een oppervlakkige manier alles willen aanbieden lijkt in ieder geval geen zinvol streven.

De rol van de schoolleider

Leraren kunnen individueel accenten leggen in het curriculum vanuit een persoonlijke visie op onderwijs voor de doelgroep, maar om tot een coherent curriculum te komen maak je ook als team gezamenlijke keuzes. Als schoolleider heb je een sleutelrol om het gesprek over de visie en de keuzes voor accenten in het curriculum met het team op gang te brengen en te houden. Wat vinden wij waard om geleerd te worden als team?

- Welke keuzes maak je en welke schooleigen accenten leg je in het curriculum op basis van de schoolvisie?
- Welke keuzes maakt het team gezamenlijk en waarover gaat de individuele leraar?
- Hoe zorg jij dat het curriculumgesprek in het team wordt gevoerd?

Alette Burghout vertelt hoe zij op school de visie benutten voor het maken van een keuze voor een lesmethode en hoe ze de methode kritisch gebruiken. Patrick van der Spek gaat verder in op de rol van de schoolleider in het faciliteren van het curriculumgesprek. Jos Boerema legt uit dat zij door een verandering binnen het team en de populatie de visie en het curriculum moesten bijstellen.



Alette Burghout, directeur Basisschool Prins Floris in Ede

Wij hebben uiteraard onze visie omschreven en we laten deze regelmatig terugkomen om hem levend te houden. De kernwaarden uit onze visie hangen in mijn kantoor. We zien de visie als onze meetlat. De visie helpt ons bij het maken van keuzes.

Zo hebben we net een nieuwe rekenmethode gekozen. Onze rekenspecialist heeft samen met het team voorwaarden beschreven waar onze nieuwe methode aan moest voldoen en zo werden er drie zichtzendingen aangevraagd. Toen de keuze een beetje begon te wringen, zijn we terugggegaan naar onze visie. Wat was de meetlat? Waarom wilden we dit? Zo krijg je dynamische onderwijs gesprekken vanuit je visie. Je gaat terug naar waar het uiteindelijk om draait: goed onderwijs voor de kinderen. Moeilijke ouders, pittige team gesprekken? Terug naar de basis, dan vind je elkaar altijd weer in goed onderwijs.

Vanuit die visie werk je aan doelen. Schooldoelen, klassendoelen, individuele doelen. Daar werk ik aan met mijn team. Wat is het doel van je les? Hoe ga je dat bereiken? Heb je daar deze keer geen boek voor nodig, maar ga je bewegend leren of naar buiten? Prima, jouw keuze als leerkracht. Het verhoogt de professionaliteit van je team om ze deze keuzeruimte te geven vanuit de doelen.

Als directeur en team moet je keuzes maken voor het curriculum. Er komen veel activiteiten en leerstofaanbod binnen via de wijk, organisaties, enthousiaste vrijwilligers en betrokken ouders. Dan zijn de visie en de daaraan gekoppelde doelen helpend. Past deze activiteit bij een doel, zodat we iets anders kunnen wegstrepen? Dat vind ik een geruststellende gedachte, niet alles moet en hoeft, maar het mag wel. Als het maar past binnen je visie. Het geeft me handvaten om aan de aanbieders uit te leggen, waarom we een andere keus maken voor de school en haar bewoners. Dat gevoel van "wat moeten we veel", kan ik dan hopelijk wat beperken.

Patrick van der Spek, directeur RKBS de Regenboog in Voorschoten

Het curriculum is van het team. De leerkrachten zijn de inhoudelijk deskundigen. Ik stimuleer het gesprek, organiseer dat het op gang komt en probeer uit te dagen en te prikkelen. Het is belangrijk dat het team zich bij alles afvraagt: Wat vinden we belangrijk en wat moet er dan gebeuren? Als directeur ben ik samen met mijn adjunct de regievoerder. Overleggen met haar zijn strategisch en tactisch van aard en zij verwerkt het in de planningen.



Jos Boerema, directeur SBO Catamaran Emmen



De school heeft in het verleden een visie en missie geformuleerd. Na deze vaststelling is het onderwijsinhoudelijk en organisatorisch ingericht, rekening houdende met de profielen van de leerlingen die op de school waren of werden aangemeld. Een sterk verloop van personeel, het wegvallen van stakeholders betreffende deze visie en missie en de start van veel jonge, soms startende leerkrachten heeft de school gebracht tot een traject om te komen tot een herijking van de visie en missie. 'Doen we nog de dingen die passen?', en daarbij: 'Kunnen we nog altijd waarmaken wat we zeggen?' Alles heeft er mee te maken dat de populatie leerlingen die nu in huis is en is aangemeld, sterk is veranderd.

De psychische problemen en leerproblemen zijn ernstiger en complexer en de sociale achtergrond van veel leerlingen is (negatief) veranderd. Het is vanuit deze gedachte de vraag of het onderwijs dan geen verandering nodig heeft. Ook in gedachte met de veranderde uitstroom van schoolverlaters doet deze vraag zich voor. Er zijn steeds meer leerlingen die hun schoolloopbaan vervolgen in het praktijkonderwijs of in het speciaal onderwijs cluster 3 of 4.

4

Kwestie 2: Curriculumsturing en curriculaire vrijheid

Het curriculum op school wordt gevormd door een complex samenspel van sturing en eigen initiatieven. De schoolleider is een belangrijke schakel in dit 'curriculumspel'.



