



Curriculair leiderschap

Over curriculaire samenhang, samenwerking en
leiderschap in het onderwijs

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Curriculair leiderschap

Over curriculaire samenhang, samenwerking en leiderschap in het onderwijs

Rob Abbenhuis
Martin Klein Tank
Viola van Lanschot
Ger van Mossel
Nienke Nieveen
Anita Oosterloo
Harry Paus
Inge Roozen

slo

December 2008

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

© 2008 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld is het toegestaan om zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Auteurs: Rob Abbenhuis, Martin Klein Tank, Viola van Lanschot, Ger van Mossel, Nienke Nieveen, Anita Oosterloo, Harry Paus, Inge Roozen

Redactie: Nienke Nieveen, Harry Paus

Vormgeving: Axis Media-ontwerpers, Enschede

Informatie

SLO

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Secretariaat Primair Onderwijs

Telefoon (053) 4840 664

E-mail: primaironderwijs@slo.nl

Internet: www.slo.nl/

AN: 1.4227.153

Inhoud

Voorwoord	5
Inleiding	7
1. Curriculaire samenhang	9
1.1 Samenhang binnen het curriculum	10
1.2 Samenhang tussen deelcurricula	10
1.3 Samenhang tussen curriculumniveaus	11
1.4 Samenhang tussen curriculumverandering en andere onderwijsgerelateerde initiatieven	12
2. Belang van samenwerking	13
2.1 Functies van samenwerking	13
2.2 Typen samenwerking	15
3. Belang van gedistribueerd curriculair leiderschap	17
3.1 Impuls voor een verandering	18
3.2 Organisatie van leiderschap	19
3.3 Leiderschapspraktijken	20
3.4 Leiderschapscapaciteiten	21
4. De scholen bezocht	25
4.1 Het onderzoekskader	25
4.2 Karakteristieken van de bezochte scholen	26
5. Bevindingen en conclusies	33
5.1 De samenhang bekeken	33
5.2 De samenwerking bekeken	34
5.3 De leiderschapspraktijken bekeken	34
5.4 Conclusies	34
Literatuurlijst	37
Bijlagen Verslagen van interviews	39

Voorwoord

Hoewel op macro-onderwijsbeleidsniveau de kaders over het 'wat' van het onderwijs strikter worden, is en blijft er veel ruimte en vrijheid voor leraren en scholen voor een eigen invulling van het 'hoe' op het uitvoeringsniveau. In de praktijk blijkt dat veel scholen de vrijheid benutten voor het maken en concretiseren van schooleigen keuzes wat betreft vorm en inhoud van hun onderwijsaanbod. Schooldirectie en docenten bepalen daarbij of ze de benodigde expertise in huis hebben of dat ze deze (deels) extern moeten zoeken. Scholen zijn op zoek naar inspirerende voorbeelden van (onderdelen van) onderwijsvernieuwing waaraan zij zich kunnen spiegelen en die kunnen dienen als inhoudelijke impuls voor de vernieuwing. Ook hebben zij behoefte aan handreikingen voor het uitvoeren van leerplanontwikkelingstrajecten op school- en klasniveau.

Voor SLO betekent deze ontwikkeling dat ze haar expertise-inbreng afstemt op de vragen en behoeften van scholen die aan de slag gaan of zijn gegaan met leerplanvernieuwing. SLO opereert daarbij steeds op het speelveld tussen onderwijsbeleid - wetenschap - behoeften van scholen. Consequenties van onderwijsbeleid en wetenschappelijke (bijvoorbeeld vakdidactische) ontwikkelingen worden door SLO hanteerbaar en toepasbaar gemaakt voor docenten. Tegelijk probeert SLO uitvoeringsvragen en inhoudelijke thema's van leraren in scholen door te spelen naar beleidsmakers. Expertise-inbreng van SLO ligt vooral op het vlak van het in samenspraak met scholen ontwikkelen van inspirerende en kwalitatief goede voorbeelden en handreikingen die in een landelijk kader zijn geplaatst en waarmee scholen zelfstandig, dan wel met ondersteuning van bijvoorbeeld regionale centra, aan de slag kunnen gaan. De overdraagbaarheid van de ontwikkelingen naar meer scholen is een belangrijk criterium.

Binnen deze context is het doel van de kenniskring School & Leerplanontwikkeling het vergroten van expertise rondom de vraag hoe scholen toegerust kunnen worden zodat zij zelf de regie kunnen nemen bij verbetering van de kwaliteit van (delen van) het curriculum. Daarmee buigt zij zich onder andere over kwesties die betrekking hebben op veranderprocessen en daarmee gepaard gaande vormen van leiderschap. Het perspectief is steeds het onderwijs aan de leerlingen en het bijbehorende leerplan; het gaat niet over veranderprocessen *sec*, of leiderschap in het algemeen, maar in de context van een school, die zich tot doel stelt de inhoudelijke kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.

In 2007 voerde de kenniskring twee deelstudies uit. De eerste had tot onderwerp alle relevante contextfactoren van schoolverandering in beeld te brengen. Deze deelstudie leverde de 'Piramide van BACATT' op, een analysemodel, uitgevoerd in spelvorm, dat onder andere gebruikt kan worden als scholen hun veranderingcapaciteit willen doormeten, voordat een verandering wordt geïnitieerd.

De tweede deelstudie, van de projectgroep 'Curriculair Leiderschap', levert het product op dat in deze publicatie wordt aangeboden. Het project heeft als doel om een aanzet te geven tot het ontwikkelen van een begrippenkader voor curriculaire leiderschap in scholen voor primair onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs en om schoolpraktijken te beschrijven waarin deze vorm van leiderschap vorm krijgt. Zes scholen van drie verschillende schoolsoorten hebben ons een kijkje in hun keuken gegund. We konden er onbevangen rondlopen, en praten met managers, stafleden, coördinatoren, leraren, leerlingen en studenten.

We zijn de scholen er zeer erkentelijk voor dat ze ons zo openhartig antwoord hebben gegeven op onze vele vragen. We danken voorts het projectteam van Curriculair leiderschap voor hun inzet, hun enthousiasme en deskundigheid waarmee ze aan het werk zijn gegaan. We hopen dat deze publicatie van dienst zal blijken te zijn voor wie zich bezig houden met curriculaire veranderingsprocessen binnen scholen.

Nienke Nieveen
Harry Paus

Inleiding

Deze publicatie geeft een beeld van een zoektocht naar curriculumvernieuwing, de verdeling van de verantwoordelijkheid voor die vernieuwing binnen scholen van verschillende onderwijstypen en de consequenties ervan voor de ontwikkeling en uitvoering van het curriculum van de school. Er is aan twee kanten met die zoektocht begonnen: aan het ontwikkelen van een begrippenkader over curriculair leiderschap in scholen voor PO, VO en beroepsonderwijs en aan het beschrijven van schoolpraktijken waarin gedistribueerd curriculair leiderschap vorm krijgt.

Algemeen wordt onderschreven dat curriculaire samenhang een belangrijke factor is van een vernieuwing. In hoofdstuk 1 gaan we in op vormen van deze samenhang: binnen het curriculum, tussen curriculumniveaus, samenhang tussen deelcurricula en tot slot samenhang tussen curriculumverandering en andere onderwijsgerelateerde initiatieven. In hoofdstuk 2 komt samenwerking aan de orde als voorwaarde om tot samenhang te komen. We gaan in op functies van samenwerking en typen samenwerking. We onderzoeken met name curriculaire samenwerking in een context van gedistribueerd curriculair leiderschap. De belangrijkste aspecten van leiderschap komen aan de orde in hoofdstuk 3: de impuls voor een verandering, de organisatie van leiderschap, de verdeling van leiderschap en de leiderschapscapaciteit van de school.

We hebben zes scholen bezocht, twee voor het basisonderwijs, twee voor voortgezet onderwijs en twee scholen voor beroepsonderwijs. We hebben ons gericht op een ingevoerde of nog in te voeren curriculaire verandering die door het team als belangrijk wordt gezien. Drie vragen stonden bij de schoolbezoeken centraal:

- Hoe ziet de samenhang in het curriculum eruit met betrekking tot de beoogde vernieuwing?
- Hoe wordt er in het kader van de beoogde vernieuwing samengewerkt?
- Welke leiderschapspraktijken zijn er?

Tijdens de schoolbezoeken hebben we steeds een aantal personen geïnterviewd:

- Degene die als eindverantwoordelijke geldt, de directeur, de rector, een lid van het College van Bestuur.
- Een persoon met een inhoudelijk coördinerende taak, een taalcoördinator, een intern begeleider, een unitleider.
- Eén of meerdere docenten die de beoogde vernieuwing bij leerlingen in de praktijk brengt.

In een enkel geval was het niet mogelijk met vertegenwoordigers te spreken van alle drie de geledingen; daar hebben we ons moeten beperken.

Het gebruikte analysekader en de schoolanalyses komen in hoofdstuk 4 aan de orde.

Bevindingen en conclusies sluiten dit boek af.

1. Curriculaire samenhang

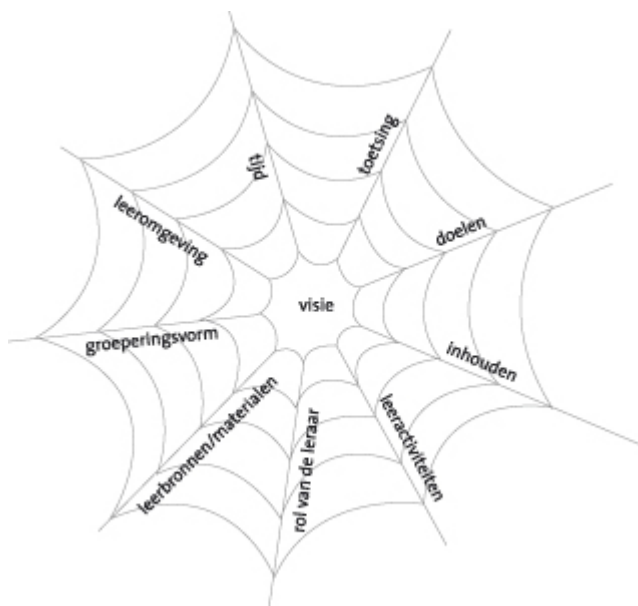
Zowel binnen het onderwijsveld als binnen het overheidsbeleid worden pogingen ondernomen om meer samenhang aan te brengen in het leerplan van de school. Een belangrijke reden voor de roep om meer samenhang is erin gelegen dat het overladenheid en versnippering van het leerplan moet tegengaan. Vaak verwijst het begrip overladenheid naar de opeenstapeling binnen scholen van de stroom van geplande en ook ongeplande veranderingen. Scholen krijgen bijvoorbeeld de opdracht vanuit de maatschappij en/of de politiek om aandacht te besteden aan een toenemend aantal uiteenlopende onderwerpen, zoals duurzame ontwikkeling, obesitas, klimaatverandering. Deze opeenstapeling van onderwerpen waaraan aandacht moet worden besteed, leidt veelal tot versnippering van aandacht en middelen. Een overladen en versnipperd leerplan is over het algemeen ook een onsamenhangend leerplan. Daarentegen biedt een samenhangend leerplan een basis voor het schiften in de veelheid aan initiatieven die een school bereiken of vanuit de school ontstaan. Het aanbrengen van samenhang wordt ook van belang geacht vanuit leerpsychologisch perspectief en vanuit de motivatietheorie. Door begrippen vanuit verschillende disciplines te belichten vergroot het inzicht in de betekenis en de toepassingsmogelijkheden van begrippen en vaardigheden. Het creëren van meer eenheid in het leerplan biedt leerlingen een beter beeld van het 'wat' en 'hoe' en 'waarom' van het leren. Hoewel er om diverse redenen steun is voor meer samenhang in het leerplan, valt op dat in de beleidsnotities niet of nauwelijks wordt gesproken over het type curriculaire samenhang waarop wordt gedoeld. Het leerplan van een school kent immers verschillende mogelijke vormen van samenhang. Hier maken we onderscheid tussen de volgende vier vormen (zie tabel 1). In het vervolg van deze paragraaf worden deze vier samenhangvormen nader belicht.

Samenhangsvorm	Uiting
Binnen het curriculum	Tussen elementen van het curriculaire spinnenweb
Tussen curriculumniveaus	Tussen nano-, micro-, meso-, macro- en supra-niveau
Tussen deelcurricula	Horizontale en verticale samenhang
Tussen curriculumverandering en andere onderwijsgerelateerde schoolinitiatieven	Tussen leerplan-, docent-, en schoolorganisatieontwikkeling

Tabel 1: Vormen van curriculaire samenhang

1.1 Samenhang binnen het curriculum

Om de interne samenhang binnen het curriculum te duiden maken we gebruik van het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003). Het spinnenweb illustreert dat een curriculum uit 10 verschillende onderdelen bestaat: basisvisie, doelen, inhoud, leeractiviteiten, docentrol, leerbronnen, groeperingsvormen, plaats, tijd en toetsing (zie figuur 1).



Figuur 1: Het curriculaire spinnenweb

In een samenhangend leerplan zijn de keuzes rondom bijvoorbeeld de inhoud, de leeractiviteiten van de leerlingen, de rol van de docent en de toetsing consistent met de onderwijsdoelen. De metafoer van het spinnenweb maakt duidelijk dat een verandering in één component consequenties heeft voor de andere curriculumaspecten. Wanneer deze te weinig meebewegen, kan het web scheuren. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren wanneer het doel van het onderwijs is leerlingen meer zelfsturing te geven bij het leren, terwijl leerlingen met een werkboek werken waarin expliciet staat weergegeven wat de leerlingen aan het eind moeten weten over het onderwerp en wat ze moeten doen om dat te bereiken. Bij de verkenning naar inhoudelijk leiderschap en inhoudelijk beleid binnen het primair onderwijs (Oosterloo, Paus, Klep & Noteboom, 2008) staat de inhoudelijke gerichtheid centraal en komen van daaruit alle andere aspecten (alle 'draden van het curriculaire spinnenweb') aan de orde. Bij curriculaire leiderschap wordt geen uitspraak gedaan over waar een leerplankundige verandering zou moeten starten. De boodschap die erin besloten ligt is dat leerplankundige veranderingen vanuit de samenhang van curriculumelementen bezien zou moeten worden.

1.2 Samenhang tussen deelcurricula

Het leerplan kan ook bekeken worden vanuit het gezichtspunt van de horizontale en verticale samenhang van de curriculumcomponenten uit het spinnenweb (zie tabel 2).

Horizontale samenhang (samenhang "in de breedte")	Samenhang tussen vakken en/of vakoverschrijdende thema's binnen domeinen van hetzelfde onderwijsniveau.
Verticale samenhang (longitudinale samenhang)	Samenhang in de opbouw van vakken of vakkenclusters door de jaren heen.