Kwestie 2: Curriculumsturing en curriculaire vrijheid

Schooleigen ambities binnen wettelijke kaders

De eerste kwestie ging over de eigen visie en schooleigen keuzes. Kwestie twee gaat over de kaders. Binnen de wettelijke kaders die door de overheid gesteld zijn, is er ruimte voor eigen ambities voor scholen in Nederland. In de kerndoelen en de referentieniveaus staat beschreven waaraan scholen dienen te voldoen en deze vormen daarmee de sturing op het curriculum door de overheid. Naast landelijke doelen, kan er ook vanuit schoolbesturen sturing op het curriculum van scholen uitgaan. Ten slotte kunnen keuzes op het niveau van de hele school leidend zijn voor wat er in de klas gebeurt. Het curriculum op school wordt dus gevormd door een complex samenspel van sturing en eigen initiatieven. De schoolleider is een belangrijke schakel in dit 'curriculumspel'.

Hoe speelt deze kwestie?

In Nederland kennen we een relatief grote autonomie voor scholen, vastgelegd in artikel 23 van de grondwet. Scholen hebben op basis hiervan de ruimte om vanuit eigen visie, context en populatie het eigen onderwijs in te richten mits zij voldoen aan de landelijke wettelijke kaders (Kuiper et al., 2013). Dit uitgangspunt is bepalend voor de wijze waarop de wettelijke curriculumkaders zijn opgesteld; altijd met voldoende ruimte voor scholen en leraren. Sinds 1985 hebben we in Nederland kerndoelen. De huidige generatie kerndoelen, vastgesteld in 2006, zijn globaal beschreven en geven aan waar alle scholen in hun curriculum op enigerlei wijze aandacht aan moeten besteden. Sinds 2009 zijn daar de referentiekaders voor taal en rekenen bijgekomen. Hierin worden de beheersingsniveaus beschreven die leerlingen zouden moeten behalen voor deze vakken. Deze wettelijke kaders vormen de formele ruimte waarbinnen eigen keuzes op schoolniveau kunnen worden gemaakt. Een ander belangrijk aspect is de invloed van het inspectietoezicht op de beleving van de ruimte, daarover meer bij kwestie 3.

Omdat de kerndoelen op globaal niveau zijn geformuleerd, is de formele ruimte in het curriculum groot. Leraren geven zelf invulling aan de doelen, bepalen hoeveel tijd ze eraan besteden en hoe ze het in didactisch opzicht aanpakken. Priestley et al. (2015) benoemen dat ruimte niet automatisch leidt tot sterker curriculaire handelingsvermogen. Leraren hebben vaak juist richting (maar ook een stimulerende schoolcultuur, faciliteiten en bepaalde competenties) nodig om curriculaire te kunnen handelen, ofwel: doelgericht vorm te kunnen geven aan het curriculum. Het gaat om het vinden van de juiste balans tussen richting en ruimte. Alhoewel er weinig onderzoek beschikbaar is naar het gebruik van kerndoelen door leraren en schoolleiders, zijn er indicaties dat landelijke doelen niet altijd worden geraadpleegd en gebruikt door leraren (Bradfield & Exley, 2020; Curriculumcommissie, 2021). Deze doelen geven te weinig richting waardoor leraren onduidelijkheid ervaren en zich meer gaan oriënteren op uitgewerkte materialen van methodemakers en wat landelijk getoetst gaat worden.

Kuiper et al. (2013) beschrijven dat zowel sturing als curriculaire vrijheid nodig zijn voor succesvolle curricula. Een te veel voorgeschreven curriculum zal ten koste gaan van het eigenaarschap van leraren. Het is belangrijk dat in de school ruimte genomen kan worden. Curriculumontwikkeling is immers óók een bottom-up proces waarin teams en leraren vanuit visie en professionaliteit vormgeven aan het onderwijs. Met de lopende actualisatie van de kerndoelen wordt ingezet op het formuleren van concretere doelen, zodat deze meer houvast bieden voor schooleigen curriculumontwikkeling.

Schoolleiders en leraren hebben dus een belangrijke bemiddelende rol tussen landelijke sturing en de inrichting (of vormgeving) van het curriculum in de specifieke school of klas. Priestley en Minty (2012) benadrukken dat zij in dit proces actief het landelijk curriculum kunnen 'verbeteren' door het passend te maken bij de lokale omstandigheden. Leraren worden vanuit dat perspectief niet enkel gezien als uitvoerders van door anderen bedachte plannen, maar als medeontwerpers. Vanuit hun professionaliteit geven zij het onderwijs in de klas vorm. Sommige scholen kiezen voor het ontwerpen van schooleigen leerlijnen. De methode kan daarbij gebruikt worden als basis of bron.

Het doelgericht benutten van de ruimte in het curriculum vraagt om expertise. Leraren worden opgeleid om voor de eigen klas lessen te ontwerpen, al dan niet door gebruik te maken van een methode (Nieveen et al., 2017). Ontwerpen van een samenhangend curriculum en opbouwende leerlijnen over de leerjaren heen vergen echter een teamaanpak en uitgebreidere ontwerpexpertise dan dat wat wordt aangeboden op de pabo. Dergelijke ontwikkeltaken op schoolniveau die meerdere jaren bestrijken worden idealiter door een team van leraren opgepakt. Dit vraagt van een schoolteam bekwaamheid op het gebied van: vakinhoud, didactiek, samenwerking, ontwerpprocessen, overzicht over het curriculum en veranderingkunde (Huizinga, 2009; Nieveen, 2017). De onderwijsraad (2016b) suggereert dat samenwerking binnen teams het curriculaire handelingsvermogen van leraren versterkt. Curriculumontwikkeling op school is daarmee niet los te zien van de bredere context van schoolontwikkeling. Meer hierover bij kwestie vier over curriculum als sociale praktijk.