Tabel 2: Horizontale en verticale samenhang

Vaak wordt bij horizontale samenhang gekeken naar de mogelijkheid om inhoud aan elkaar te relateren. Zo schrijft de commissie Nieuwe Natuurkunde, die als opdracht heeft een nieuw examenprogramma voor natuurkunde in havo en vwo te ontwerpen: 'Het is dus van belang bij het ontwikkelen van het nieuwe schoolcurriculum een niet al te grote nadruk te leggen op het onderscheid tussen de verschillende vakgebieden, maar duidelijk te maken dat de natuurkunde met andere vakken samenhangt en dat het begrip van verschijnselen niet alleen natuurkundige kennis, maar ook scheikundige en biologische kennis vereist'. Horizontale samenhang kan echter ook gerealiseerd worden door afstemming op andere componenten uit het spinnenweb, bijvoorbeeld wanneer docenten onderling afspraken maken over toetsvormen. Ook kan gekeken worden naar de samenhang tussen schools en buitenschools leren, bijvoorbeeld bij kunst- en cultuureducatie.

Ook verticale samenhang kan betrekking hebben op de verschillende draden uit het spinnenweb. Leerstoflijnen proberen bijvoorbeeld longitudinale samenhang in inhoud te bewerkstelligen. Het is echter ook mogelijk als school een lijn aan te brengen in de mate van zelfsturing van leerlingen (bijv. van docentsturing naar sturing door leerlingen). Tevens komt het begrip longitudinale samenhang terug in discussies over de aansluitingsproblematiek tussen verschillende schooltypes.

1.3 Samenhang tussen curriculumniveaus

Het leerplan (met de 10 onderscheiden componenten) kan zich manifesteren op verschillende systeemniveaus (cf. Van den Akker, 2003), zie tabel 3.

Niveau		Voorbeelden
supra	internationale afspraken en verdragen	Europees Referentiekader; Bologna- en Lissabon-verdragen
macro	landelijke wet-en regelgeving	Kerdoelen, eindtermen, examenprogramma's
meso	school, instituut, opleiding	Schoolleerplan, opleidingsprogramma
micro	klas, groep	Schoolboek, niet-methodengebonden leermiddelen
nano	leerling, individu	Persoonlijk leerplan, handelingsplan

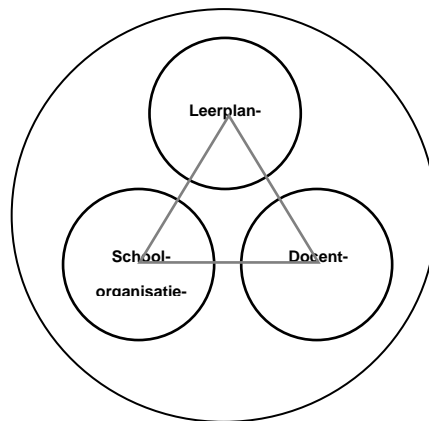
Tabel 3: Systeemniveaus

Vanuit dit perspectief is het leerplan voor bijvoorbeeld het vak Engels samenhangend wanneer de afspraken op schoolniveau over de inhoud van het vak Engels consistent zijn met de landelijk vastgestelde kerndoelen voor Engels en met de internationale afspraken in het Europees Referentiekader. Ook hebben deze afspraken op schoolniveau hun doorwerking in de klas en hoe leraren bij verschillen tussen

leerlingen te werk gaan. Tussen de systeemniveaus ontstaan in de praktijk vaak spanningen. Zo kan het in de praktijk blijken dat een leerling niet kan meekomen en een apart programma moet volgen dat niet overeenstemt met de afspraken op schoolniveau.

1.4 Samenhang tussen curriculumverandering en andere onderwijsgerelateerde initiatieven

Ten slotte staan leerplanvernieuwingen binnen de school nooit op zichzelf (zie figuur 2). Ze worden gevoed en/of tegengewerkt door andere schoolinitiatieven. Hier gaan we er vanuit dat leerplanontwikkeling een integraal onderdeel is van schoolontwikkeling. Dat betekent dat succesvolle en duurzame verbeterbenaderingen binnen scholen gebaseerd dienen te zijn op interactie en synergie tussen in ieder geval drie processen die op scholen spelen, te weten leerplanontwikkeling, docentontwikkeling en schoolorganisatieontwikkeling (cf. Hopkins, 2001).



Figuur 2: Synergie binnen schoolontwikkeling

Met andere woorden: een vernieuwing van het leerplan heeft op scholen doorgaans consequenties voor andere aspecten van schoolontwikkeling (zoals docentontwikkeling en schoolorganisatieontwikkeling). Naarmate het beter lukt om die ontwikkelingen in samenhang met elkaar te brengen is de kans van slagen groter (cf. Letschert & Letschert-Grabbe, 2007; Nieveen, Handelzalts, Van den Akker, Hooghoff, Kruger, Homminga & Berkien, 2006).

2. Belang van samenwerking

Om curriculaire samenhang te realiseren is het van belang dat de meerderheid van alle direct betrokkenen (docenten, teamleiders, schoolleiding, roostermakers, leerlingen, ouders) deze samenhang ook zien en ervaren. Het gezamenlijk bespreken van wensen en ideeën aangaande het leerplan en doordenken van de consequenties ervan voor de onderwijspraktijk vergroot de kans dat leraren op overeenkomstige wijze het eigenlijke onderwijsleerproces inrichten en dat leerlingen daarbij passende ervaringen opdoen. De indeling in verschijningsvormen van een leerplan zoals Van den Akker (2003) die voorstelt (zie tabel 4) sluit hier goed op aan.

Beoogd leerplan	Denkbeeldig leerplan	Verwachtingen van ontwerpers t.a.v. het onderwijsleerproces
	Geschreven leerplan	De op papier uitgewerkte plannen
Uitgevoerd leerplan	Geïnterpreteerd leerplan	Interpretaties van leraren e.a. van wat op papier staat
	Leerplan in actie	Het eigenlijke onderwijsleerproces
Bereikt leerplan	Ervaren leerplan	Ervaringen van leerlingen tijdens het onderwijsleerproces
	Geleerd leerplan	Datgene wat leerlingen van het onderwijs hebben opgestoken

Tabel 4: Curriculaire verschijningsvormen

Met andere woorden: een samenhangend leerplan laat niet alleen samenhang zien op papier (binnen het geschreven leerplan), maar laat ook een duidelijk verband zien tussen het beoogde leerplan, de onderwijspraktijk en de leerresultaten van de leerlingen.

2.1 Functies van samenwerking

Om ervoor te zorgen dat de school curriculaire samenhang (zie hoofdstuk 1) realiseert, is samenwerking tussen betrokkenen van groot belang. Zolang mensen elkaar niet kennen en niet op de hoogte zijn van elkaars praktijken, wensen, ideeën en plannen, kan samenhang alleen toevallig tot stand komen en is die hoogstwaarschijnlijk weinig duurzaam. Fullan (1999) spreekt in dit verband van het belang van samenwerking als 'coherence-making mechanism' om tot schoolbrede curriculumverandering te komen. Samenwerking tussen betrokkenen in een school kent een aantal functies. We noemen er hier zes (zie tabel 5) die vervolgens kort worden toegelicht.

Brugfunctie	Samenwerking zorgt voor het slaan van bruggen tussen individuele aspiraties en schoolbrede idealen
Inspiratiefunctie	Samenwerking bevordert het genereren van creatieve, nieuwe oplossingen door verscheidenheid aan inbreng
Leerfunctie	Samenwerking bevordert het delen van kennis en het reflecteren op vaak impliciete praktijkkennis
Steunfunctie	Samenwerking zorgt ervoor dat betrokkenen het gevoel hebben samen sterker te staan
Capaciteitsfunctie	Samenwerking bevordert het ontstaan van ruimere ontwikkelingscapaciteit
Motivatiefunctie	Samenwerking zorgt voor een sfeer op school die positief werkt op de motivatie van leerlingen om deel te nemen aan het onderwijs

Tabel 5: Functies van samenwerking tussen docenten en andere betrokkenen binnen een school

De brugfunctie duidt erop dat het samenwerken van groepen docenten kan helpen bij leggen van verbindingen tussen de aspiraties van individuele docenten en de schoolbrede idealen (cf. Nieveen, Handelzalts & Van den Akker, 2005). Het stimuleert docenten samenhang aan te brengen in het curriculum door bijvoorbeeld verbindingen te leggen tussen inhoud of vaardigheden die normaal gesproken in afzonderlijke vakken aangeboden worden. Mayrowetz, Murphy, Louis en Smylie (2007) geven aan dat samenwerking docenten kan helpen bij het verkrijgen van een beter beeld van wat op mesoniveau op de school speelt. (...) "could enable teachers to climb out of their discipline and classroom-based mentalities and develop a more system-level understanding of the school and how to improve outcomes for students".

De inspiratiefunctie verwijst ernaar dat samenwerking het genereren van creatieve, nieuwe oplossingen bevordert. Volgens Mayrowetz et al. (2007) zijn deze oplossingen doorgaans beter dan die welke door individuen gevonden zouden worden.

Inspirerende samenwerking kan plaatsvinden in docentontwikkelteams bestaande uit docenten van vakken of disciplines die elkaar iets te bieden hebben en elkaar stimuleren om gezamenlijk samenhangende initiatieven te ontplooiën.

Samenwerken in de vorm van collectief leren is een middel om (inhoudelijke) deskundigheid te ontwikkelen. Het zelf ontwikkelen van deskundigheid door schoolteams past in de context van grotere vrijheid voor teams en meer zeggenschap die scholen hebben bij de ontwikkeling van hun curriculumbeleid. Samenwerken bevordert het kritisch reflecteren op vaak impliciete praktijkkennis en routines die daarop gebaseerd zijn en bevordert het delen van kennis en leren van elkaar. Door meer en beter te leren van ieders ervaringen vergroot het tevens het 'geheugen' van de schoolorganisatie (Verbiest, 2004).

Docenten ontlenen steun aan het samenwerken met elkaar (cf. Nieveen, et al., 2005). Zeker als het gaat om het complexe proces van curriculumontwikkeling is het plezierig om samen sterker te staan en inspiratie op te doen aan de hand van ieders inbreng. Samenwerken vergroot de betrokkenheid bij het werk, biedt teamleden de mogelijkheid om meer (gezamenlijke) verantwoordelijkheid te nemen voor het werk en is doorgaans leuker dan werken in je eentje (Van Luin, Duursma & Dekker, 2007).

Samenwerking kan ook de ontwikkelcapaciteit ten aanzien van de taak vergroten. Meerdere handen kunnen het werk licht(er) maken. Anderzijds kan samenwerking ook meer overlegtijd en afstemmingstijd kosten. Een balans hierin vinden is geboden.

Ten slotte, de motivatiefunctie van samenwerking. Het blijkt uit verschillende onderzoeken (cf. Mulford, 2006) dat actieve en samenwerkende docenten die het gevoel hebben gewaardeerd te worden voor hun bijdragen een positieve invloed hebben op de perceptie van leerlingen wat vervolgens een positief effect heeft op leerlingparticipatie binnen de school. Op haar beurt is dergelijke leerlingparticipatie gerelateerd aan positieve leerlingresultaten. Samenwerking tussen docenten kan ook meer rechtstreeks een betere begeleiding van leerlingen bewerkstelligen wat ook motivatieverhogend werkt (Van Luin, Duursma & Dekker, 2007).

2.2 Typen samenwerking

Samenwerking tussen betrokkenen binnen een school kan op allerlei manieren gestalte krijgen. Om de samenwerking tussen met name docenten binnen de school nader te typeren biedt Hargreaves (2003) een raamwerk waarin hij de samenwerkingscultuur binnen de school afzet tegen de afspraken die het samenwerkingsverband al dan niet aangaat (zie tabel 6). Het raamwerk wordt hierna toegelicht.

		Afspraken over resultaten	
		Geen resultaatafspraken	Afspraken over soort en mate van verantwoording
Cultuur	Samenwerking is afwezig	Individualisme is geoorloofd	Competitie tussen individuen
	Samenwerking wordt aangemoedigd	Samenwerkingscultuur is aanwezig	Professionele leergemeenschap
	Samenwerking is afgedwongen	Collegialiteit is opgelegd	Teamtrainingen zonder eigen inbreng

Tabel 6: Typen van samenwerking

Het afwezig zijn van een cultuur om samen te werken kan leiden tot geoorloofd individualisme wanneer docenten ook geen duidelijke afspraken maken. Docenten werken geïsoleerd met hun leerlingen en missen de mogelijkheid om met hun collega's ervaringen uit te wisselen laat staan vernieuwingen samen aan te pakken. Wanneer er wel afspraken zijn over de resultaten kan (afhankelijk van de inhoud en consequenties van die afspraken) het individualisme omslaan in competitie tussen docenten, bijvoorbeeld doordat docenten hun beste ideeën voor zichzelf houden.

Om isolatie van docenten tegen te gaan kan communicatie en samenwerking worden aangemoedigd. Echter, wanneer dergelijke interactie ongericht blijft en er geen duidelijke afspraken aan ten grondslag liggen (over bijvoorbeeld het verbeteren van leerresultaten) kan deze vorm van samenwerking leiden tot oppervlakkige resultaten zoals het coördineren van taken. Het aanmoedigen van samenwerkingsverbanden lijkt daarmee slechts een deel van de oplossing om te komen tot duurzame onderwijsverbetering. In het geval van professionele leergemeenschappen werken docenten niet alleen samen, maar doen zij dit met een heldere opdracht waarvoor zij zich verantwoordelijk voelen en waarop zij aangesproken worden. Deze gezamenlijke activiteiten moeten consequent gericht zijn op onderwijsverbetering.

Ten slotte kan de samenwerking tussen docenten ook te zeer worden afgedwongen. In dat geval kan het leiden tot kunstmatige samenwerking. Van bovenaf wordt dan opgelegd over wat, met wie en wanneer er wordt samengewerkt. Het veronachtzaamt initiatieven van docenten zelf om samen te werken aan bijv. het leerplan. Wanneer deze opgelegde samenwerking samenvalt met zeer concrete afspraken over de resultaten van onderwijsverbeteringen, dan spreekt Hargreaves van 'performancetraining sects'. Hij doelt daarmee op initiatieven van scholen om alle docenten te trainen in een beperkt aantal vooraf bepaalde instructiestrategieën die de leerresultaten in ieder geval op korte termijn snel doen verbeteren. Hoewel aanvankelijk soms zeer succesvol kan het uiteindelijk leiden tot een 'karaoke-curriculum' waarbij docenten de zeer uitvoerig 'gescripte materialen' zeer nauwkeurig volgen, maar geen plek zien voor eigen inbreng.

Om schoolbrede samenhang in het leerplan te bevorderen lijkt het werken vanuit het idee van professionele leergemeenschappen het meest geschikt. Scholen met dergelijke leergemeenschappen stimuleren betrokkenen binnen de school tot samenwerking, maar verwachten ook van deze teams dat ze een consequente bijdrage leveren aan onderwijsverbetering en op zoek gaan naar manieren om de samenhang in het leerplan en de lespraktijk verder te optimaliseren.