De rol van de schoolleider

De schoolleider vormt een belangrijke schakel tussen landelijke doelen en schooleigen initiatieven. In welke mate benutten leraren de ruimte door eigen doelen te stellen? Ligt dat binnen het bereik van alle leraren of vraagt dit om de opbouw van expertise binnen de school?

- Hoe stimuleer je leraren om eigen doelen te stellen binnen/naast de wettelijk voorgeschreven kaders?
- Welke expertise heeft het team (nog) nodig om doelgericht vorm te geven aan het schooleigen curriculum?
- Hoe benader jij jouw team? Als uitvoerders of als ontwerpers?

Ronald Duijs vertelt hoe hij de sturing op het curriculum door zijn bestuur ervaart. Adriaan van Toor gaat in op hoe hij zijn team ruimte geeft. Ten slotte plaatst Dave van der Geer een kritische noot bij het idee van individuele curriculaire vrijheid van leraren.



Ronald Duijs, directeur RKBS Maria Bernadette te Leidschendam

Waar ik af en toe van schrik in onderwijsland is hoezeer sommige collega-directeuren beknot worden door óf de overheid óf het eigen bestuur. Er wordt dan van bovenaf behoorlijk wat vastgelegd met als gevolg dat er een beperking van de individuele vrijheid ervaren wordt. Het is belangrijk om zelf aan het roer te blijven, dus om niet te veel opgedrongen te krijgen. Aan de andere kant: het is wel je leidinggevende of het is wel de overheid die dingen opdraagt. Ik ben heel blij dat ik bij een bestuur werk waar veel ruimte is. Wij hebben het bijvoorbeeld niet over een strategisch beleidsplan, maar over een koersplan. Dat geeft ongeveer de richting, de koers aan. Vervolgens ga je op weg met je team om zelf vorm te geven aan het proces.

In de komende jaren ligt er een opdracht voor burgerschap, duurzaamheid en digitale vaardigheden. Leidend hierin zijn de doelen die iedere school kan kiezen op de gebieden van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (Biesta). Als directeur krijg je de vrijheid om als school of als scholen met elkaar de gestelde ambities waar te maken. Hier is regelmatig overleg en uitwisseling over. Er liggen dus wel degelijk bepaalde kaders vast waar ik samen met mijn team aan ga werken. De richting bepalen we als school vanuit de gestelde ambities

Adriaan van Toor, directeur PCBS De Driemaster te Hoek van Holland

Het gaat erom dat je een team de kans geeft om die (curriculaire) vrijheid te ervaren. Dit kan binnen mijn team doordat ze hun kwaliteiten benutten in alles wat ze doen. Mijn bestuur zegt: "Als het voldoet aan de wettelijk vereisten, dan is het prima". Wij zijn met burgerschap bezig en als het team zorgt dat hetgeen we doen voldoet aan de wettelijke eisen geef ik aan dat wij de vrijheid hebben om het passend te maken bij onze school. Leraren herkennen het dan ook.

Als ik die vrijheid niet geef dan zitten ze in een soort keurslijf. Ik merk dat mensen hun kwaliteiten gebruiken doordat ze die vrijheid hebben. Dan komen alle talenten bovendrijven. Het is mooi als mensen zeggen "hé, daar weet ik meer van af". Ik zie dat het mooi is als je dan zelf twee stappen achteruit doet en kijkt welke ervaring ontstaat door die vrijheid; dat er iets veel breders ontstaat. Ik merk ook dat daardoor het curriculum bij ons op school ook helemaal niet leeft in de zin van dat het een zwaarwichtig iets is. We zijn er gewoon dagelijks mee bezig. En dat is die vrijheid denk ik.



Dave van der Geer, directeur KBS Drie Koningen te De Meern

Vrijheid dat heb je alleen binnen kaders. Ik geloof niet in absolute vrijheid voor individuele leraren. Te veel verschillen in aanbod maken de leerlijn inconsistent. Dan gaat er veel te veel kostbare leertijd verloren. Je zou kunnen zeggen: mensen hebben vrijheid, maar ik denk dat dat altijd beperkt is door wat je samen belangrijk vindt. En ik denk dat dat ook goed is want je wilt mensen klaarstomen voor een maatschappij waarin je ook niet altijd alleen maar vrijheid hebt. Die vrijheid heb je ook binnen een kader en dat wordt in de school gevormd door de wettelijke kaders en je schoolvisie.





5

Kwestie 3: Sturing door doelen en sturing door toetsing

Als de doelen globaal zijn en de landelijke kaders weinig richting geven, dan kunnen leraren zich sterk gaan richten op datgene wat getoetst wordt of datgene dat gemakkelijk toetsbaar is.



Kwestie 3: Sturing door doelen en sturing door toetsing

De werking van toetsing in het curriculum

Sturing op het curriculum kan uitgaan van doelen, maar ook van toetsing (Kuiper, et al., 2013). Als de doelen globaal zijn en de landelijke kaders weinig richting geven, dan kunnen leraren zich sterk gaan richten op datgene wat getoetst wordt of datgene dat gemakkelijk toetsbaar is (Onderwijsraad, 2013). Zo kan er in het primair onderwijs veel aandacht uitgaan naar spelling, begrijpend lezen en bepaalde aspecten van rekenen. In het uiterste geval kan dit ten koste gaan van een breed en rijk curriculum. Dan spreken we van ‘versmalling’ van het curriculum.