3. Belang van gedistribueerd curriculair leiderschap

In het vorige hoofdstuk hebben we het belang aangegeven van samenwerking om een samenhangend curriculum te maken. Samenwerking vindt plaats tussen mensen die in bepaalde omstandigheden verkeren en mogelijk gelijke of op elkaar aansluitende gelijke belangen hebben. Mensen worden aangezet tot samenwerking; iemand staat op, begint te praten, te organiseren en mensen gaan erin mee. Met andere woorden: er zijn leiders die samenwerking initiëren en die leiders hebben volgers. Dit hoofdstuk handelt over de vraag hoe er kan worden samengewerkt, hoe samenwerking kan worden georganiseerd op scholen. Er is een grote hoeveelheid literatuur over leiderschap en het merendeel daarvan gaat over leiders aan de top van de organisatie. Als het over scholen gaat, gaat het meestal over de directeur, rector of bovenschools manager. Daar is niets mis mee, wij gaan daar ook mee beginnen, maar we willen ons niet alleen met hem of haar bezighouden. Elke organisatie, ook een school, heeft meer mensen die het initiatief ergens in nemen, en die daardoor een organisatie, of een deel van die organisatie, (willen) sturen. Het is belangrijk dat die voortrekkers er zijn. We hebben het nu over gedistribueerd leiderschap en ook daar is langzamerhand een grote hoeveelheid literatuur over (zie voor een overzicht bijvoorbeeld Spillane & Sherer, 2004). Waar we ons in dit hoofdstuk uiteindelijk op willen richten, is gedistribueerd curriculair leiderschap en daarmee bedoelen we het gedeelde of verdeelde leiderschap op een school dat tot doel heeft om via samenwerking een zo efficiënt en effectief mogelijke samenhang in het curriculum te bereiken, zodanig dat leerlingen er optimaal van profiteren.

We stippen enkele algemene aspecten met betrekking tot leiderschap aan: wordt een verandering top-down of bottom up geïnitieerd? Is de organisatie te kenmerken als formeel of juist als informeel? Vervolgens zoomen we in op leiderschapspraktijken van de schoolorganisatie: hoe is het leiderschap op een school verdeeld of gedeeld? En heeft de school een adequate leiderschapsvaardigheid? En daarmee zijn natuurlijk niet alle aspecten van gedistribueerd curriculair leiderschap de revue gepasseerd, maar wel voor ons tijdens de schoolbezoeken de meest in het oog springende.

Leiders die succesvol vernieuwingen in het curriculum invoeren, vertonen vaak kenmerken van wat vaak transformatief leiderschap genoemd wordt. Transformatief leiderschap kan het eigen innovatieve vermogen van de school vergroten en kan collega's tot hogere niveaus van betrokkenheid en motivatie brengen (Van den Berg & Vandenberghe, 1999). In navolging van Leithwood, Tomlinson & Genge (1996) noemen Van den Berg en Vandenberghe de volgende kenmerken van transformatief leiderschap:

- Het creëert een visie waardoor medewerkers worden geïnspireerd.
- Het zorgt voor de aanvaarding door leraren van gemeenschappelijke doelen, waardoor samenwerking ontstaat en de identiteit van een groep groeit.
- Het bevordert adequate werkwijzen, afgeleid van doelen en haalbaar voor medewerkers.
- Het zorgt voor het intellectueel stimuleren van leraren zodat ze kritisch reflecteren op hun werk.

- Het bevordert de ondersteuning van individuele leraren, die zich daardoor serieus genomen voelen.
- Het leidt tot het stellen van hoge verwachtingen over het leveren van goed onderwijs.

Een transformatief leider zorgt (in tegenstelling tot een transactioneel leider of een structureel-functioneel leider) voor een omgeving waarin samengewerkt wordt aan onderwijsontwikkeling, die gedurende de samenwerking pas hun definitieve gestalte krijgen. Transformatieve leiders accepteren en stimuleren de inbreng van alle betrokkenen; het eindpunt is afhankelijk van de groep. Transformatieve leiders zijn gericht op het inrichten van een cultuur van samenwerking, het uitlijnen van een structuur waarbinnen samenwerking bevorderd wordt en het opzetten van goede relaties met ouders en omgeving.

Hieronder gaan we in op vier aspecten die met betrekking tot gedistribueerd leiderschap van belang zijn.

Impuls voor verandering	Top down, bottom up, mengvormen
Organisatie van leiderschap	Formeel, informeel
Leiderschapspraktijken	'Collaborated', 'collective' en 'coordinated' verdeling van leiderschap: situationele aspecten
Leadership capacity	Hoge mate van leiderschapscapaciteiten Lage mate van leiderschapscapaciteiten

Tabel 7: Vier aspecten van gedistribueerd leiderschap

3.1 Impuls voor een verandering

De impuls van een verandering kan van verschillende kanten komen, zowel intern vanuit de docenten in hun contact met leerlingen als vanuit het management van de school of vanuit de wereld buiten de school, via maatschappelijke en/of politieke ontwikkelingen.

Top down	eigenaarschap bij de 'top'
Bottom up	eigenaarschap bij de 'werkvloer'
Mengvormen	gedeelde verantwoordelijkheid, gedeeld eigenaarschap

Tabel 8: Impuls voor verandering

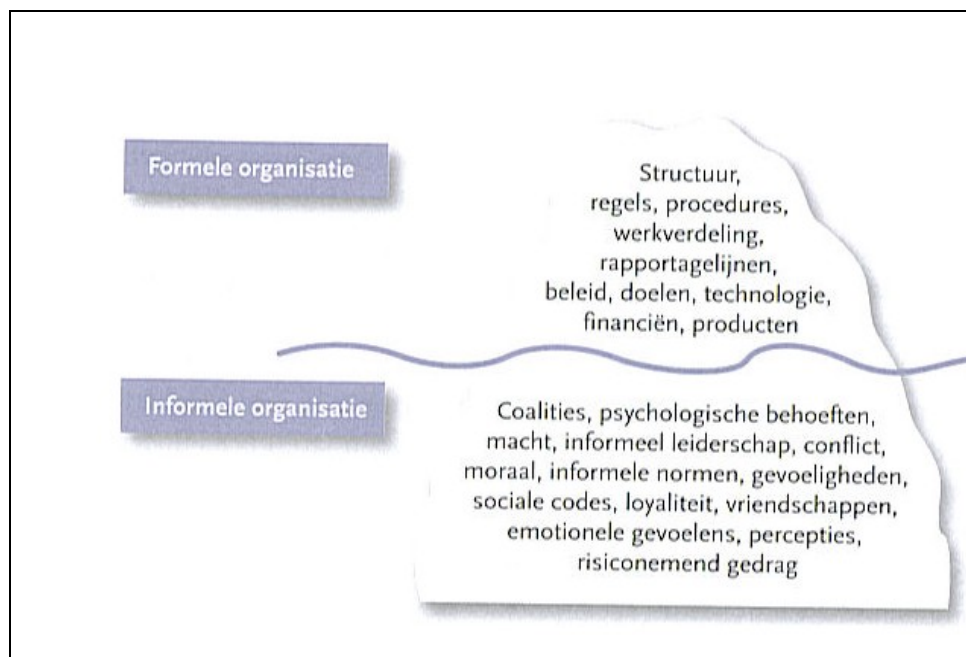
Een top-down verandering ontmoet bij docenten weerstand als ze de zin van zo'n verandering niet zien. Routines die altijd zinvol als zijn ervaren, moeten worden verlaten. Een bottom-up verandering daarentegen ontmoet veelal enthousiasme bij (een deel van) de docenten, maar kan als nadeel hebben dat de verandering niet beklijft want niet verankerd wordt in het systeem. Mengvormen, waarbij de verandering geïnitieerd wordt door het management, maar pas wordt ingevoerd als er draagvlak is bij docenten, en waarbij in het invoeringsproces steeds een pendel plaatsvindt tussen vooraf gestelde doelen en de uitvoering in de praktijk, en doelen en uitvoering op elkaar worden afgestemd, blijken het meest zinvol.

Een grootschalige verandering van het onderwijssysteem wordt veelal niet geïnitieerd door de docenten, maar vindt haar oorsprong meestal elders, doorgaans in de politiek. Om een dergelijk grootschalig doel te kunnen bereiken, moeten besturen en management streven naar gerichte projecten, die voor de school en voor de docenten waardevol zijn en die samen geleidelijk de verandering realiseren (cf. Van den Berg & Vandenberghe, 1999).

Cruciaal voor het welslagen van onderwijsveranderingen, onderwijsverbeteringen en onderwijsinnovaties is het eigenaarschap van leraren. Als er geen of weinig betrokkenheid is van leraren en als er weinig bewustzijn is van de noodzaak van veranderingen en vernieuwingen, komen deze moeizaam of niet tot stand (Letschert & Letschert-Grabbe, 2007).

3.2 Organisatie van leiderschap

'Te vaak gaat men ervan uit dat de organisatie van een bedrijf overeenkomt met een blauwdruk of een organogram. In feite is dat nooit het geval (De Caluwé & Vermaak, 2006). Dit geldt ook voor onderwijssituaties. In elke organisatie is er sprake van een formele en een informele organisatie, die elkaar kunnen tegenwerken, bijvoorbeeld als de formele organisatie niet aan bepaalde behoeften kan of wil voldoen, of elkaar juist kunnen versterken, bijvoorbeeld doordat belangrijke formele beslissingen bij de koffietafel al informeel besproken zijn.



Figuur 3: Formele en informele organisatie (De Caluwé & Vermaak, 2006)

Een school heeft regels waarin is vastgelegd hoe het leiderschap is georganiseerd. Een directeur is meestal eindverantwoordelijke, die taken kan delegeren aan teamleden. Deze kunnen formeel omschreven taken krijgen. Een basisschool heeft bijvoorbeeld behalve een directeur ook een intern begeleider en vaak een taalcoördinator en ICT-coördinator, die verantwoordelijk zijn voor bepaalde taken. De formele leiderschapsrollen die docenten op zich nemen, zijn over het algemeen in drie soorten te onderscheiden. Deze docenten:

- Hebben meer kennis van het onderdeel van het curriculum waarover zij leiderschap op zich nemen. Ze weten bijvoorbeeld meer over taal en taalonderwijs of het gebruik van ICT in het onderwijs.
- Hebben een rol in het coachen van hun collega's in het betreffende onderdeel van het curriculum. Zij geven voorbeeldlessen, doen aan lesbezoek bij collega's en stimuleren de reflectie van hun collega's. Ze zorgen ervoor dat het onderdeel op de overlegagenda blijft.
- Zorgen ervoor dat het beleid met betrekking tot het betreffende onderdeel wordt voorbereid, opgezet, uitgevoerd en geëvalueerd.

Behalve de formele verdeling van leiderschap zijn er ook informele verdelingen. Ieder team heeft een eigen dynamiek waarin mensen die elkaar kennen en respecteren om hun kennis en vaardigheden (of juist niet!) en op elkaar zijn aangewezen om samen te werken. In het primaire onderwijs bijvoorbeeld kan het zijn dat behalve de intern begeleider die formeel verantwoordelijk is voor het opstellen van een handlingsplan van een leerling van groep 6 ook de groepsleider van groep 5 zich verantwoordelijk voelt, omdat hij deze leerling toevallig vorig jaar in zijn groep heeft gehad en omdat hij nogal wat weet over het opstellen van handlingsplannen.

Onder andere hierom is het goed om bij het typeren van leiderschap op een school niet alleen te kijken naar vastgelegde formele rollen, maar vooral naar leiderschapspraktijken.

3.3 Leiderschapspraktijken

Hoe krijgen leiderschapspraktijken gestalte in interactie tussen leiders, volgers en hun situatie? Wanneer we na willen gaan hoe de wisselwerking tussen leiders en volgers eruit kan zien, vraagt dat om het blootleggen van wederzijdse afhankelijkheden. Wat leiders en volger(s) doen, is afhankelijk van elkaar en van de situatie. Die afhankelijkheid kan op verschillende manieren vorm krijgen. Spillane en Shearer (2004) onderscheiden 'collaborated', 'collective' en 'coordinated distribution'.

Collaborated distribution	wederzijdse afhankelijkheid van leiders en hun volgers
Collective distribution	leiders werken apart van elkaar aan gezamenlijk doel; ieder is verantwoordelijk voor een deel van het geheel
Coordinated distribution	er wordt aan verschillende leiderschapstaken gewerkt, apart van elkaar of gezamenlijk, in een speciale volgorde

Tabel 9: Drie verschillende soorten leiderschapspraktijken

Bij de 'collaborated' verdeling zijn de betrokken leiders en volgers wederzijds afhankelijk van elkaar: 'One leader's practice becomes the basis for another leader's practice and vice-versa; the practice takes place in their interaction among leaders' (Spillane & Shearer, 2004, p. 14). Een voorbeeld: bij het uitvoeren van het taalbeleidsplan is het de directeur die de relatie met de visie van de school in de gaten houdt, die tijdens de vergadering samenvat wat is ingebracht en die leraren wijst op de consequenties ervan voor het werk in de eigen groep. De taalcoördinator doet dit ook enigszins, maar hij gaat veel meer in op specifiekere zaken, bijvoorbeeld de problemen verhelderen die te maken hebben met instructie geven bij lezen, het initiatief nemen om hiervoor oplossingen te genereren, collega's hierin meekrijgen. Leraren hebben in deze vergaderingen ook een beïnvloedende rol in de leiderschapspraktijk: ze vertellen bijvoorbeeld hoe een bepaalde oplossing in de eigen groep gewerkt heeft. Deze ervaringen worden vervolgens gebruikt voor aanpassingen.

Bij een 'collective' verdeling werken de betrokken leiders apart van elkaar aan een gezamenlijk doel en ze zijn daarbij onderling afhankelijk van elkaar. Een directeur en een taalcoördinator bijvoorbeeld kunnen allebei betrokken zijn bij het verbeteren van de woordenschatdidactiek op school. De directeur was al gewoon om een of twee keer per jaar klassenconsultaties te doen. Hij vindt dat echter te weinig om de praktijk in de klas op dit specifieke onderwerp te kunnen evalueren. Directeur en taalcoördinator spreken af dat de taalcoördinator regelmatig in de klassen zal kijken en de collega's zal coachen en zo zorgt voor formatieve evaluatie. De directeur zal in zijn klassenbezoeken zorgen voor de summatieve evaluatie: hij doet uiteindelijke uitspraken over de kwaliteit van de instructie. En tussendoor hebben directeur en taalcoördinator contact om elkaar te informeren.

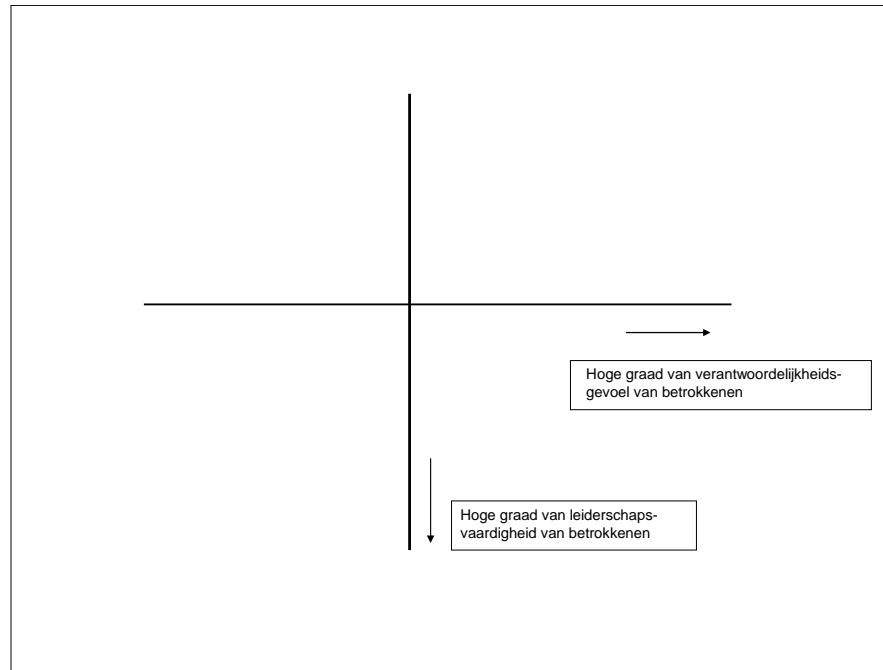
Is leiderschap 'coordinated' verdeeld, dan wordt er aan verschillende leiderschapstaken gewerkt, apart van elkaar of gezamenlijk, in een speciale volgorde. Er is sprake van verschillende activiteiten die in een bepaalde volgorde moeten gebeuren. Een voorbeeld: de leraren nemen in hun groepen eerst bij alle leerlingen toetsen af, de intern begeleider analyseert daarna de resultaten en geeft vervolgens mogelijke speerpunten aan. Daarna worden die verwerkt in het inhoudelijk beleid van de school.

Leiderschapspraktijken worden niet alleen bepaald door de interactie tussen leiders en volgers, ook de situatie is van invloed, bijvoorbeeld bepaalde organisatiestructuren (zoals vaste overlegmomenten), routines (zoals een toetskalender of een vast inhoudelijk onderwerp op de agenda) en middelen en materialen die ingezet worden. De kunst- en cultuurcoördinator bijvoorbeeld wil het team ondersteunen bij het integreren van kunst- en cultuureducatie in het curriculum. Hij kan zijn collega's een gedegen voorbereid en uitgewerkt schema geven met doelenoverzichten en aankruismogelijkheden. Of hij heeft enkele doelen van kunst- en cultuureducatie en van een ander vakgebied op papier gezet en verkent met een werkgroepje hoe deze twee concreet gecombineerd zouden kunnen worden. Het eerste middel, het schema, zal een andersoortige interactie uitlokken dan het tweede middel, wat een andere leiderschapspraktijk tot gevolg heeft. Bij het gebruiken van het tweede middel geeft de kunst- en cultuurcoördinator volgers ruimte voor meer, of in ieder geval andere, invloed.

3.4 Leiderschapscapaciteiten

Een school heeft - om tot meer curriculaire samenhang te komen - niet alleen curriculair leiderschap nodig, maar ook het *vermogen tot leiderschap*, 'leadership capacity' (Lambert, 2003). Leadership capacity (leiderschapscapaciteiten) van een school is meer dan de optelsom van de vaardigheden van de verschillende teamleden. Een school heeft een goede leiderschapscapaciteiten wanneer er voldoende teamleden zijn die het voortouw willen nemen bij een verandering, én die daartoe in staat zijn. Bij leiderschapscapaciteiten gaat het om 'broad-based skilful participation in the work of leadership' (Lambert, 2003, p. 4). Breed in de zin dat schoolleider, leraren, ouders en leerlingen betrokken zijn bij het leiderschapswerk. Die betrokkenheid uit zich in een verantwoordelijkheidsgevoel voor het leren van anderen binnen de schoolgemeenschap. Brede betrokkenheid en deelname aan leiderschapswerk alleen is volgens Lambert niet genoeg voor grote leiderschapscapaciteiten. Het gaat ook om bewaarde deelname van de betrokkenen, anders is het werk ongericht, niet-productief en onsamenhangend.

Lambert ontwikkelde aan de hand van deze kenmerken een matrix van leiderschapscapaciteiten waarin vier kwadranten ontstaan (zie figuur 4).



Figuur 4: Matrix van 'leadership capacity' (Lambert, 2003)

Op de horizontale as van het kwadrant staat een lage graad van verantwoordelijkheidsgevoel bij het onderwijs van alle betrokkenen (staf, team, leerlingen en ouders) tegenover een hoge graad van verantwoordelijkheidsgevoel. Een lage of hoge graad van verantwoordelijkheidsgevoel kan blijken uit weinig of veel personen die leiderschap op zich nemen bijvoorbeeld.

Op de verticale as van het kwadrant staat een laag niveau van bekwaamheid in leiderschapsvaardigheden van de leiders van de school tegenover een grote bekwaamheid. Scholen met de hoogste graad van leiderschapscapaciteiten worden gekenmerkt door een hoge graad van verantwoordelijkheidsgevoel én een hoog niveau van leiderschapsvaardigheid van de betrokkenen.

In tabel 10 staat een aantal kenmerken van scholen uit de vier kwadranten die Lambert onderscheidt.

	lage graad van betrokkenheid bij de school als geheel	hoge graad van betrokkenheid bij de school als geheel
laag niveau van leiderschapsvaardigheid van de school als geheel	<ul style="list-style-type: none"> - directeur als autocratisch leider - eenrichtingsverkeer; geen gemeenschappelijke visie - afhankelijke relaties; streng omschreven rollen - sfeer van meegaandheid; curriculumssamenhang is vooral optisch en oppervlakkig - weinig vernieuwing in onderwijs - lage leerlingresultaten of alleen kortetermijnverbeteringen 	<ul style="list-style-type: none"> - directeur als een laissez-faire-manager; veel leraren ontwikkelen deelcurricula los van elkaar - gefragmenteerde informatie; weinig samenhangend curriculum; gemeenschappelijk doel ontbreekt - individuele gerichtheid; geen gezamenlijke verantwoordelijkheid - rollen en verantwoordelijkheden zijn niet gedefinieerd - diffuus beeld: sommige groepen presteren uitstekend, andere slecht - resultaten van leerlingen veranderen nauwelijks
hoog niveau van leiderschapsvaardigheid van de school als geheel	<ul style="list-style-type: none"> - directeur en coördinatoren opereren doelgericht - beperkt gebruik van schoolbrede data - informatiestroom blijft beperkt tot bepaalde groepen - uitgesproken staf met sterke verzetshaarden - efficiënt benoemde leiders; anderen volgen in traditionele rollen - sterke gerichtheid op innovatie, reflectievaardigheden en kwaliteit van het onderwijs - matige samenhang in het curriculum - leerlingresultaten veranderen niet of verbeteren licht 	<ul style="list-style-type: none"> - directeur, leraren, ouders en leerlingen opereren als bewaarde leiders - gemeenschappelijke visie die resulteert in een coherent curriculum - gericht gebruik van leerlinggegevens om besluiten te nemen voor de praktijk - hoge graad van samenwerking en gemeenschappelijke verantwoordelijkheid, die zich manifesteert in rollen en acties - praktijk van reflectie die leidt tot vernieuwing - hoge leerlingresultaten en/of gestage verbetering van leerlingresultaten

Tabel 10: Vier kwadranten van 'leadership capacity' (naar Lambert, 2003, p. 5 e.v.).

4. De scholen bezocht

In de voorafgaande drie hoofdstukken is een aantal aspecten van curriculaire samenhang, samenwerking en curriculair gedistribueerd leiderschap aan de orde gesteld. Vanuit dit kader zijn vernieuwingen op een aantal scholen geanalyseerd. In dit hoofdstuk geven we deze analyses weer.

We beschrijven eerst het kader dat we hebben gebruikt bij de schoolbezoeken (par. 4.1). Vervolgens geven we korte beschrijvingen van de zes bezochte scholen (par. 4.2). We belichten daarin met name de drie hoofdvragen van het onderzoek:

- Hoe ziet de samenhang in het curriculum eruit met betrekking tot de beoogde vernieuwing?
- Hoe wordt er in het kader van de beoogde vernieuwing samengewerkt?
- Welke leiderschapspraktijken zijn er?

De typeringen zijn gebaseerd op de verslagen van de interviews. Deze hebben we beknopt weergegeven in bijlage 1.

4.1 Het onderzoekskader

De onderzoeksvragen werden geordend in drie clusters. Er waren vragen naar samenhang, samenwerking en leiderschap. Bij elk cluster werden deelvragen geformuleerd.

Samenhang

- Wat was de aanleiding voor de curriculumverandering? Welke argumenten worden genoemd?
- Om welk type samenhang gaat het? Binnen het curriculum, tussen deelcurricula, tussen curriculumniveaus, horizontale en verticale samenhang, tussen onderwijsgerelateerde schoolinitiatieven.

Samenwerking

- Wie zijn betrokken?
- Om welke samenwerkingsfuncties gaat het: brugfunctie, inspiratiefunctie, leerfunctie, steunfunctie, motivatiefunctie?
- Van wat voor type samenwerkingscultuur is er sprake: aangemoedigd, afgedwongen, afwezig?
- Welke resultaatafspraken worden er gemaakt: afspraken over soort en mate van verantwoording, geen afspraken?
- Om wat voor type samenwerking gaat het: individualisme is geoorloofd, competitie tussen individuen, samenwerkingscultuur is aanwezig, professionele leergemeenschap, collegialiteit is opgelegd, teamtrainingen zonder eigen inbreng?

Leiderschap

- Waar kwam de impuls tot verandering vandaan: top-down, bottom-up, gemengd?
- Hoe is de organisatie te kenschetsen: formeel, informeel?
- Hoe zijn de leiderschapspraktijken te karakteriseren: collaborated, collective en coordinated?
- Welke mate van leiderschapscapaciteiten heeft de organisatie: een hoge mate van leiderschapscapaciteiten of een lage mate van leiderschapscapaciteiten?

Tot slot werd gevraagd welke succesfactoren, belemmerende factoren en valkuilen er waren met betrekking tot de verandering in het curriculum.

4.2 Karakteristieken van de bezochte scholen¹

PO1

Over samenhang in het curriculum - PO1

PO1 is een regionale school voor speciaal basisonderwijs met ongeveer 160 leerlingen verdeeld over 10 groepen. Op de school zijn 30 leerkrachten werkzaam (groepsleerkrachten en plusleerkrachten). Daarnaast zijn er nog twee ib'ers. Door de invoering van het 'rugzakje' kreeg de school te maken met een veranderende schoolpopulatie met steeds grotere leerstoornissen, die steeds moeilijker te betrekken was bij het onderwijsleerproces. Om het leren ook voor deze leerlingen uitdagend te maken ging de school op zoek naar een nieuw onderwijsconcept. Bij het zoeken naar oplossingen speelden schoolexterne factoren een rol: kennismaking met andere scholen en het begeleidingsaanbod van het APS met de mogelijkheid om pilotschool te worden.

De school heeft gekozen voor een nieuw schoolconcept, dat gebaseerd is op het TOM-principe (Team-Onderwijs Op Maat). Een belangrijke onderwijsvernieuwing binnen dit concept is het werken met een ateliermodel. Dit betekent dat de wereldoriënterende vakken en de kunstzinnige vakken in de vorm van ateliers wordt aangeboden (er is een wereldataelier, kunstatelier, natuur- en techniekatelier, drama-atelier, muziekatelier en een kookatelier). Het doel is om tot een soort minileergangen te komen met bepaalde routines waardoor kinderen zelf met een onderwerp aan de slag kunnen en de leraar meer de handen vrij heeft om te begeleiden. Er zijn ateliers voor midden- en bovenbouw. In de ateliers zitten kinderen uit verschillende stamgroepen door elkaar. Middenbouwgroepen en bovenbouwgroepen hebben wel hun eigen ateliers. Aanvankelijk werd het totale onderwijs in ateliers aangeboden. Dit gaf problemen, leraren raakten het overzicht kwijt over hun groep. Nu worden taal en rekenen aangeboden in de stamgroep, maar worden daarnaast ook geïntegreerd binnen het werken in de ateliers. In de ateliers komen wereldoriëntatie (waaronder techniek), CKV en taal en rekenen zoveel mogelijk geïntegreerd aan de orde. Binnen de ateliers wordt ook aandacht besteed aan meervoudige intelligentie. Er zijn altijd verschillende opdrachten die tegemoetkomen aan de verschillende intelligenties.

Over samenwerking - PO1

Er is een voortrekker techniek die ook heeft deelgenomen aan nascholing in het Ruimtevaartcentrum in Noordwijk. De cultuurcoördinator is ook TOM-coördinator. Haar expertise op het gebied van de kunstvakken speelt een belangrijke rol bij de ondersteuning van leraren in het kunstatelier en de samenhang tussen wereldoriëntatie

¹ We hebben ervoor gekozen de scholen te anonimiseren; we spreken over de PO-scholen 1 en 2, VO-scholen 1 en 2, en over de scholen voor beroepsonderwijs 1 en 2.

en CKV in het wereldsatelier. Zij draagt ook zorg voor de contacten en de inhoudelijke kwaliteit op het gebied van een buitenschools aanbod van culturele instellingen. Leraren kiezen om atelierhouder te worden van een atelier waar hun interesse en deskundigheid ligt. Zo kunnen ze zich specialiseren op een bepaald vak- of leergebied. Elke leerkracht heeft een atelier onder zijn/haar hoede. Ze werken in tweetallen samen bij de invulling van hun eigen atelier. Dit is informeel vrijblijvend begonnen, maar nu formeel geregeld. Zo kunnen zij ervaringen uitwisselen en elkaar voorhelpen. In de aanloop is er een jaar gewerkt aan voorbereiding van de ateliers en nieuwe werkwijze. Op dit moment worden de ervaringen uitgewisseld en leren de leraren van elkaar. Binnen de bouw is er overleg over de inhoud van de ateliers, zodat er samenhang is in het aanbod, vooral tussen het kunstatelier en het wereldatelier. De cultuurcoördinator geeft leerkrachten ook suggesties voor CKV-activiteiten in het wereldatelier. Zij werkt daarbij ook samen met de cultuurcoördinator van de andere SBO-school, die onder hetzelfde bestuur valt. Naast informatie en activiteiten die binnen de ateliers gehaald kunnen worden, worden er ook uitstapjes naar buiten voorbereid, zoals museumbezoek. Eens in de week is er teamoverleg. Een vast onderdeel daarvan is ook het 'Succes van de week': een positieve gebeurtenis met de kinderen tijdens de afgelopen week. Ib'ers houden de inhoud bij de cognitieve vakken in het oog. De cultuurcoördinator doet dat voor het kunstatelier en ondersteunt de andere ateliers voor het onderdeel als zij een relatie met de kunstvakken willen leggen.