Hoe speelt deze kwestie?

De Inspectie van het Onderwijs houdt toezicht op de kwaliteit van het onderwijs en kijkt daarbij onder andere naar de resultaten van het onderwijs. De inspectie heeft dus een sturende werking ‘via de achterzijde’ en beïnvloedt ook de beleving van de professionele ruimte (Sinnema et al., 2020). Scholen moeten immers voldoen aan de eisen van basiskwaliteit. Sinds 2017 spelen ook de eigen ambities die de school stelt een rol in het inspectieoordeel voor de beoordeling ‘goed’. Dit stimuleert een bredere opvatting van kwaliteit. De Inspectie van het Onderwijs is onder andere gericht op het stimuleren van de eigen visie op kwaliteit door de school. Deze eigen visie op kwaliteit van bestuur en school maakt onderdeel uit van het toezicht (Inspectie van het Onderwijs, 2021; Onderwijsraad, 2016a; Onderwijsraad, 2022).

Weliswaar respecteert de inspectie de leerplanvrijheid van scholen in het inspectiekader, ze kijkt wel mee en dat wordt door scholen vaak ervaren als een inperking van de ruimte. In een praktijk waarin meetbare doelen en efficiëntie de boventoon voeren en de transparantie toeneemt, vraagt het lef en moed om de ruimte te pakken om zelf keuzes te maken, te experimenteren. Als een leraar te weinig professionele ruimte ervaart, dan heeft dit een negatief effect op het handelingsvermogen. Diverse auteurs beschrijven de nadelige effecten van versmalling van het curriculum en de cultuur die overmatig gericht is op meten (Biesta, 2012; Joseph et al., 2011). Kuiper, et al., (2013) beschrijven hoe in de periode vanaf 2010 de sturende werking van beheersingsdoelen (referentiekaders taal en rekenen) in combinatie met de verplichte eindtoets de professionele ruimte heeft verkleind. Soms hebben ook besturen een rol in het benadrukken van opbrengsten.

Hoe dan ook, het interne kwaliteitsproces op school dient op orde te zijn. In opbrengstgericht werken bijvoorbeeld spelen resultaten een belangrijke rol om te bepalen of het onderwijs effectief is. Het gaat hier om de functie van het evalueren in de kwaliteitscyclus (Nieveen & Folmer, 2013). Resultaten van leerlingen kunnen aanleiding zijn om te verkennen waar sprake is van een probleem. Het uitblijven van resultaten kan geanalyseerd worden en soms zijn er duidelijk curriculaire oorzaken, zoals een leerlijn die geen goede opbouw heeft door de leerjaren heen (Meester, 2021; Oosterloo et al., 2008).

Nieveen en Folmer (2013) beschrijven het belang van voortdurende formatieve evaluatie van het curriculum-in-ontwikkeling om te werken aan de kwaliteit. Dus ook tijdens het ontwerpproces kan al geëvalueerd worden door bijvoorbeeld collega's of leerlingen te raadplegen. Het is cruciaal om bij het evalueren zicht te houden op de visie en de daaruit voortvloeiende doelen die nagestreefd worden. Wat zou getoetst moeten worden gezien de visie en de doelen?

Monitoren van onderwijskwaliteit en versterken van het curriculum staan dus in direct verband met elkaar. Het is belangrijk dat de taak om hier zicht op te houden belegd is. Soms krijgt een leraar de rol van kwaliteitscoördinator. Soms ligt een dergelijke taak bij de IB-er. Waar de IB-er voorheen vooral in actie kwam zodra zich leerproblemen voordeden, kan de nadruk meer komen te liggen op het voorkomen van leerproblemen door goed onderwijs (Lbbo, 2022).

Het uitgangspunt van de lopende actualisatie van het landelijk curriculum is een breed curriculum waarin zowel persoonsvorming, socialisatie als kwalificatie van belang zijn (Ministerie van OCW, 2022). Met dit uitgangspunt zou moeten worden voorkomen dat door de sturende werking van toetsing een eenzijdige nadruk op kwalificatie komt te liggen. Het is daarbij een taak voor de school om de aandacht voor alle drie de doeldomeinen in de school te waarborgen.

De rol van de schoolleider

Als schoolleider houd je je bezig met het in kaart brengen van de kwaliteit van het onderwijs, breder dan alleen de leeropbrengsten voor meetbare onderdelen van taal en rekenen. Hoe houd je zicht op de onderwijsresultaten en voorkom je dat het curriculum versmalt?

- Hoe zorg je dat het curriculum niet uit balans raakt door eenzijdige focus op meetbare doelen?
- Hoe werkt het team cyclisch en systematisch aan het verbeteren van de kwaliteit van het curriculum?
- Welke rol neem jij in ten opzichte van bestuur en inspectie als het gaat om onderwijskwaliteit?

Adriaan van Toor vertelt hoe hij toetsing ziet en wat de functie ervan is. Dave van der Geer vertelt over de plek die toetsing in het curriculum krijgt bij hem op school.



Adriaan van Toor, directeur PCBS De Driemaster te Hoek van Holland

Ik denk dat je helemaal voorbijgaat aan je curriculum als het gelinkt wordt aan toetsing en de resultaten. Dat betekent dat je curriculum geen leidraad is om goed onderwijs te geven, maar een afrekengeheel. Als je maar voldoet aan de voorwaarden, dan ben je goed bezig. Ik denk dat als je zo smal denkt, dat een curriculum helemaal niet nodig is, want dan word je geleid door een meetinstrument. Dan ben je niet bezig met een stukje schoolontwikkeling in de brede zin. Eigenlijk toets je om te zien of je goed bezig bent.

Wij hebben de brede SLO doelen die wij volgen en wij kijken hoe ver de ontwikkelingen zijn. We gebruiken de methode gebonden toetsen. Cito doen we eigenlijk alleen omdat het verplicht is. Als je met elkaar goed kijkt naar de doelen en heel gericht analyseert hoe kinderen bezig zijn, dan zijn de toetsen datgene wat jou erop attendeert dat er een aantal kinderen niet de doelen halen van datgene waar je mee bezig bent. Maar dat moet niet de hoofdzaak zijn. Op de meeste scholen is Cito de hoofdzaak. Dat wordt nog een beetje geoefend ook, ze denken: 'Als ik maar goede resultaten haal'. Daar sta ik niet achter.

Dave van der Geer, directeur KBS Drie Koningen te De Meern

Wij gebruiken net als andere scholen de toets om te meten of kinderen goed kunnen spellen, rekenen en lezen. Maar we gaan niet zeggen 'Breuken is eigenlijk op dit moment heel weinig aan de orde geweest, maar in de Cito zit het heel veel dus laten we nu maar even extra veel breuken doen of zo...' Dat doen we allemaal niet! We gaan er eigenlijk vrij nuchter mee om. Geen 'teaching to the test'. Als je het dan doortrekt naar het hele curriculum, moet je daar iets mee. Bedenk of je je aanbod wil toetsen en welke plek die toetsing in je curriculum zou moeten hebben. Wij vinden het belangrijk om alleen datgene te toetsen wat ook daadwerkelijk onderwezen is.



6

Kwestie 4: Curriculum als document en als sociale praktijk

Hoe zorg ik voor een levendige ontwikkelpraktijk op school? Diverse curriculumtheoretici beschrijven dat het niet bevorderlijk is voor curriculumontwikkeling op school als men curriculum enkel ziet als een 'officieel papieren document'.



Kwestie 4: Curriculum als document en als sociale praktijk

Hoe zorg ik voor een levendige ontwikkelpraktijk op school?

Het curriculum wordt vaak opgevat als een officieel document, zoals het schoolplan of het kerndoelenboekje (Sinnema, et al., 2020). Diverse curriculumtheoretici beschrijven dat het niet bevorderlijk is voor curriculumontwikkeling op school als men curriculum enkel ziet als een 'officieel papieren document' (Priestley et al., 2021; Sinnema et al., 2020). Het is belangrijk dat leraren zich mede-eigenaar voelen van het curriculum en dat vereist een andere opvatting van het curriculum. De landelijke doelen geven richting, maar uiteindelijk wordt het curriculum in de praktijk vormgegeven door leraren. Curriculum zou daarom beter begrepen kunnen worden als een sociale praktijk. Met het team geef je dagelijks vorm aan het curriculum.

Hoe speelt deze kwestie?

Het ontwerpen van het curriculum op schoolniveau of het ontwerpen van grotere eenheden zoals leerlijnen vraagt om samenwerking in het team en facilitering daarvan. Docentontwerpteam (DOTs) en professionele leergemeenschappen (PLGs) zijn vormen waarbij curriculumontwerp en professionalisering ten aanzien van curriculumontwerp samen op kunnen gaan (Pieters et al., 2019). In dergelijke samenwerkingsverbanden kunnen curriculumonderdelen, zoals leerlijnen, projecten, en vakoverstijgend onderwijs, worden ontworpen én leren betrokkenen samen in dat proces. Hierbij worden landelijke doelen geïnterpreteerd en vertaald naar de eigen school (Priestley et al., 2021).

Ook op het niveau van de klas wordt curriculum continu 'gemaakt'. Het curriculum krijgt vorm terwijl de leraar in interactie is met de leerlingen, leerinhouden en de context (Lambert & Biddulph, 2015). Daarbij is sprake van interpretatie van landelijke doelen, schooldoelen of de methode, vertaling naar de eigen klas en onderhandeling met leerlingen (Bron, 2018; Priestley et al., 2021). Als elke leraar hierin een eigen koers vaart, dan is er een grote kans op fragmentatie of gebrekkige samenhang in het curriculum als geheel. Ambitieuze curriculumplannen vereisen daarom een collectieve professionele cultuur waarin systematisch samengewerkt wordt aan een samenhangend curriculum (Fullan, 2016). Priestley et al. (2015) beschrijven dat het belangrijk is daarbij een gezamenlijke taal te ontwikkelen om met elkaar in gesprek te gaan over het curriculum zodat gezamenlijke beelden kunnen worden gevormd.

In het geval van een curriculumvernieuwing is het samen betekenis geven aan deze verandering cruciaal. Verschillende auteurs schrijven over het proces van 'shared sense making': gezamenlijke betekenisgeving, het begrijpen en herinterpreteren van een vernieuwing in de context van de school (Fullan, 2016; Priestley & Minty, 2012; Soini et al., 2021). Het gaat om vragen als: Wat is de aard van de verandering? Wat willen we ermee bereiken op ónze school? Hoe past de verandering in de mogelijkheden en ambities van de school? Hoe kunnen we actief belemmeringen voor implementatie bestrijden?