Over leiderschap - PO1

Zowel leraren als de directie waren van mening dat er iets moest veranderen. Leraren kwamen bij een nascholing het TOM-principe op het spoor. De directie nam dit over en dit heeft vervolgens geleid tot consensus over de invoering hiervan. De verandering wordt gedragen door het gehele team: zowel leraren (atelierhouders) als ib'ers en coördinatoren, maar ook de leerlingen hebben een aandeel in de keuze van de inhoud, in de keuze van wat ze willen leren. Nadat de samenwerking in eerste instantie informeel was, zijn nu gezamenlijk afspraken gemaakt en ziet de directie er ook op toe. Er is een TOM-werkgroep die het initiatief neemt. Hierin hebben directeur, coördinatoren, ib'ers en een aantal leraren zitting, maar er is ook ruimte voor individuele leerkrachten met ideeën.

Verder zijn er teamoverleggen met gehele team, met collega's die eenzelfde atelier doen, met collega's uit dezelfde bouw, met ib'ers, met coördinatoren, met externen.

PO2

Over samenhang in het curriculum - PO2

PO2 is een katholieke school in een klein dorp. De school telt ongeveer 180 leerlingen en heeft acht groepen; in totaal zijn er ongeveer 16 groepsleraren. Er is een directeur en een adjunct. De directeur profileert zich ook bij de andere scholen binnen het schoolbestuur. Het is een vrij traditionele school met een leerstofjaarklassensysteem. De directeur heeft vroeger gewerkt als groepsleraar in een Daltonomgeving. Zij wil wel met haar team de grenzen van het leerstofjaarklassensysteem aftasten. De school heeft het zelfstandig werken voor leerlingen als vernieuwing gekozen.

Ze streeft met haar team naar meer samenhang in het curriculum via zelfstandig werken. Belangrijk is dat kinderen ruimte krijgen voor de eigen ontwikkeling. Aandacht voor zelfstandig werken en eigen verantwoordelijkheid aan kinderen geven mogelijkheden tot grotere zorg in de klas. Belangrijk is daarbij dat er een vorm wordt gevonden die bij de leeftijd van de kinderen past.

Een pas afgestudeerde groepsleraar wil haar onderwijs afstemmen op de leerbehoeften van kinderen en wil (aangepaste) doorlopende leerlijnen voor alle leerlingen. De zelfstandigheid van leerlingen komt eerst tot uiting in klassenafspraken over wel of niet storen; later gaan de jonge kinderen ook taakbriefjes hanteren waarop activiteiten staan die ze per dag moeten verrichten.

Ook andere leraren willen werken vanuit de gedachte dat er verschillen zijn tussen leerlingen. Ze werken eveneens met taakbriefjes, in de bovenbouw met een weektaak, waardoor er een groter appèl wordt gedaan op het organiserend vermogen van de leerlingen.

Over samenwerking - PO2

Volgens de directeur kan de invoering van zelfstandig werken alleen goed verlopen als iedereen eigenaar wordt van die verandering. Ze wil laten zien dat leraren er voordelen van ondervinden, vooral doordat er veel leerlingen zijn die gebaat zijn bij meer individuele hulp van leraren, en die is via het zelfstandig werken van leerlingen gemakkelijker te bereiken. Ze heeft met de externe schoolbegeleider klassenbezoeken afgelegd. Verder heeft ze ervoor gezorgd dat elk teamlid een 'maatje' heeft gekozen, met wie wordt samengewerkt en die bij elkaar in de klas kunnen kijken. De directeur zorgt ervoor dat daar faciliteiten voor zijn.

Ze is terughoudend in de aanstelling van inhoudelijk coördinatoren, vanuit de vrees dat deze allemaal hun eigen winkeltjes krijgen en zo de betrokkenheid van alle teamleden in de weg kunnen zitten.

De ib'er is positief over de verandering. Het werken met maatjes is een voordeel; plezierig dat de directeur daar ruimte voor heeft gegeven. De sfeer van openheid van de directeur, haar feedback, het geregelde overleg met haar hebben positief gewerkt. Bovendien waardeert ze de ruimte; ze krijgt de gelegenheid om een coachingscursus te gaan volgen.

De pas afgestudeerde leraar ervaart de wijze waarop men van elkaar kan leren als factor van het succes van de invoering van zelfstandig werken. Haar collega in de bovenbouw sluit daar op aan. Ze roemt de ruimte om het op je eigen manier te doen, en daarna de borging: er worden genoeg afspraken gemaakt en inspanningsverplichtingen vastgesteld. In het bouwoverleg worden collega's hierop aangesproken.

Over leiderschap - PO2

De directeur ziet een sfeer van openheid en veiligheid, waarin teamleden kunnen samenwerken, voorwaardelijk voor een verandering. Leerlingen worden door haar uitdrukkelijk genoemd; ook zij moeten openheid en veiligheid ervaren om ook samen te werken. Als het draagvlak er is, kun je als directeur een grote mate van vrijheid geven, aldus de directeur. Ze heeft veel tijd moeten steken om teamleden te informeren, te overtuigen.

De ib'er noemt de ruimte die de directeur geeft, de professionele feedback en het regelmatige en geregelde overleg. De beide leraren noemen met name de mogelijkheden om van elkaar te leren als positieve conditie voor het met succes invoeren van de vernieuwing.

De vorige directeur nam een dominanter positie in dan de huidige. Hij bepaalde wat de koers van de school was en hoe die koers werd vertaald in concreet handelen van de groepsleraar. De nieuwe directeur lijkt haar leiderschapsstijl te laten afhangen van de situatie: soms neemt ze veel initiatief, bijvoorbeeld om het draagvlak voor een verandering te vergroten, daarna stelt ze zich meer op aan de periferie van het veranderproces en laat ze daarmee initiatieven voor de teamleden. Ze is voor een zo plat mogelijke organisatie met weinig coördinatoren.

Teamleden kunnen, bijvoorbeeld via maatjesleren, het voortouw nemen bij een verandering en inhoudelijk leider worden. De lijn van algemene visie naar uitvoerend handelen wordt vooral door de directeur bewaakt.

VO1

Over samenhang - VO1

VO1 is een brede scholengemeenschap met praktijkonderwijs, vmbo, havo en atheneum. Voor de onderbouw wil de school een vrij deel ontwikkelen waarin de leerlingen gedurende ongeveer drie uur per week iets extra's geboden krijgen. Twee belangrijke doelen die de school met de keuzemodules nastreeft zijn:

- Betere aansluiting bij de wensen van leerlingen.
- Zoeken naar (horizontale en verticale) samenhang. Horizontaal in een leerjaar over de leergebieden heen (minder fragmentatie); verticaal in de onderbouw voorbereiden op de profielen van de bovenbouw (betere aansluiting onderbouw en bovenbouw, in het bijzonder het keuzetraject voor de profielen).

In de brugklas maken de leerlingen per periode kennis met vier verschillende thema's (roulerend). Ieder thema bestaat uit een aantal modules. In leerjaar twee kiezen de leerlingen voor twee van de vier thema's. Elk thema duurt dan twee perioden. In leerjaar drie kiest de leerling één thema waar hij een heel jaar aan werkt. Het doel is dat het aansluit bij de profielen in de bovenbouw.

Op het moment van het schoolbezoek waren de modules voor het eerste leerjaar ontwikkeld en waren diverse projectgroepen bezig keuzemodules voor het tweede leerjaar te ontwikkelen.

Over samenwerking - VO1

De docenten in de projectgroepen zijn vooral jonge enthousiaste docenten. Zij zijn door de unitleider aangewezen. De projectgroep die wij spraken wordt verder weinig aangestuurd en ontvangt weinig feedback. Ze ervaren een kloof tussen enerzijds het kader dat op schoolniveau is ontwikkeld en de ontwikkeling door de projectgroep van de daadwerkelijke module. Docenten zijn naar eigen zeggen niet goed op de hoogte van de uitgezette kaders. De samenwerking is dus geforceerd. Echter, gezamenlijk heeft de groep haar eigen ambities gesteld: Zij willen een module ontwikkelen waar het gros van de leerlingen aan wil meedoen. Er is op dit punt sprake van competitie tussen de projectgroepen.

Over leiderschap - VO1

De vernieuwing is gedelegeerd naar de projectgroepen. Deze top-down strategie is volgens de unitleider bewust gekozen. De unitleider hoopt op deze manier de discussiecultuur van de school te doorbreken en voldoening en eigenaarschap te kweken bij de docenten wanneer zij positieve ervaringen opdoen. De schoolleiding heeft hoge verwachtingen van de projectgroepen, maar spreekt deze niet uit. Het moment dat de ontwikkelde modules niet bleken te voldoen aan de ontwerpisen, die voor de docenten onbekend waren, heeft het vernieuwingsproces geen goed gedaan. De meer ervaren docenten zijn inmiddels afgehaakt. De jongeren docenten willen nog wel een herstart maken.

VO2

Over samenhang - VO2

VO2 is een brede scholengemeenschap voor vmbo, havo en atheneum. Ter vervanging van de 'banduren' (te vergelijken met keuzewerktijd) wil de school een profielmiddag in 4-havo en 4-vwo invoeren. Doelen van de vernieuwing zijn:

- Leerlingen laten werken aan rijke opdrachten en op deze wijze vaardigheden/competenties ontwikkelen.
- Leerlingen meer structuur te bieden zodat zij onder begeleiding van docenten beter in staat zijn om zelfstandig te werken.
- Samenhang binnen en tussen profielvakken en verticaal via doorgaande leer- of ontwikkellijnen naar profielwerkstuk als meesterproef.

Dit betekent dat leerlingen gedurende twee lessen per week naar keuze werken aan profielopdrachten en algemene opdrachten die door vakdocenten worden aangereikt. Diverse docenten vervullen hierbij de rol van begeleider (in het lokaal) en als vakdocent (beoordelaar en vraagbaak). De docenten leveren via een format opdrachten aan. Op het moment dat we de school bezoeken heeft de school net enige ervaring opgedaan met de eerste van drie periodes.

Over samenwerking - VO2

Bij de vernieuwing zijn alle docenten betrokken: in principe ontwikkelt iedere bovenbouwdocent modules. Dit gebeurt in vier profielmiddaggroepen. Daarnaast is er een groep die de opdracht heeft om een nieuwe procedure van profielwerkstukken uit te werken. Ten slotte is er een brede kerngroep van 11 mensen die deels zijn afgevaardigd uit de andere projectgroepen. Bij de vernieuwing worden leerlingen ingeschakeld bij de evaluatie van de profielmiddagen.

Over leiderschap - VO2

De hele bovenbouwsector van de school is relatief autonoom in haar opereren en heeft eigen verantwoordelijkheid. De opdracht om modules te ontwikkelen is vanuit de kerngroep aan de docenten gedelegeerd. Doordat de ontwikkelde modules voor iedereen zichtbaar zijn via een elektronische leeromgeving, wordt direct zichtbaar welke profielmiddaggroepen meer of minder actief zijn. De kerngroep houdt de profielmiddaggroepen aan de afspraken. Voor de leiding van de werkgroepen is gezocht naar geschikte personen met leidinggevende capaciteiten. Voor het eerste jaar is qua uitwerking de lat niet te hoog gelegd. De bandbreedte van de kwaliteit van de ontwikkelde modules is groot. De eerste ervaringen van de leerlingen met de modules blijken tegen te vallen. Dit valt zwaar bij de kerngroep. Ze beraden zich op criteria die aan de modules gesteld moeten worden en evt. nascholing aan docenten om begeleidingsvaardigheden op peil te brengen.

Beroeps1 MBO

Over samenhang - Beroeps1

Beroeps1 verzorgt de opleiding tot vakman of middenkaderfunctionaris op het gebied van bos- en natuurbeheer, land, water en milieu, tuin, park en landschap, outdoor & adventure. Er studeren jongeren van 16 tot ca 23 jaar; ze komen van het VMBO, de HAVO/VWO of stappen over van een andere studie. Sinds 2006 trekt de opleiding Outdoor & Adventure studenten die zich interesseren in de natuur als omgeving voor sportieve avonturen. Over deze vernieuwing gaat het onderzoek.

Het doel van de opleiding is mensen op te leiden die in de natuur met groepen mensen activiteiten kunnen doen. De opleiding bestaat uit de gelijkwaardige elementen: mens, natuur en outdoor. Veel leerdoelen zijn uit de bestaande verwante opleidingen gehaald. De planning van de gehele opleiding (4 jaar) loopt zoveel mogelijk in de pas met andere opleidingstrajecten.

Samenhang tussen vakken vindt plaats in de wekelijkse projectdag waarin de kennis en de vaardigheden in de praktijk samenkomen en toegepast worden. Ervaringen die met competentiegericht leren worden opgedaan, worden weer naar de andere

opleidingen overgedragen. Ze ervaren samenhang in het programma doordat een dag in de week de aangeleerde vaardigheden als een geheel toegepast worden. De studenten ervaren een goede afstemming van lesinhouden door de betrokken docenten.

Er vindt nog weinig tot geen afstemming plaats met vmbo en hbo. Intern stemmen opleidingen hun opleidingsstructuur op elkaar af wat bijvoorbeeld tot uiting komt doordat alle leerlingen in leerjaar vier op stage gaan.

Over samenwerking - Beroeps1

Over hoe en waar de veranderingen begonnen zijn lopen de meningen uiteen van spontaan ontstaan (docenten) tot op basis van harde cijfers (College van Bestuur). Het project heeft een stuurgroep en een projectgroep. Stuurgroep komt een keer per twee maanden bijeen. Zitting hebben CvB-lid onderwijs, locatiemanager, coördinator. De projectgroep vormt de inhoudelijke regie en wordt ondersteund door een extern deskundige.

De teamleider ontwikkelt in de projectgroep met een beperkt aantal docenten het curriculum binnen de gegeven kaders. De kern bestaat uit drie personen met visie en ideeën met daaromheen de docenten die les geven op de opleiding.

Studenten (vier afgevaardigden) worden zo nu en dan uitgenodigd om een reactie op de opleiding te geven tijdens een vergadering met docenten en teamleider. Over het algemeen zit iedereen op een lijn. Er zijn ook wel eens meningsverschillen. Indien dat het geval is wordt er teruggegrepen op de visie. Het is een hechte, taakgerichte, voor studenten goed herkenbare club mensen die aan de vernieuwing werken.

Over leiderschap - Beroeps1

Interactie vindt op verschillende niveaus plaats. Allereerst moet op bestuurlijk niveau de vernieuwing goedgekeurd worden en is er overleg tussen vestigingsmanagement en teamleider en later tussen teamleider en teamleden, en sleutelfiguren uit het werkveld. In de ontwerpfasen is er interactie via werkbijeenkomsten en vergaderingen. Daarnaast wordt het werkveld geraadpleegd en de studenten, die aangegeven serieus genomen te worden.

De docenten ontwikkelen, implementeren en evalueren; de studenten geven feedback; de stuurgroep bewaakt de doelstellingen en de voortgang van het project.

De teamleider hakt knopen door en brengt ontwikkelingen en wensen in in het stafoverleg. De teamleider presenteert de plannen naar collega's en directie. De teamleider heeft de docenten van de projectgroep naar Helsinki laten gaan onder de voorwaarden dat ze in de avonden zouden werken aan een leerplan. En dat is gebeurd. Docenten zijn niet met uren gefaciliteerd. Dat moet eigenlijk wel gebeuren, vindt de teamleider en dat zal in de toekomst gebeuren.

Beroeps2 (Bovenbouw VMBO)

Over samenhang - Beroeps2

Beroeps2 is een brede scholengemeenschap met vmbo, havo en atheneum. Binnen de bovenbouw van het vmbo is het nieuwe opleidingsprogramma Sport, Dienstverlening en Veiligheid (SDV) ontworpen en ingevoerd. Het is een opleiding die bedoeld is voor leerlingen die veel interesse hebben voor alles wat met sport, dienstverlening en veiligheid te maken heeft. Aanleiding voor het programma werd gevormd door de daling van het aantal leerlingen door teruglopende motivatie. De school was op zoek naar een eigentijdse uitstraling:

- Via competentiegericht onderwijs gericht op (waarneembaar) gedrag en planmatig werken.
- Via thema's die leerlingen leuk vinden.
- Vanuit de overtuiging dat leerlingen (ook de zgn. zwakkere/moeilijkere leerlingen) veel kunnen en dat het belangrijk is dat ze hun eigen groei zijn en daarvoor gewaardeerd worden.

De opleiding heeft in leerjaar drie en vier per week ongeveer 15 praktijkuren gericht op onder andere sportoriëntaties (bijvoorbeeld voetbal, schaatsen, fitness enz.), maar ook op EHBO en veiligheid en geweldpreventie.

De vernieuwing heeft direct gevolgen voor o.a. de docentenrol die van leraar naar coach verschuift. De vakinhoudelijke samenhang bevindt zich vooral binnen het praktijkgedeelte van de opleiding. De avo-vakken zijn niet bij het nieuwe programma betrokken. De school heeft daarmee twee systemen naast elkaar. Het ontwikkelen van het SDV-programma is gestart vanuit een kaderplan van de school met pedagogisch-didactische uitgangspunten. De initiatieven van meerdere scholen voor een vergelijkbaar programma zijn gebundeld en in lijn met elkaar gebracht. Inmiddels is de opleiding SDV formeel vastgesteld via het landelijke examenprogramma.

Over samenwerking - Beroeps2

Oorspronkelijk vond de ontwikkeling van SDV geïsoleerd binnen de school plaats. De schoolleiding gaf een tweemanschap, bestaande uit een coördinerend leidinggevende en een docent, de opdracht de kar te trekken en een groep docenten om zich heen te verzamelen. Binnen dit tweemanschap vond veel interactie plaats in de vorm van brainstormen, bekritisieren, ontwikkeling, etc. Vanuit de overtuiging dat je beter samen kunt ontwikkelen dan alleen heeft het tweemanschap vlot kunnen aanhaken bij een landelijke ontwikkelgroep SDV die regelmatig bij elkaar kwam. Voordeel van zo'n samenwerking werd vooral ervaren in het verruimen van de inzichten, het elkaar inspireren door ervaringen te delen en een ruimere ontwikkelcapaciteit. Daarnaast werden de collega's binnen de school regelmatig geconsulteerd bijv. op punten die lastig lagen. Het tweemanschap nam waar dat collega's steeds meer gingen meedenken. Een aantal docenten werd voor 0,5 tot 1 dag per week gefaciliteerd voor ontwikkelwerk, met als eis vanuit de betrokkenen dat ze op hetzelfde moment hun ontwikkeltijd kregen ingeroosterd. Leerlingen hebben tijdens het ontwikkelproces geen rol van betekenis gehad en zijn weinig systematisch bevroegd.

Over leiderschap - Beroeps2

De ontwikkeling werd vanuit de schoolleiding gedelegeerd naar het tweemanschap. Op haar beurt is het tweemanschap aan de slag gegaan en heeft collega's erbij betrokken die ook echt aan de ontwikkeling wilden bijdragen. De knellende situatie van de motivatieproblemen van leerlingen vormde bij deze groep de voornaamste 'drive' om mee te doen. Ook het feit dat de groep vooropliep in landelijke ontwikkelingen gaf een duidelijke 'kick'. Langzamerhand is er sprake van een zekere olievlekwerking naar onder anderen de docenten van de avo-vakken die de vernieuwing aanvankelijk helemaal niet zagen zitten. De schoolleiding heeft destijds de vernieuwing niet breed willen of kunnen invoeren. Achteraf gezien wordt dat ook niet als 'erg' gekwalificeerd. Dit soort veranderingen kun en moet je niet afdwingen volgens de teamleider. Nu voelt de ontwikkeling die men ziet 'natuurlijk'.

5. Bevindingen en conclusies

In dit hoofdstuk laten we de meest in het oogspringende bevindingen de revue passeren. Ze zijn af te leiden uit de beknopte beschrijvingen in het vorige hoofdstuk en in de verslagen van de interviews in bijlage 1. Natuurlijk zijn er bij een kleinschalig onderzoek als dit, waar zes scholen zijn bezocht, geen generaliserende uitspraken te doen over de effecten van vormen van leiderschap in de gevalstudies. Onze bevindingen sporen evenwel met ervaringen die we de laatste jaren in andere projecten bij schoolbezoeken hebben opgedaan. We proberen in dit hoofdstuk vooral met een helikopterblik te kijken; gedetailleerde beschrijvingen van genuanceerde verschillen zijn in de bijlage te lezen. Het gaat ons om de samenvattende antwoorden op de drie vragen van waaruit we de scholen hebben bekeken:

- Hoe ziet de samenhang in het curriculum eruit met betrekking tot de beoogde vernieuwing?
- Hoe wordt er in het kader van de beoogde vernieuwing samengewerkt?
- Welke leiderschapspraktijken zijn er?

Na een beknopte vergelijking trekken we enkele conclusies.

5.1 De samenhang bekeken

Op alle zes scholen wordt stevig gewerkt aan samenhang; horizontale samenhang is het meest zichtbaar. Op beide scholen voor PO is gekozen voor een verandering waarbij het schoolconcept in het geding is: de invoering van het concept teamonderwijs op maat en het zelfstandig werken. Het zijn beide vernieuwingen die de samenhang tussen vakken en vakonderdelen kunnen vergroten. Ook is de samenhang binnen het curriculum aan de orde: verandering van een didactisch concept betekent ook een heroriëntatie op leerkrachtvaardigheden en bijvoorbeeld ook een aanpassing van de evaluatie van leerlingvorderingen.

Op de twee VO-scholen wordt ingezet op horizontale samenhang via vormen van thematisch werken. Daarnaast gaat het om een oriëntatie van leerlingen op toekomstige profielkeuze of om meer samenhang tussen en binnen profielvakken om ten slotte te komen tot het profielwerkstuk.

In beide gevallen van het (voorbereidend) beroepsonderwijs gaat het om het ontwikkelen van nieuwe opleidingen waarbij een aantal vakken meer gaat samenwerken. Er is zeker geen eenvormigheid; 'one size does not fit all': dat de algemeen vormende vakken aanvankelijk niet willen meedoen, wordt bijvoorbeeld geaccepteerd.

5.2 De samenwerking bekeken

Bij de verschillende onderwijstypen is het beeld van de samenwerking niet hetzelfde en ook binnen de typen zijn er verschillen.

Bij de PO-scholen wordt het meest gestreefd naar consensus. Dat heeft waarschijnlijk te maken met het gegeven dat de groepsleraar in het PO alle lessen geeft, terwijl in het VO en beroepsonderwijs over het algemeen vakleraren opereren. Ook de in vergelijking tot andere schooltypen geringere grootte van de scholen en daarmee de geringere complexiteit van de organisatie voor PO speelt wellicht een rol. Bij de verandering in het PO is percentsgewijs het hoogste aantal teamleden betrokken. Bij beide VO-scholen zien we verschillen: op de ene school ligt het eigenaarschap van de verandering bij een kleine groep, bij de andere school worden zoveel mogelijk teamleden erbij betrokken. Bij het ontwikkelen van de nieuwe opleidingen in het beroepsonderwijs wordt samengewerkt in een kleine groep en dat kan problemen opleveren met betrekking tot het draagvlak.

5.3 De leiderschapspraktijken bekeken

Bij beide PO-scholen is de betrokkenheid van teamleden voor de verandering het grootst; hier voelen relatief de meeste teamleden verantwoordelijkheid voor de verandering. Op een van de twee PO-scholen is er ook duidelijk sprake van een veranderende leiderschapsstijl: aanvankelijk trad de schoolleider sterk naar voren om onrust in het team te voorkomen, later werd er veel meer gelegenheid gegeven aan anderen om het voortouw in (elementen van) de verandering te nemen. Bij een van de twee scholen voor VO is de verandering aangestuurd door een smal team en vindt het delegeren van de ontwikkeltaken plaats zonder heldere afspraken en steun. Bij de andere school is de leiderschapsstijl open en leidt deze tot gezamenlijk leren. Bij het beroepsonderwijs wordt de verandering ingevoerd door een kleine (formeel geïnstalleerde) groep die - topdown aangestuurd - de opdracht krijgt een verandering voor te bereiden die leidt tot een groter leerlingenaantal.

5.4 Conclusies

Typen leerplanveranderingen

Als we proberen de bestudeerde veranderingen op de zes scholen vanaf een grote afstand te bekijken, dan zien we twee typen: leerplanevolutie en fundamentele verandering. Het eerste type verandering komt met name uit het schoolteam zelf naar voren. Het betreft een relatief kleinschalige verandering, die wordt ingegeven door een probleem in de onderwijspraktijk en wordt afgestemd op de bestaande schoolvisie. Het kan bijvoorbeeld gaan om de invoering van een nieuwe woordenschatdidactiek, of om integratie van taal en zaakvakken. Het fundament van de school blijft met andere woorden overeind, of, om in de bouw te blijven: er is meer sprake van verbouwen dan van bouwen. Vaak vindt de verandering plaats op basis van de analyse van leerlingresultaten. Op grond van de resultaten wordt er een plan van aanpak geformuleerd met zo mogelijk 'SMART' doelen². Er bestaan met andere woorden duidelijke beelden hoe de nieuwe realiteit eruit zal zien.

² 'SMART' staat voor *specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden*.

Het verloop van de verandering wordt nauwkeurig geanalyseerd en de voortgang vindt plaats op basis van tussentijdse evaluatie. Verder wordt er geanalyseerd welke leerkrachtvaardigheden (die deels nog niet zijn verworven door het team) in het geding zijn. Dit type verandering bekijft wanneer de school een open samenwerkingscultuur heeft. De schoolleider geeft daarbij ruimte aan de leden van het team, geeft de teamleden mogelijkheden tot inhoudelijke ontplooiing en legt de lat hoog voor het hele team. Vaak ligt de verantwoordelijkheid voor de verandering hier bij een inhoudelijk deskundige. Dat kan een intern begeleider of een inhoudelijk coördinator zijn. Eventueel wordt deskundigheid van buiten gezocht, bijvoorbeeld van een schoolbegeleidingsdienst.

Bij het tweede type, de meer fundamentele verandering, komt de impuls veelal van buitenaf, bijvoorbeeld van de politiek of door (andere) maatschappelijke ontwikkelingen. Voorbeelden hiervan zijn de terugloop in het aantal leerlingen, motivatieproblemen bij leerlingen, of aansluitingsproblematiek tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Vaak betreft het een fundamentele verandering van de visie op leren en onderwijzen, de kern van het curriculaire spinnenweb. Om tot een samenhangend leerplan te komen dat overeenstemt met de nieuwe basisvisie zullen alle andere curriculaire componenten (de draden van het web) moeten meebewegen. Deze veranderingen zijn moeilijk van aard omdat er veelal geen heldere beelden bestaan van de nieuwe situatie en de betrokkenen ondertussen oude gewoontes moeten loslaten. We zien hier op de scholen aanvankelijk een top-down sturing van de formele leider, wat docenten soms het gevoel geeft dat de verandering wordt opgedrongen. De verandering vindt veelal wel plaats op basis van analyse, maar deze analyse kan hebben plaatsgevonden op andere scholen en via rapporten de maatschappij en/of politiek hebben bereikt. Daarom moet meer tijd besteedt worden aan legitimering, aan enthousiasmering van het team, vergroting van het draagvlak. Vaak wordt vervolgens met een projectorganisatie gewerkt om de verandering vorm te geven.

Curriculair leiderschap

Voor de te volgen veranderstrategie en benodigde vorm van leiderschap is geen eenduidig recept voor handen. Wat op de ene school werkt, is veelal niet te realiseren op een andere school. De complexiteit van de taakstelling, de manier waarop de taken worden verdeeld, de afspraken die over de opbrengsten worden gemaakt zijn afhankelijk van het type leerplanverandering (leerplanevolutie, meer fundamentele verandering), docentontwikkeling (zoals de veranderbereidheid van de docenten, ontwikkelcapaciteiten) en schoolorganisatieontwikkeling (schoolcultuur, de mate van teamontwikkeling, de school als leer- en ontwerpomgeving).

Wat naar voren komt uit de analyses van de schoolbezoeken is dat voor een grootscheepse, schoolbrede, verandering het van groot belang is dat mensen op de diverse lagen van de school zich bekommeren om het leerplan, het gesprek voeren over de te realiseren samenhang en samenwerken en daarbinnen keuzes maken om die samenhang (in de breedste zin van het woord) ook daadwerkelijk vorm te geven. Het lijkt erop dat de daarvoor benodigde samenwerkingscultuur alleen ontstaat bij een voldoende volume, bij een voldoende aantal betrokkenen. Hoe meer enthousiasme er ontstaat bij hoe meer teamleden in de verschillende lagen van de organisatie, des te sneller zal de verandering als autonoom proces voortgaan, en steeds minder ondersteuning nodig hebben van de gangmakers. Gedistribueerd curriculair leiderschap dat zich op verschillende niveaus in de school manifesteert en zich onder andere kenmerkt doordat betrokkenen in de school (docenten, teamleiders, schoolleiding) elkaar prikkelen, coachen, stimuleren en aanspreken op het onderwijs staat op veel scholen nog in de kinderschoenen. In twee bezochte scholen, PO2 en VO2, lijkt de kiem evenwel ervoor te zijn gelegd.

Literatuurlijst

Akker, J.J.H. van den. (2003). *Curriculum perspectives: an introduction*. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.). *Curriculum landscape and trends (pp. 1-10)*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Berg, R. van den & R. Vandenberghe (1999). *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Alphen aan den Rijn: Samson.

Caluwé, L. de & H. Vermaak (2006). *Leren veranderen: een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.

Fullan, M. (1999) *Change forces: The sequel*. London: Falmer Press.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Berkshire: Open University Press.

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge-Falmer.

Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

Leithwood, K., D. Tomlinson & M. Genge (1996). *Transformational school leadership*. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Eds), *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Letschert, J. & B. Letschert-Grabbe (2007). *Wat leraren willen!*. Assen: Van Gorcum.

Luin, van, G., M. Duursma & D. Dekker (2007). *Werken in teams: Vragenlijst voor teamontwikkeling in het VO*. Utrecht: VO-Raad.