Betekenisgeving is nodig om te zorgen dat een verandering niet oppervlakkig of symbolisch is en wegebt, maar een daadwerkelijke duurzame verandering wordt die afgestemd is op de mogelijkheden en wensen van de school. Het is dus belangrijk om doelbewust gezamenlijke momenten te creëren waarin het team samen betekenis geeft aan een verandering.

März et al. (2017) beschrijven de rol van de schoolleider die actief schoolinterne en schoolexterne netwerken, zoals DOTs en PLGs, zou moeten inrichten en regisseren om de voortdurende gezamenlijke betekenisgeving te stimuleren.

Curriculumontwikkeling op school vraagt dus om betrokkenheid van alle leraren. Bovendien vraagt het om expertise op het gebied van vakinhouden, van ontwerpen en ontwikkelen van het curriculum (en de samenhang daarbinnen) en veranderkunde. Het is niet te verwachten dat de schoolleider, een reken- of taalspecialist of IB-er over al deze competenties beschikt. Daarom kan gespreid curriculair leiderschap, waarin ook leraren leiderschapstaken op zich nemen, een vruchtbaar model zijn om eigenaarschap en betrokkenheid onder (teams van) leraren te bewerkstelligen (Ros & Van Wessum, 2020). Leraren nemen dan vanuit een formele of informele rol ontwikkeltaken op zich die het eigen klaslokaal overstijgen. Dit biedt kansen voor academische leraren of leraren met ambitie om een passende rol op zich te nemen. Snoek et al. (2019) beschrijven verschillende vormen van teacher leadership en ontwikkelrichtingen. Een mogelijke richting voor een professionele ontwikkeling in het beroep van leraar is een focus op curriculumontwikkeling en het vervullen van een voortrekkersrol op dit vlak (Snoek et al., 2017).

De rol van de schoolleider

De methode is misschien wel het meest bekende curriculum in documentvorm. In het gunstige geval biedt het houvast, maar het kan ook een keurslijf worden. Als schoolleider heb je een taak om te laten zien dat leraren een rol hebben in het maken van het curriculum. Hoe zorg je ervoor dat het curriculum meer wordt dan de voorgeschreven methode?

- Hoe ontwikkel je een gezamenlijke taal en gedeeld gedachtegoed over je schoolcurriculum?
- Hoe krijgt gespreid curriculair leiderschap (taken, rollen/functies) vorm in het team?
- Welke rol heb jij in het faciliteren, stimuleren en regisseren van netwerken (ontwikkelteams in de school en bovenschools)?

Ruut Donkers en Patrick van der Spek vertellen hoe papieren curriculumdocumenten en de sociale praktijk elkaar versterken. Ronald Duijs vertelt hoe hij een structuur heeft ingericht om gezamenlijk met alle collega's aan het schoolplan te werken.



Ruut Donkers, Directeur SO de Isselborgh te Doetinchem

Ik weet niet of het een paradox is. Misschien is het wel gewoon allebei: papier én sociale praktijk! Het één kan het ander wel in de weg zitten. Als je slaafs jouw curriculumdocument volgt en je kijkt niet wat er gebeurt in je school of je populatie is opeens veranderd...dan blijf je doen wat er op papier staat en maak je de verbinding met de praktijk niet. Dan kan het tegenwerken. Dus ik denk wel dat het ene altijd van invloed moet zijn op het ander.

Patrick van der Spek, Directeur RKBS de Regenboog in Voorschoten

Met mijn MT stem ik af welke onderzoeksvraag we willen stellen, welke vaardigheden er al zijn in het team op dit gebied, welke stappen we kunnen zetten en welke specialisten een rol kunnen spelen. Als directeur ben ik tevreden over het leerplan per groep. Dit staat nog niet altijd op papier, maar ik zie hoe leerkrachten het voorbereiden en inhoudelijk goed bezig zijn.

De doorlopende leerlijnen en het programma op school worden besproken in het clusteroverleg, voorgezeten door de cluster coördinator die lid is van het MT. Zo is ieder teamlid betrokken bij wat er gebeuren moet, praktijkonderwijs of in het speciaal onderwijs cluster 3 of 4.





Ronald Duijs, directeur RKBS Maria Bernadette te Leidschendam

Over vijf jaar krijgen wij een nieuw gebouw. We hebben nagedacht over wat we gaan doen en hoe we het proces vormgeven. Hierbij krijgen we natuurlijk ondersteuning van het bestuursbureau. In het gebouw willen we een antwoord geven op de vraag hoe we denken dat het onderwijs er in de toekomst uit moet zien voor onze leerlingen. Dus wat hebben de kinderen nodig om zich op alle gebieden te kunnen ontwikkelen? Het is belangrijk dat we over vijf jaar een gebouw betrekken en al gegroeid zijn naar de nieuwe situatie met nieuwe methodieken en organisatievormen.

We hebben in het afgelopen jaar als team acht pijlers vastgesteld die wij willen realiseren in het nieuwe gebouw, zoals een rijke leeromgeving, differentiatie en gezondheid en bewegen. We hebben een betrokken gymleraar die initieert dat er op het plein en in de les meer bewogen wordt. Hij krijgt ook heel veel voor elkaar in het team. Het is mooi om dat ook te zien.

De acht pijlergroepen, elk met drie leerkrachten uit iedere bouw, hebben samengewerkt om een presentatie naar de rest van het team voor te bereiden waarin ze onderbouwden waarom ze iets willen. Opdracht was om op drie centrale doelen uit te komen voor de gehele school. De enige opdracht die ik ze meegaf was dat ze aan moesten sluiten bij de vorige pijler. Natuurlijk mochten ze nieuwe doelen stellen of accenten aanbrengen. Het werd heel enthousiast opgepakt en iedere groep had er echt werk van gemaakt. Hiermee hebben we al een belangrijke basis gelegd voor het schoolplan 2023-2027, zonder dat ik daar een hele grote rol in heb gehad.



7

Conclusie

Ongeacht de startpositie van de school, het team en de aanwezige ambities, altijd kunnen er stappen gezet worden in het ontwikkelen van het curriculum.



Conclusie

Het curriculum kent diverse aspecten en verschijningsvormen, maar in de kern gaat het om goed onderwijs. Ongeacht wat de startpositie van de school en het team is en hoe ver ambities reiken, altijd kunnen er stappen gezet worden in het ontwikkelen van het curriculum. Een schoolleider kan daaraan bijdragen door zich bewust te zijn van de vier kernkwesties rond curriculumontwikkeling bij het maken van keuzes.

Een korte samenvatting van de vier kwesties en de taak en rol van de schoolleider:

- De visie levend houden en sturend laten zijn bij het maken van keuzes in het aanbod (om overladenheid tegen te gaan).
- Het curriculumgesprek binnen teams faciliteren, handelingsvermogen en curriculumbekwaamheid versterken (zodat de ruimte benut wordt).
- Toezien op de sturende werking van toetsing (om versmalling van het curriculum tegen te gaan).
- Inzetten op gespreid curriculair leiderschap (omdat je het niet allemaal zelf hoeft te doen).

Het leidinggeven aan curriculumontwikkeling voor schoolleiders is nauw verwant aan thema's als onderwijskundig leiderschap en professionele schoolcultuur. Het samenwerken aan de ontwikkeling van het curriculum en het nadenken over wat de moeite waard is om geleerd te worden kan de professionaliteit van leraren versterken. En hoewel de leerinhouden tot het domein van het lerarenteam behoren, hopen we dat dit overzichtsartikel bijdraagt aan het zichtbaar maken van de sleutelpositie van de schoolleider om curriculumontwikkeling tot een collectief proces te maken. Als aanjager van het denken over curriculum in de school, het spreken van een gezamenlijke taal, als bewaker van de coherentie en supporter van ontwerpteams.

Kwesties	Hamvraag	Rol team	Rol schoolleider
Kwestie 1: Focus en overladenheid	Welke keuzes maak je en welke schooleigen accenten leg je in het curriculum op basis van de schoolvisie?	Welke keuzes maakt het team gezamenlijk en waarover gaat de individuele leraar?	Hoe zorg jij dat het curriculumgesprek in het team wordt gevoerd?
Kwestie 2: Curriculumsturing en curriculaire vrijheid	Hoe stimuleer je leraren om eigen doelen te stellen binnen/naast de wettelijk voorgeschreven kaders?	Welke expertise heeft het team (nog) nodig om doelgericht vorm te geven aan het schooleigen curriculum?	Hoe benader jij jouw team? Als uitvoerders of als ontwerpers?
Kwestie 3: Sturing door doelen en sturing door toetsing	Hoe zorg je dat het curriculum niet uit balans raakt door eenzijdige focus op meetbare doelen?	Hoe werkt het team cyclisch en systematisch aan het verbeteren van de kwaliteit van het curriculum?	Welke rol neem jij in tegenover bestuur en inspectie als het gaat over onderwijskwaliteit?
Kwestie 4: Curriculum als document en als sociale praktijk	Hoe ontwikkel je een gezamenlijke taal en gedeeld gedachtegoed over je schoolcurriculum?	Hoe krijgt gespreid curriculair leiderschap (taken, rollen/functies) vorm in het team?	Welke rol heb jij in het faciliteren, stimuleren en regisseren van netwerken (ontwikkelteams in de school en bovenschools)?

8

Referenties overzichtartikel



Referenties overzichtsartikel

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Boom Lemma Uitgevers.

Bradfield, K.Z., & Exley, B. (2020). Teachers' accounts of their curriculum use: external contextual influences during times of curriculum reform. *The Curriculum Journal*, 4(31), 757-774. <https://doi.org/10.1002/curj.56>

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press.

Bron, J. (2018). *Student voice in curriculum development. Explorations of curriculum negotiation in secondary education classrooms*. Dissertatie Universiteit voor Humanistiek.

Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

Curriculumcommissie (2020). *Kaders voor de toekomst*. Tussenadvies wetenschappelijke curriculumcommissie. https://www.curriculumcommissie.nl/_files/ugd/de92a5_5b4728283fb04251b90bf9ab187b1e32.pdf

Curriculumcommissie (2021). *Doel en ruimte. Tussenadvies wetenschappelijke curriculumcommissie*. https://www.curriculumcommissie.nl/_files/ugd/de92a5_e9d6129e880a49a0ade823ff45a34fc5.pdf

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change (5e editie)*. Teachers College Press.

Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.

Huizinga, T. (2009). *Competentiemeetinstrument. SLO*.

Inspectie van het onderwijs (2021). *Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs*. OCW. https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/publicaties/2021/07/01/onderzoekskader-2021-primair-onderwijs/Onderzoekskader+primair+onderwijs_bijstelling+2022.pdf

Joseph, P., Steward Green, N., Mikel, E., & Windschitl, M. (2011). *Narrowing the curriculum*. In P. Joseph (Ed.), *Cultures of curriculum*. (pp.36-54). Routledge.

Kuiper, W., Nieveen, N., & Berkvens, J. (2013). Curriculum regulation and freedom in the Netherlands - A puzzling paradox. In W. Kuiper & J. Berkvens (Eds.) *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (pp. 139-162). SLO.

Marsh, C.J. & Willis, G. (2007). *Curriculum. Alternative approaches, ongoing issues*. (4e druk) Pearson Education.

Lambert, D. & Biddulph, M. (2015). *The dialogic space offered by curriculum-making in the process of learning to teach, and the creation of a progressive knowledge-led curriculum*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 43(3), 210-224.

Lbbo (2022). *De beroepsstandaard voor de intern begeleider als kwaliteitscoördinator*. Pica.

März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

Meester, E. (2021). *Wetenswaardig. Curriculumontwikkeling voor primair onderwijs*. Pica.

Ministerie van OCW (2022). *Ontwikkeling kerndoelen Nederlands, rekenen/wiskunde, burgerschap en digitale geletterdheid voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 9 december 2022, van https://www.slo.nl/publish/pages/18777/opdracht_slo_bijstelling_kerndoelen_nederlands_rekenen-wiskunde_digitale_geletterdheid_burgerschap.pdf

Nieveen, N. (2017). *GTA Schooleigen curriculumontwikkeling en voorwaarden voor succes*. SLO. <https://www.slo.nl/publish/pages/4704/gta-schooleigen-curriculumontwikkeling-en-voorwaarden-voor-succes.pdf>

Nieveen, N. & Folmer, E. (2013). Formative evaluation in educational design research. In: T. Plomp & N. Nieveen (Eds) *Educational design research* (pp. 152-169), SLO.

Nieveen, N., Schalk, H., & van Tuinen, S. (2017). Onderwijs van de toekomst: Aandacht binnen lerarenopleidingen voor schooleigen curriculumontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 38(4), 5-20.

Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Onderwijsraad. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2013/11/04/een-smalle-kijk-op-onderwijskwaliteit>

Onderwijsraad (2016a). *De volle breedte van onderwijskwaliteit*. Onderwijsraad. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2016/05/10/de-volle-breedte-van-onderwijskwaliteit>

- Onderwijsraad (2016b). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Onderwijsraad. <https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/adviezen/2016/09/27/een-ander-perspectief-op-professionele-ruimte-in-het-onderwijs/Een-ander-perspectief-op-professionele-ruimte-in-het-onderwijs.pdf>
- Onderwijsraad (2022). *Essentie van extern toezicht*. Onderwijsraad. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2022/03/23/essentie-van-extern-toezicht>
- Oosterloo, A., Paus, H., Klep, J., & Nootenboom, A. (2008). *Beste stuurlui. Een verkenning van inhoudelijk leiderschap en inhoudelijk beleid in het primair onderwijs*. SLO.
- OECD (2020). *Curriculum overload. A way forward*. OECD publishing.
- Pieters, J. Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (Eds.) (2019). *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning*. Springer.
- Priestley, M., Alvunger, D., Phillippou, S., & Soini, T. (Eds.) (2021). *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts*. Emerald Publishing.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency. An ecological approach*. Bloomsbury.
- Priestley, M., & Minty, S. (2012). *Developing curriculum for excellence. Summary of findings from research undertaken in a Scottish local authority*. Stirling: University of Stirling.
- Rata, E. (2019). *Knowledge-rich teaching: a model of curriculum design coherence*. *British Educational Research Journal*, 45(4), 681-697. <https://doi.org/10.1002/berj.3520>
- Ros, A., & Van Wessum, L. (2020). *Gespreid leiderschap*. In A. Ros, F. Geijssel, J. Dengerink, & B. de Wit (Eds). *Leraar: een professie met perspectief. Een leeromgeving voor leraren*. (pp 94-103). Ten Brink Uitgevers.
- Schiro, M. S. (2012). *Curriculum theory; Conflicting visions and enduring concerns*. Sage.
- Sinnema, C., Nieveen, N., & Priestley, M. (2020). *Successful futures, successful curriculum: What can Wales learn from international curriculum reforms?* *The Curriculum Journal*, 31(2), 181-201. doi: <https://doi.org/10.1002/curj.17>
- SLO (2022). *Curriculumbegrippen 2022; Begrippenlijst en definities*. SLO.

Smits, A. (2020). *Onderwijsinnovatie en ICT voor leren*. Lectorale rede Hogeschool Windesheim.

Snoek, M., Hulsbos, F., & Anderson, I. (2019). *Teacher leadership: Hoe kan leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Hogeschool van Amsterdam.

Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Amsterdam/Utrecht.

Soini, T., Pyhäntö, K., & Pietarinen, J. (2021). Shared sense making as key for large scale curriculum reform in Finland. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T.Soini (Eds.), *Curriculum making in Europe. Policy and practice within and across diverse contexts*. (pp. 247-273). Emerald.

Thijs, A. & Van den Akker, J. (Eds.). (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. SLO.

Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (eds.), *Curriculum Landscapes and Trends*, (pp. 1-10). Kluwer Academic Publishers.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design. Expanded second edition*. ASCD.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*. ASCD.

William, D. (2013). *Principled curriculum design*. <http://www.tauntonteachingalliance.co.uk/wp-content/uploads/2016/09/Dylan-William-Principled-curriculum-design.pdf>