Mayrowetz, D., J. Murphy, K.S. Louis & M.A. Smylie (2007). Distributed leadership as work design: Retrofitting the job characteristics model. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 69-101.

Mulford, B. (2006) Leading change for student achievement. *Journal of Educational Change*. 7(1-2), 47-58.

Nieveen, N., A. Handelzalts & J. van den Akker (2005). *Hoe een gewone school kan veranderen - Leren van schoolvoorbeelden*. Hoe een gewone school kan veranderen. Enschede: SLO.

Nieveen, N., A. Handelzalts, J. van den Akker, H. Hooghoff, J. Kruger, S. Homminga, H. Berkien (2006). Collaborative curriculum renewal as propelling force for school and teacher development: A Dutch case. In J. Letschert (Ed.), *Curriculum development re-invented* (pp. 78-87). Enschede: SLO.

Oosterloo, A., H. Paus, J. Klep & A. Noteboom (2008). *Beste stuurlui. Een verkenning van inhoudelijk leiderschap en inhoudelijk beleid in het primair onderwijs*. Enschede: SLO.

Spillane, J.P. & J.Z. Sherer (2004). *A distributed perspective on school leadership: Leadership practice as stretched over people and place*. Presentation at the Annual Meeting of the American Education Association, San Diego, April 2004.

Verbiest, E. (2004). *Samen wijs: Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Antwerpen: Garant.

Bijlagen

Verslagen van interviews

Gedeeld curriculair leiderschap Primair onderwijs

1. Over samenhang

		School PO1	School PO2
	Wat was de aanleiding voor de curriculumverandering? Welke argumenten worden genoemd?	Door invoering 'rugzakje' veranderende schoolpopulatie met steeds grotere leerstoornissen, die steeds moeilijker te betrekken was bij het onderwijsleerproces. Om het leren ook voor deze leerlingen uitdagend te maken ging de school op zoek naar een nieuw onderwijsconcept.	School (bestuur en directeur) wilde zich profileren; via zelfstandig werken krijgen leerlingen ruimte voor eigen ontwikkeling; mogelijkheid tot meer zorg in de klas
a.	Binnen het curriculum: Tussen elementen van curriculaire spinnenweb	Het werken met ateliers heeft gevolgen voor alle 'draden' van het curriculaire spinnenweb. Leraren krijgen gelegenheid zich te bekwamen in (mogelijke inhoud van) te ontwikkelen ateliers; leerlingen zijn bezig met zelfstandig werken, leren presenteren ('grote klus'), er is grote aandacht voor de ontwikkeling van leeromgevingen. De nieuwbouw kan optimaal afgestemd worden op het nieuwe onderwijsconcept.	Zelfstandig werken is een werkvorm voor leerlingen die doorwerkt in alle 'draden' van het curriculaire spinnenweb Zelfstandig werken is gekozen vanuit de gedachte dat kinderen ruimte moeten hebben zichzelf te ontwikkelen. De docenten staan achter de verandering, die 'voorzichtig' met aandacht voor persoonlijke situatie is ingevoerd, in eerste instantie top down.
b.	Tussen curriculumniveaus: Tussen nano-, micro-, meso-, macro- en supra-niveau	De school heeft gekozen voor een nieuw schoolconcept, dat gebaseerd is op het TOM-principe (Team-Onderwijs Op maat). De keuze voor het concept impliceert aanpassingen op micro- en nanoniveau: werken met een ateliermodel. Er zijn ateliers voor midden- en bovenbouw.	Zelfstandig werken, ingevoerd in de microsituatie, heeft invloed op het nanoniveau: kinderen krijgen indien nodig meer zorg. Met name de directeur zorgt voor pendelen tussen algemene visie

		School PO1	School PO2
		In de ateliers zitten kinderen uit verschillende stamgroepen door elkaar. Middenbouwgroepen en bovenbouwgroepen hebben wel hun eigen ateliers.	en uitvoering op microniveau.
c.	Tussen deelcurricula: Horizontale en verticale samenhang	In de verschillende ateliers is aandacht voor de ontwikkeling van geletterdheid en gecijferdheid. Er is relatie tussen het werken in de stamgroepen en in de ateliers. Er zijn ateliers voor middenbouw en bovenbouw; de taken die de leerlingen uitvoeren, zijn gerelateerd aan hun ontwikkelingsniveau.	Er is weinig gesproken over horizontale samenhang; verticale samenhang met name in het op maat bedienen van de leerlingen via taakbrieven (deze worden geleidelijk gecompliceerder)
d.	Tussen onderwijsgerelateerde schoolinitiatieven: Tussen leerplan-, docent-, en schoolorganisatieontwikkeling	TOM is een concept dat gezamenlijk gekozen is, en dat aanpassingen vraagt op leerplan-, docent- en schoolorganisatieontwikkeling.	Via 'maatjesleren' wordt de verandering ingevoerd; leraren leren van elkaar; ook klassenbezoek en feedback door directeur en externe schoolbegeleider.

2. Over samenwerking

		School PO1	School PO2
	Wie zijn betrokken?		
a.	Samenwerkingsfuncties: Brugfunctie, inspiratiefunctie, leerfunctie, steunfunctie, motivatiefunctie	Leraren en directie vonden er iets moest veranderen. Leraren kwamen via nascholing het TOM-principe op het spoor. Directie nam dit over. De verandering wordt gedragen door het gehele team ook de leerlingen. Samenwerking was eerst informeel, nu zijn er gezamenlijk afspraken gemaakt en ziet de directie er ook op toe. TOM-werkgroep neemt voortouw. Hierin hebben directeur, coördinatoren, Ib'ers en een aantal leraren zitting, ook ruimte	Directeur, ib'er en leraren werken vanuit hun eigen rollen aan de verandering. Alle functies (brugfunctie, inspiratiefunctie, leerfunctie, steunfunctie, motivatiefunctie) worden genoemd.

		School PO1	School PO2
		voor individuele leerkrachten met ideeën. Teamoverleggen met gehele team, met collega's die eenzelfde atelier doen, met collega's uit dezelfde bouw, met lb'ers, met coördinatoren, met externen.	
b.	Samenwerkingscultuur: Aangemoedigd, afgedwongen, afwezig	De samenwerking lijkt van onderaf gekomen te zijn, en toen er gezamenlijke overeenstemming was, is de zaak geformaliseerd (op basis van 'afpraak is afspraak').	Samenwerkingscultuur wordt eerst (bijna) afgedwongen, vervolgens aangemoedigd door directeur, die waar mogelijk en nodig faciliteert.
c.	Resultaatafspraken: Afspraken over soort en mate van verantwoording, geen afspraken	Er zijn afspraken gemaakt over de verantwoording van ieder ten opzichte van elkaar. Directeur bewaakt dat proces.	In teamvergadering wordt verantwoording afgelegd (via het werken met taakbrieven), maar discussie over het wezen van zelfstandig werken lijkt nodig.
d.	Type samenwerking (afh. van ab en 2c): Individualisme is geoorloofd, competitie tussen individuen, samenwerkingscultuur is aanwezig, professionele leergemeenschap, collegialiteit is opgelegd, teamtrainingen zonder eigen inbreng	Er is een vorm van samenwerkingscultuur aanwezig. Als pluspunten worden genoemd: - De open communicatie tussen leraren onderling en directie en leraren - Gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid - Veel meer gesprekken over de inhoud van het onderwijs - Het werkplezier van zowel de leraren als de leerlingen.	Er is een (vorm van) samenwerkingscultuur aanwezig, en verder is er (voor zover beoordeelbaar) een vrij grote mate van individualisme geoorloofd.

3. Over leiderschap

		School PO1	School PO2
a.	Impuls: Top-down, bottom-up, gemengd	De impuls voor de verandering lijkt uit het team te zijn voortgekomen; directie heeft de verandering van harte ondersteund en gefaciliteerd.	Impuls top-down, invoering verloopt (na veel activiteiten van directeur om te informeren en te overtuigen) gemengd.
b.	Organisatie: Formeel, informeel	Aanvankelijk vooral een informele organisatie, later zijn gegroeide routines geformaliseerd.	De formele structuur wordt informeel toegepast in de praktijk; men accepteert elkaars rol. Korte lijnen; initiatieven van alle betrokkenen lijken mogelijk.
c.	Interactie: collaborated, collective en coordinated	Vooral collaborated interactie	Vooral collaborated interactie
d.	Leadership capacity: hoge mate van leiderschapscapaciteiten lage mate van leiderschapscapaciteiten	Veel teamleden hebben - ook voor henzelf - interessante taken waardoor ze zich kunnen ontwikkelen en een voortrekkersrol kunnen krijgen. Er lijkt een mengvorm van formele en informele leiderschapsstijlen op te treden.	Directeur is waar mogelijk terughoudend, om teamleden gelegenheid te geven zich te ontwikkelen. In de praktijk lijkt de directeur de motor van de ontwikkeling. Het gevoel voor verantwoordelijkheid voor de school, (in tweede instantie voor de verandering) is redelijk groot, de leiderschapsvaardigheid lijkt nog niet optimaal ontwikkeld, wellicht doordat de directeur iemand is opgevolgd die een generatie lang vanuit een structureel-functioneel perspectief leiding heeft gegeven.

Voor discussie

a.	succesfactoren	<ul style="list-style-type: none"> - De open communicatie tussen leraren onderling en directie en leraren. - Samen verantwoordelijk voor het onderwijs. - Veel meer gesprekken over de inhoud van het onderwijs - Positief is het samenwerken. - Het werkplezier van zowel de leraren als de leerlingen. - Het nieuwe concept heeft veel belangstelling van andere scholen in het land. Er komen vaak bezoekers. - Verder heeft het concept een vliegwiel-effect op andere subsidies, bijvoorbeeld VTB en Delta. - De nieuwbouw kan optimaal afgestemd worden op het nieuwe onderwijsconcept. 	<ul style="list-style-type: none"> - Goede (vriendschappelijke) sfeer, leraren die vergroeid zijn met de school. - 'Maatjesleren' sluit aan bij sfeer en brengt leraren leerervaringen. - Directeur met visie en grote communicatieve competenties, die ziet dat verandering een kwestie is van lange adem en die niet voor de troepen uit wil lopen. - Overeenstemming over belangrijkste uitgangspunten (katholiciteit, (zekere mate van)zelfstandigheid van leerlingen).
b.	Belemmerende factoren:	<ul style="list-style-type: none"> - Het verdelen van de aandacht over de leerlingen is nog moeilijk in de nieuwe situatie met ateliers. - Het vastleggen van de onderwijsresultaten is lastig. - Invulling van ateliers waarin enerzijds de leerling een grote eigen vrijheid heeft, maar waarin de school anderzijds toch ook bepaalde inhoud aan bod wil laten komen. Zeker gelet op de kerndoelstellingen. - Door de TOM-ontwerpgroep is het soms lastig dat een deel van het team al verder is in hun ontwikkeling en ideeënvorming dan de rest van het team. - Er is in de samenwerking tussen de atelierhouders nog wel een spanningsveld. 	<ul style="list-style-type: none"> - Weinig neiging bij het team om het wezen van zelfstandig werken te doorgronden, zodat het slechts een werkvorm wordt. - Leraren die vergroeid zijn met de school, weinig vernieuwing in team.

c.	Valkuilen	Valkuilen voor de directie, IB-ers en coördinatoren: <ul style="list-style-type: none">- Te snel het concept te ver willen doorvoeren (vooral omdat je zelf geen groep hebt).- Het perspectief van de ander, de leerkracht niet genoeg in de gaten houden.- Een punt van kwetsbaarheid is de inzet van het personeel, bijvoorbeeld bij ziektegevallen.	(Mogelijk) weinig leiderschapsvaardigheden bij het team.
----	-----------	--	--

Gedeeld curriculair leiderschap Voortgezet onderwijs

1. Over samenhang

		School VO1	School VO2
	<p>Wat was de aanleiding voor de curriculumverandering?</p> <p>Welke argumenten worden genoemd?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aansluiten bij leerlingen, keuzes (van verplicht naar keuzes) - Werken vanuit leergebieden (horizontale en verticale samenhang) - Verrijken, vergroten rendement via structureel leidinggeven aan groep. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leerlingen voorbereiden op profielwerkstuk (PWS). - Ontwikkelen van competenties via rijke opdrachten. - Samenhang binnen en tussen vakken. - Meer structuur bieden dan de te vrijblijvende banduren, zo leerlingen leiden naar zelfstandig werken.
a.	<p>Binnen het curriculum:</p> <p>Tussen elementen van curriculaire spinnenweb</p>	<p>Vrije modul keuze (VMK)</p> <ul style="list-style-type: none"> - vrij deel van ong. drie uur per week - lj 1: roulerend vier thema's - lj 2: twee thema's - lj 3: een thema passend bij profiel bovenbouw <p>Rationale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docenten zijn nog erg betrokken op zichzelf en minder op de ontwikkeltaak. - LO willen theoretische verdieping, MenN zien kans tot grotere praktijkgerichtheid. <p>Projectgroep heeft intern veel samenhang, en staat tegenover de directie.</p>	<p>Profielmiddag in 4 havo en 4 vwo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Twee lesuren werken aan profielopdrachten en algemene authentieke opdrachten. - Leerlingen kunnen vrij door de school. - Leerlingen zitten in groepen van ong 25 leerlingen. - Leraar is vakdocent (en boordelaar) en begeleider (in het lokaal). - Beoordeling via presentaties en portfolio. <p>Rationale:</p> <p>Leerlinggericht, opdoen van praktijkervaring, verrijking van het profiel; 'De leerling centraal' wordt algemeen gedeeld, over nieuwe rol docent als begeleider zijn er verschillende opvattingen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spanningsveld tussen leerling- en vakgericht onderwijs.
b.	<p>Tussen curriculumniveaus:</p> <p>Tussen nano-, micro-, meso-, macro- en supra-niveau</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Meso, leergebied en leergebiedoverstijgend MenN en LO. - Pendelen komt nog niet goed van de grond: 	<ul style="list-style-type: none"> - Meso: alle profielen: N&T, M&M, C&M en E&M). - Masterplan: avontuur gaan we samen aan met de leerlingen, samen

		School VO1	School VO2
		Jarenlange discussies samengevat in 1 A4, Docenten voelen zich te weinig geïnformeerd, opdracht niet concreet genoeg: wat is omvang van modules? wat is grootte van de groepen? Wat is budget?	onderweg, fouten maken mag, niet krampachtig over doen. Verspreid via de lijn: brede kerngroep van 11 mensen, vier profielmiddaggroepen, en een pws-groep met opdracht om nieuwe procedure van PWS uit te werken.
c.	Tussen deelcurricula: Horizontale en verticale samenhang	- Horizontaal tussen MenN en LO. - Verticaal voorbereiding in Onderbouw op Bovenbouw.	Horizontaal tussen profielen en binnen profielen: opdrachten, werkwijze en beoordeling verticaal via doorgaande leer- of ontwikkellijnen naar PWS als meesterproef.
d.	Tussen onderwijsgerelateerde schoolinitiatieven: Tussen leerplan-, docent-, en schoolorganisatie-ontwikkeling		

2. Over samenwerking

		School VO1	School VO2
	Wie zijn betrokken?	- Unitleider - Staflid onderwijs - Docenten in projectgroep, trekkers m.n. jonge docenten. Men werkt merendeel los van elkaar aan de verandering. MT lijkt onzichtbaar in proces, wellicht facilitering?	- Sector havo/vwo is vrij autonoom. - Belangrijke succesfactoren: - Veel docenten zijn betrokken, via it's learning is snel zichtbaar welke teams veel opdrachten aanleveren. - Kerngroep met 11 vertegenwoordigers van verschillende profielen. - Diverse leden van de kerngroep zijn ook vertegenwoordigd in werkgroepen. - Ontwikkeltijd. - Werkgroepen staan onder leiding van geschikte personen

		School VO1	School VO2
			(curriculaire leiders). - Leerlingen worden bij vernieuwing betrokken: samen op avontuur gaan; evaluatie.
a.	Samenwerkingsfuncties: Brugfunctie, inspiratiefunctie, leerfunctie, steunfunctie, motivatiefunctie	Brugfunctie: samenhang leergebiedenonderbouw en profielen in bovenbouw. Steunfunctie: docenten ontwikkelen samen en maken daardoor gebruik van elkaars competenties. Via vernieuwing meer gericht op leerlingen > leerfunctie voor docenten. M.n. oudere docenten wantrouwen schoolleiding. Docenten voelen zich te weinig gesteund, docenten hebben vertrouwen in elkaar en willen beste groep van de school zijn.	Invoering TF: Kerngroep heeft brugfunctie naar docenten en steunfunctie onderling. In de lijn vertrouwen en zorg naar elkaar. Kerngroep steunt ontwikkelingen.
b.	Samenwerkingscultuur: Aangemoedigd, afgedwongen, afwezig	Geforceerd.	Aangemoedigd.
c.	Resultaatafspraken: Afspraken over soort en mate van verantwoording, geen afspraken	- Schoolleiding heeft hoge verwachtingen, maar heeft zich daarover niet duidelijk uitgesproken, docenten stellen hoge verwachtingen aan elkaar. - Samenwerking vanuit unitleider geforceerd, docenten nemen vanuit verantwoordelijkheid vanuit eigen ambities. - Vanuit projectgroep wordt te veel gekeken naar SLO-ondersteuner, directie ziet SLO'er als projectleider.	Hele sector heeft eigen verantwoordelijkheid. Kerngroep signaleert en houdt team aan afspraken. Lat ligt eerste jaar niet te hoog.
d.	Type samenwerking (afh. van ab en 2c): Individualisme is geoorloofd, competitie tussen individuen,	Collegialiteit is opgelegd.	Samenwerkingscultuur.

		School VO1	School VO2
	samenwerkingscultuur is aanwezig, professionele leergemeenschap, collegialiteit is opgelegd, teamtrainingen zonder eigen inbreng		

3. Over leiderschap

		School VO1	School VO2
a.	Impuls: Top-down, bottom-up, gemengd	<p>Top-down MT --> Unitleiders met stafflid onderwijs zet vervolgens lijnen uit --> Zetten docenten aan tot verandering via projectgroepen. Unitleider bepaalt samen met stafflid onderwijs de strategie, rol docenten bij bepalen strategie is uiterst gering.</p> <p>Modules voldeden niet aan ontwerpeisen die onbekend waren. Oudere docenten zijn inmiddels afgehaakt, jongere docenten willen herstart maken, zijn bang om de certificering als sportieve school mis te lopen.</p>	<p>Aanvankelijk top down, geen draagvlak. In 2005 masterplan nieuw leven ingeblazen: m.n. werken in teams is overgebleven. Kerngroep bepaalt strategie. M.n. oudere docenten meer inhoudgericht, moeite met begeleidingsvaardigheden. Leerlingen worden via enquêtes gevraagd naar mening> eerste ervaringen negatief> valt zwaar bij kerngroep.</p>
b.	Organisatie: Formeel, informeel	<p>Wie bepaalt wie meedoet? Unitleiders Volgens unitleiders vinden docenten het moeilijk om om te gaan met verantwoordelijkheden en bazengevoel naar hun collega's: ze staan liever in de luwte.</p>	<p>Wie bepaalt wie meedoet? - Kerngroep. Iedere bovenbouwdocent ontwikkelt opdrachten.</p>
c.	Interactie: collaborated, collective en coordinated	<p>Delegeren: top-down, resultaatgericht. Effect is volgens unitleider hoog: doorbreken van discussiecultuur, maakt</p>	<p>Kerngroep voert wekelijks overleg, open overleg, aanspreekbaar. Initiatieven worden beloofd: leden hebben veel invloed: bottom-up.</p>

		<p>bewust misbruik van betrokkenheid van docenten.</p> <p>Hoop van unitleider is dat docenten via resultaten voldoening kweken en mede-eigenaar worden.</p> <p>Projectgroep wordt weinig aangestuurd en krijgt weinig feedback, sommigen voelen zich in diepe gegooid.</p>	<p>Veel docenten voelden getriggerd door kantelmoment (nieuw masterplan).</p>
d.	Leadership capacity		

Voor discussie

a.	succesfactoren	<ul style="list-style-type: none"> - Persoonlijk enthousiasme van jonge docenten. - Collegiale betrokkenheid van twee docenten van de andere locatie. 	<p>Succesfactoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Breed draagvlak vanuit kerngroep. - Ruime brainstormfase. - School durft een avontuur aan te gaan met leerlingen. - Installeren van werkgroepen. - Ook de kerngroepleden zijn betrokken bij de uitvoering.
b.	Belemmerende factoren:	<ul style="list-style-type: none"> - Ontwikkeltijd binnen de jaartaak. - Vrij roosteren. - Einde schooljaar (is niet het moment om te ontwikkelen). - Professionaliteit docenten. - Onduidelijke opdracht. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rol van docent als begeleider is nog weinig ontwikkeld. - Verwachtingen van bovenbouwleerlingen naar het onderwijs: hoe belangrijk vinden ze onderwijs? Willen ze er zelf iets van maken?
c.	Valkuilen	<ul style="list-style-type: none"> - Te veel enthousiasme zorgt voor 'opbranden' van jonge collega's. - Keer op keer worden teruggefloten door de schoolleiding. - Te veel en te snel voorbij gaan de eigen achterban. 	<ul style="list-style-type: none"> - Wordt er niet te veel uitgegaan van de intrinsieke motivatie van leerlingen? Is het niet te idealistisch? Wat is de plaats van de beoordeling van opdrachten binnen het totale curriculum. In hoeverre, vinden leerlingen, telt het mee? Immers leerlingen zijn hun schoolleven lang al opgevoed met cijfers.

Gedeeld curriculaire leiderschap beroepsonderwijs

1. Over samenhang

		School Beroeps1	School Beroeps2
	<p>Wat was de aanleiding voor de curriculumverandering?</p> <p>Welke argumenten worden genoemd?</p>	<p>De verandering betreft de ontwikkeling van opleiding tot vakman of middenkaderfunctionaris op het gebied van bos- en natuurbeheer, land, water en milieu, tuin, park en landschap, outdoor & adventure.</p> <p>Aanleiding volgens teamleiders veranderde behoefte aan natuurbeleving</p> <p>Volgens het CvB: Harde cijfers die leegloop van opleidingen aanduiden, hebben ervoor gezorgd dat er actie ondernomen is in het aanbod van onderwijs.</p>	<p>Noodzaak: Daling in leerlingenaantal door motivatieproblemen.</p>
a.	<p>Binnen het curriculum:</p> <p>Tussen elementen van curriculaire spinnenweb</p>	<p>De opleiding is geordend rondom vier lesdagen waarop de vaklessen plaats vinden. De vijfde dag vindt de toepassing van deze kennis plaats in projectvorm gekoppeld aan POP/ PAP - gesprekken.</p>	<p>Aansluiting bij motivatie van leerlingen. Vanuit daar</p> <ul style="list-style-type: none"> - competentiegericht onderwijs, met o.a. veranderende docentrol - op thema's die leerlingen leuk vinden - vanuit overtuiging dat leerlingen veel kunnen.
b.	<p>Tussen curriculumniveaus:</p> <p>Tussen nano-, micro-, meso-, macro- en supra-niveau</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De veranderingen treffen alle niveaus. - De planning van de gehele opleiding (4 jaar) moet zoveel mogelijk in de pas lopen met andere opleidingstrajecten. - Veel leerdoelen zijn uit de bestaande verwante opleidingen gehaald. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nieuwe programma gestart vanuit kaderplan van de school met vooral pedagogisch-didactische uitgangspunten. - Nieuw opleidingsprogramma is formeel vastgesteld via het landelijke examenprogramma.
c.	<p>Tussen deelcurricula:</p> <p>Horizontale en verticale samenhang</p>	<p>Samenhang tussen vakken vindt plaats in de projectdag waarin de kennis en de vaardigheden in de praktijk samenkomen en toegepast worden. De studenten ervaren een sterke horizontale</p>	<p>Vakinhoudelijke samenhang binnen praktijkgedeelte van de opleiding. AVO-vakken zijn daarbij niet betrokken.</p>

		School Beroeps1	School Beroeps2
		samenhang in het programma. Over de verticale samenhang (longitudinaal, doorstroom naar vervolg e.d.) hebben de studenten weinig tot geen beelden. Zij maken zich daar ook geen grote zorgen over.	
d.	Tussen onderwijsgerelateerde schoolinitiatieven: Tussen leerplan-, docent-, en schoolorganisatie-ontwikkeling	Er vindt nog weinig tot geen afstemming plaats met vmbo en hbo. Intern stemmen opleidingen hun opleidingsstructuur op elkaar af wat bijvoorbeeld tot uiting komt doordat alle leerlingen in leerjaar vier op stage gaan.	Initiatieven van meerdere scholen voor een vergelijkbaar opleidingsprogramma zijn gebundeld en in lijn met elkaar gebracht.

2. Over samenwerking

		School Beroeps1	school Beroeps2
	Wie zijn betrokken?	Kern bestaat uit drie personen met visie en ideeën (docent die natuur activiteitendag organiseert en een docent die een outdoor activiteitendag organiseert) met daaromheen de schil van docenten die les geven op de opleiding. Leerlingen (vier afgevaardigden) zijn geregeld uitgenodigd (en hebben ook deelgenomen aan vergadering) een reactie op de opleiding te geven tijdens een officiële vergadering met docenten en teamleider. De vergadering is in de klas voorbereid. Er wordt sporadisch met ouders geëvalueerd. Er vindt samenwerking tussen docenten plaats	

		School Beroeps1	school Beroeps2
		bij het ontwikkelen en uitvoeren van projecten waarbij kennis en vaardigheden toegepast worden. Er vindt samenwerking tussen opleidingen plaats waarbij in de ontwerpsessie gebruik gemaakt wordt van expertise in andere opleidingen.	
a.	Samenwerkingsfuncties: Brugfunctie, inspiratiefunctie, leerfunctie, steunfunctie, motivatiefunctie		Tweemanschap bestaand uit coördinerend leidinggevende en een docent kreeg opdracht kar te trekken en een groep docenten om zich heen te verzamelen.
b.	Samenwerkingscultuur: Aangemoedigd, afgedwongen, afwezig	Niet duidelijk wordt of er op de hele school een samenwerkingscultuur is. Voor deze klus wordt (pragmatisch?) samengewerkt.	Afgedwongen? Aangemoedigd als het gaat om het verbreden van de interne groep en het aanhaken bij de landelijke ontwikkelgroep SDV. Voordeel van samenwerking: verruimen van inzichten, elkaar inspireren en ruimere ontwikkelcapaciteit.
c.	Resultaatafspraken: Afspraken over soort en mate van verantwoording, geen afspraken	Er is een organisatiestructuur opgezet (stuurgroep, projectgroep) waarin afspraken zijn geformaliseerd. Of ze ook 'leven', wordt niet helemaal duidelijk.	Aanvankelijk open, vervolgens aansluiten bij landelijke ontwikkelingen. Zo uitwerken dat het formeel landelijk vastgesteld zou kunnen worden.
d.	Type samenwerking (afh. van ab en 2c): Individualisme is geoorloofd, competitie tussen individuen, samenwerkingscultuur is aanwezig, professionele leergemeenschap, collegialiteit is opgelegd, teamtrainingen zonder eigen inbreng		Binnen de directe groep betrokkenen is een samenwerkingscultuur aanwezig. Deze groep liep voorop in de landelijke ontwikkelingen, wat ze een duidelijke kick gaf. De niet betrokken docenten (zoals AVO-docenten) stonden

		School Beroeps1	school Beroeps2
			aanvankelijk afwijzend tegenover de voorstellen. Nu is olievlekwerking zichtbaar naar avo-vakken.

3. Over leiderschap

		School Beroeps1	school Beroeps2
a.	Impuls: Top-down, bottom-up, gemengd	Er is geen eenduidigheid over: CvB claimt de impuls gegeven te hebben, teamleider zegt dat deze vanuit docenten kwam.	Impuls was top-down naar het tweemanschap, waarbij knellende situatie van de motivatieproblemen van leerlingen als voornaamste drive werd gezien om betrokkenheid te vergroten. De schoolleiding wilde destijds de vernieuwing richting competentiegericht leren niet afdwingen voor de hele school.
b.	Organisatie: Formeel, informeel	Structuur is geformaliseerd; daarbinnen waarschijnlijk ook een informele cultuur.	Informeel?
c.	Interactie: collaborated, collective en coordinated	Coordinated vorm van samenwerking (?)	Collaborated.
d.	Leadership capacity: hoge mate van leiderschapscapaciteiten lage mate van leiderschapscapaciteiten	Niet goed zichtbaar geworden.	

Voor discussie

a.	succesfactoren	Pluspunten - Ideeën vanuit het team laten komen. - Gebruik maken van enthousiasme, bevologenheid en betrokkenheid van docenten. - Inspanningen van docenten worden gewaardeerd door deze te	
----	----------------	--	--

		koppelen aan leuke bijzondere dingen. (Hier een studiereis).	
b.	Belemmerende factoren:	<p>Belemmeringen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ontwikkelgroep heeft geen of weinig invloed op krachten die buiten hun bereik zoals accreditatie van bedrijven en afgeven van CREBO-nummer. - Personen die vertrekken. 	
c.	Valkuilen	Facilitering van docenten moet worden geregeld.	

SLO is het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling. Al 30 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek tussen overheid, wetenschap en onderwijspraktijk. Onze expertise bevindt zich op het terrein van doelen, inhouden en organisatie van leren. Zowel in Nederland als daarbuiten.

Door die jarenlange expertise weten wij wat er speelt en zijn wij als geen ander in staat trends, ontwikkelingen en maatschappelijke vraagstukken te duiden en in een breder onderwijskader te plaatsen. Dat doen we op een open, innovatieve en professionele wijze samen met beleidsmakers, scholen, universiteiten en vertegenwoordigers uit het bedrijfsleven.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo