

Curriculumbewust handelen

NAAR EEN HELDERE DEFINITIE

juni 2026

Verantwoording



2026 SLO, Amersfoort

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs:

Miriam Rhodes
Robin Willemsen
Sanne Krul
Talita Groenendijk

Informatie

SLO
Postbus 502, 3800 AM Amersfoort
Telefoon (033) 4840 840
Internet: www.slo.nl
E-mail: info@slo.nl

AN

9.6103.001

Inhoudsopgave

1. Inleiding	4
2. Verwante begrippen	5
2.1 Curriculum	5
2.2 Kennis en bewustzijn	7
2.3 Handelen	8
2.4 Teacher en curriculum agency	9
2.5 Bekwaamheid	11
2.6 Overzicht begrippen	12
3. Curriculumbewust handelen	13
3.1 Definitie	13
3.2 Onderscheid met agency	14
4. Conclusie	16
5. Literatuur	17

1. Inleiding

Veel landen beschrijven globale leerdoelen voor het onderwijs in leerplankaders (*curriculum frameworks*, Sinnema & Aitken, 2013). Deze leerdoelen laten vaak – en zeker in Nederland – nog veel ruimte over voor scholen en leraren om te bepalen hoe leerlingen deze leerdoelen realiseren (Nieveen & Kuiper, 2012). Daarom is in de literatuur en praktijk de aandacht toegenomen voor de leraar als actor in het curriculumontwikkelingsproces (Hughes & Lewis, 2020; Sinnema & Aitken, 2013). Er zijn veel verschillen in de mate waarin leraren een rol innemen als curriculumontwikkelaar, maar elke leraar maakt keuzes over het inrichten van het (dagelijkse) onderwijsprogramma. Deze keuzes worden doordacht gemaakt, waarbij leraren verschillende aspecten afwegen. Curriculumbewust handelen betekent dat leraren keuzes in hun onderwijsprogramma maken op basis van een bewustzijn van het curriculum.

Met de herziening van de kerndoelen en examenprogramma's is de aandacht voor het curriculumbewust handelen van leraren in Nederland toegenomen. Tegelijkertijd is nog weinig onderzoek gedaan naar dit onderwerp en ontbreekt een heldere definitie voor deze term. Daardoor dreigt curriculumbewust handelen een containerbegrip te worden, of een begrip waar iedereen iets anders onder verstaat. In deze rapportage definiëren we het begrip curriculumbewust handelen op basis van literatuur die verwante begrippen beschrijft.

2. Verwante begrippen

Om tot een eenduidige definitie van curriculumbewust handelen te komen, beginnen we met een uiteenzetting van onderliggende of verwante begrippen.

2.1 Curriculum

SLO definieert curriculum als een “samenhangend geheel van plannen en praktijken ten aanzien van visie, doelen, inhouden, toetsing, leeractiviteiten, leeromgeving, groeperingsvorm, leertijd, rol van de leraar en leermiddelen” (Groenendijk et al., 2026, p. 6). Deze veelomvattende definitie benadrukt dat een curriculum niet alleen bestaat uit formele documenten, maar ook uit de wijze waarop de componenten in de praktijk worden ingevuld en vormgegeven. Om grip te krijgen op deze complexiteit, kun je het curriculum benaderen vanuit verschillende niveaus en perspectieven.

Een gangbare benadering is het beschouwen van curriculum als een gelaagd systeem op nano-, micro-, meso-, macro- en supraniveau (Goodlad, 1979; Priestley et al., 2021; Thijs & Van den Akker, 2009). Het nanoniveau betreft de individuele leerlingen en vraagt om aansluiting bij hun interesses, ervaringen en mogelijkheden. Het microniveau verwijst naar het onderwijs in de klas, waar leraren dagelijks keuzes maken over inhoud, didactiek en organisatie. Het mesoniveau betreft het schoolniveau, waarbinnen de schoolvisie, teamafspraken en beleidskeuzes richting geven aan het onderwijs in de klas. Op macroniveau worden landelijke richtlijnen vastgesteld, zoals kerndoelen, examenprogramma's en urennormen. Het supraniveau omvat bredere maatschappelijke en internationale invloeden, zoals beleidsontwikkelingen op Europees niveau. Elk bovenliggend niveau biedt een kader voor de niveaus daaronder. Curriculumontwikkeling vindt zowel top-down als bottom-up plaats, waarbij de doelen van verschillende niveaus op elkaar worden afgestemd. Priestley et al. (2021) schrijven dat de niveaus niet strikt te scheiden zijn en dat actoren flexibel door verschillende niveaus heen bewegen.

Op microniveau kiezen leraren de invulling en vormgeving van de componenten van het curriculaire spinnenweb. Deze keuzes maken ze idealiter op basis van een doordachte afweging. Wat is passend voor de leerlingen? En wat is in lijn met de ruimte en richting die op andere niveaus wordt geboden? Het curriculaire spinnenweb (zie Figuur 1) is een model dat inzicht geeft in de te maken keuzes (Van den Akker, 2003). In het spinnenweb vormt de visie het centrale uitgangspunt. Deze beïnvloedt de invulling van de overige componenten. Het model maakt zichtbaar dat veranderingen in één component doorgaans

gevolgen hebben voor andere componenten, waarmee het belang van afstemming onderstreept wordt.

Figuur 1

Curriculair spinnenweb



Noot. Overgenomen van *Curriculair spinnenweb*, door SLO, 2023.

Op macroniveau, het wettelijke kader, worden uitspraken gedaan over de componenten visie, leerdoelen, leerinhoud, tijd, leeromgeving en toetsing (SLO, 2023). Deze componenten zijn als volgt ingevuld: de visie beschrijft de rationale van het Nederlands onderwijs en vormt samen met leerdoelen de basis voor kerndoelen en examenprogramma's. De leerinhoud ligt besloten in deze kerndoelen en examenprogramma's. Tijd verwijst naar landelijke urennormen over onderwijstijd. Voor de leeromgeving is bepaald hoeveel tijd leerlingen op school doorbrengen. Daarnaast zijn soms eisen aan praktijkruimtes af te leiden uit examenprogramma's of syllabi. Toetsing omvat onder andere eindtoetsen, schoolexamens en centrale examens. Voor de overige componenten (leeractiviteiten, bronnen en materialen, docentrollen en groeperingsvormen) worden op macroniveau geen uitspraken gedaan. Deze worden ingevuld op meso- en microniveau, waardoor leraren de ruimte hebben om hun onderwijsprogramma af te stemmen op hun specifieke onderwijscontext.

Afstemming in het curriculum is niet beperkt tot de voorgaande niveaus. Ook afstemming tussen vakken en door de leerjaren heen is noodzakelijk om leerlingen een samenhangend onderwijsprogramma aan te bieden. Het gaat dan over horizontale en verticale samenhang. Horizontale samenhang in het

curriculum verwijst naar de samenhang binnen of tussen vakken (Folmer et al., 2017). Scholen kunnen hierin variëren van losse vakken tot een geïntegreerd, schoolbreed curriculum. Verticale samenhang richt zich op de opbouw van het onderwijs door de leerjaren heen (Folmer et al., 2017; Watermeyer, 2011). Idealiter maken scholen en leraren op basis van de vakinhouden, de visie en de populatie doordachte keuzes over welke samenhang ze willen stimuleren.

2.2 Kennis en bewustzijn

De professionele kennisbasis van leraren wordt vaak onderverdeeld in drie typen kennis: vakinhoudelijke, pedagogisch-didactische en vakdidactische kennis. In de internationale literatuur legt Shulman (1986) hiervoor de basis. Hij onderscheidde daarnaast curriculumkennis als een afzonderlijk type kennis. Curriculumkennis omvat kennis van curriculummaterialen binnen een vak en leerjaar, kennis van materialen die parallel in andere vakken worden gebruikt (voor horizontale samenhang) en kennis van onderwerpen en materialen uit voorgaande en latere leerjaren binnen hetzelfde vak (voor verticale samenhang). In latere modellen (Fernandez, 2014) wordt curriculumkennis gepositioneerd als onderdeel van de vakdidactische kenniscomponent, ofwel *pedagogical content knowledge* (PCK). In de herijkte bekwaamheidseisen (AOB et al., 2025) wordt kennis van het curriculum ook expliciet benoemd, met nadruk op kennis van wettelijke kaders en leerlijnen en het inzetten van deze kennis voor horizontale en verticale samenhang.

Naast curriculumkennis komt ook het begrip curriculumbewustzijn regelmatig terug. Over curriculumbewustzijn schrijft de Onderwijsraad (2022, p. 60): "dat leraren zich bewust zijn van de doelen die zij met hun onderwijs nastreven, hoe zij dat willen doen en hoe zij het best kunnen toetsen in hoeverre de leerlingen deze doelen beheersen". Curriculumbewustzijn komt daarnaast in enkele kleinschalige internationale studies naar voren. Akanbi (2018) omschrijft curriculumbewustzijn als de gevoeligheid, kritische houding en reflectie van leraren op hun rol in curriculumontwikkeling, terwijl Ocak en Olur (2019) het eenvoudiger beschrijven als bekendheid met het curriculum. Deze beschrijvingen van curriculumbewustzijn verschillen, maar we vatten het samen als kritisch bewustzijn van het curriculum. Dit benadrukt zowel kennis als reflectief inzicht in de bredere context ervan.

Het verschil tussen curriculumkennis en -bewustzijn is dan ook subtiel. Curriculumkennis betreft de kennis over leerplankaders op diverse niveaus voor het eigen vak, maar ook enigszins van andere vakken, begrip van de gelaagdheid van het curriculum en het belang van afstemming tussen componenten van het curriculum. Curriculumbewustzijn gaat verder, het draait om betekenis geven aan die kennis in de praktijk en om een kritische,

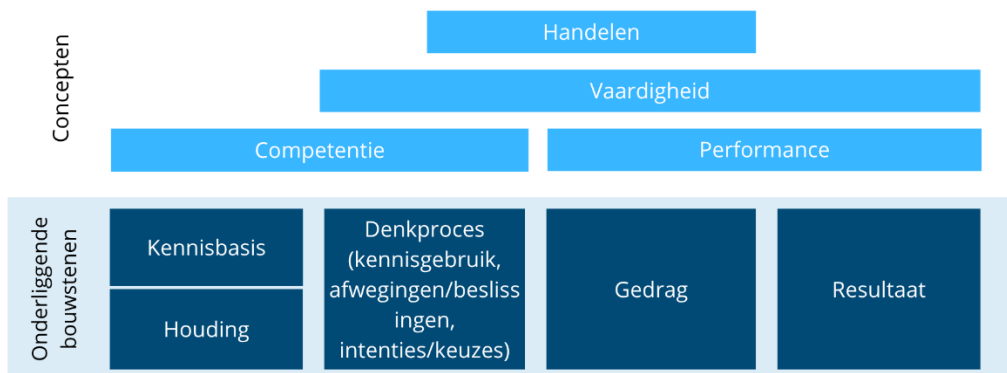
reflectieve houding ten opzichte van het curriculum. Het is een 'staat van zijn'. Basiskennis van het curriculum is noodzakelijk, maar volledige beheersing van alle details is niet vereist.

2.3 Handelen

Curriculumkennis en curriculumbewustzijn zijn dus niet op zichzelf staand, ze krijgen betekenis in het handelen van leraren. Het begrip 'handelen' wordt in de literatuur op uiteenlopende manieren geïnterpreteerd en staat in relatie tot begrippen als kennis, vaardigheid, gedrag en competentie. Sol (2012) biedt een model (zie Figuur 2) waarin deze begrippen, in de context van het professioneel handelen van leraren, ten opzichte van elkaar worden gepositioneerd.

Figuur 2

Het begrip handelen in relatie tot andere, verwante begrippen



Noot. Aangepast overgenomen uit *Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het voortgezet onderwijs* (p. 17), door Y. B. Sol, 2012.

Dit model maakt zichtbaar hoe de begrippen elkaar deels overlappen en waarin zij van elkaar verschillen. Zo omvat 'vaardigheid' zowel het denkproces als het daaruit voortvloeiende gedrag en resultaat. Het denkproces speelt eveneens een rol bij 'handelen' en 'competentie', maar niet bij 'performance'. In dit model bestaat handelen uit een deel van het denkproces (zoals intenties en keuzes) en uit concreet gedrag. Daarmee overlapt het deels met 'vaardigheid', 'competentie' en 'performance', maar onderscheidt zich door de expliciete koppeling tussen interne processen en externe uitvoering. Samengevat omvat het handelen van leraren zowel de bewuste afwegingen en intenties die voorafgaan aan het handelen, als het concrete gedrag dat daaruit voortvloeit.

Wanneer het handelen van de leraar verder geconcretiseerd wordt binnen de onderwijspraktijk, schrijft de literatuur vaak over de rol van de leraar als *curriculum maker* (zoals Alvunger, 2021). In deze rol geeft de leraar het

curriculum vorm en stemt het af op de eigen context. Naast de leraar worden de leerlingen en de omgeving buiten school als belangrijke uitgangspunten gezien bij curriculumbesluitvorming. Schwab (1973) benadrukt dat bij *curriculum making* altijd vier *commonplaces* betrokken zijn: de leraar, de leerling, de inhoud en de omgeving. Tot die omgeving behoren onder andere de maatschappij en het beroepenveld. Lambert en Biddulph (2015) en Deng (2020) stellen dat leraren curriculuminhouden niet simpelweg overnemen, maar uitwerken en aanpassen aan de ervaringen, interesse en mogelijkheden van hun leerlingen. Doelgericht handelen van de leraar bij het 'maken' van het curriculum betekent dus zowel het afstemmen op de leerlingen als de omgeving waarin het onderwijs plaatsvindt.

2.4 Teacher en curriculum agency

Het handelen van leraren wordt niet alleen bepaald door intenties en gedrag, maar ook door de ruimte die zij ervaren om keuzes te maken. In de literatuur wordt dit vaak aangeduid met het concept (*teacher*) *agency*. Het is echter een ongrijpbaar concept, omdat het uit veel componenten bestaat en in uiteenlopende definities en modellen wordt beschreven.

Teacher agency wordt doorgaans niet opgevat als een vaste eigenschap van de leraar, maar als een dynamisch vermogen dat ontstaat in wisselwerking met persoonlijke en contextuele factoren. De ecologische benadering van Priestley et al. (2015) beschouwt *teacher agency* als een samenspel van intenties, overwegingen, handelingsmogelijkheden en daadwerkelijk gedrag. Dit benadrukt dat *teacher agency* niet los kan worden gezien van de omgeving waarin leraren opereren: culturele normen, sociale structuren en beleidsmatige kaders beïnvloeden in sterke mate wat leraren kunnen en mogen doen.

Biesta en Tedder (2007) voegen hieraan toe dat *teacher agency* fluctueert in tijd en situatie. Het is dus geen constante, maar een vermogen dat zich ontwikkelt en manifesteert afhankelijk van de omstandigheden. In dit kader wordt *teacher agency* vaak samengevat als een interactie tussen willen (intenties), kunnen (capaciteiten) en mogen (ruimte) handelen. Deze drieslag maakt zichtbaar dat zelfs wanneer een leraar over de benodigde capaciteiten beschikt, de context bepalend is voor de mate waarin deze capaciteiten daadwerkelijk ingezet kunnen worden.

Een voorbeeld hiervan is de mate van autonomie die een leraar ervaart bij het aanpassen van het onderwijsprogramma. Wanneer de schoolleiding sterk sturend is, of wanneer er geen tijd is voor gezamenlijke curriculumontwikkeling, ervaart de leraar beperkt *agency*. Onderzoek van Sannino (2010) laat zien dat *agency* ook tot uiting komt wanneer leraren bewust afwijken van beleidslijnen,

bijvoorbeeld omdat zij deze als niet passend ervaren voor hun leerlingen of onderwijspraktijk. *Teacher agency* is daarmee niet alleen een kwestie van handelen binnen bestaande kaders, maar ook van het kritisch bevragen en herdefiniëren van die kaders.

Een aantal onderzoekers (Alvunger, 2018; Mouraz et al., 2024) koppelt *teacher agency* expliciet aan het curriculum en introduceert daarmee de term *curriculum agency*. Dit concept wordt niet eenduidig gedefinieerd, maar lijkt te verwijzen naar het vertalen, interpreteren en toepassen van beleidsdoelen in de onderwijspraktijk. Mouraz et. al. (2024) beschrijven dit proces van recontextualisatie als een interactief en niet-lineair proces van interpretatie, mediatie, onderhandeling en vertaling, net als *teacher agency*.

Alvunger (2018) concretiseert *curriculum agency* door drie contextuele 'ruimtes' te onderscheiden waarin *agency* tot uiting komt:

- Interactieve ruimte: keuzes tijdens de les, waarbij leerlingen een grote rol spelen.
- Individuele ruimte: zelfstandig ontwikkelen van lesplannen en selecteren van lesmaterialen op basis van kennis, ervaring en opvattingen.
- Collectieve ruimte: gezamenlijke curriculumkeuzes over lange termijn en kerninhoud, vaak in teamverband en verbonden aan formele kaders.

Deze driedeling maakt zichtbaar dat *curriculum agency* afhankelijk is van de context waarin de leraar opereert. Leraren bewegen zich tussen deze ruimtes en schakelen daartussen afhankelijk van de aard van hun taak. Zo kunnen zij samen met collega's lange termijnplannen ontwikkelen (collectieve ruimte), zelfstandig inhoudelijke keuzes maken voor een les (individuele ruimte) en tijdens de les inspelen op de behoeften van leerlingen (interactieve ruimte).

Samenvattend ontstaat *teacher agency* als wisselwerking tussen intenties, capaciteiten en ervaren ruimte. Culturele normen, sociale structureren en beleidskaders bepalen daarbij mede welke handelingsmogelijkheden in de praktijk beschikbaar zijn of worden begrensd. *Teacher agency* is geen stabiele eigenschap van de leraar, maar een dynamisch samenspel dat per situatie kan verschuiven. Ook wanneer een leraar over voldoende capaciteiten beschikt, bepaalt de beschikbare ruimte of die capaciteiten in handelen tot uitdrukking komen. *Agency* is daardoor niet uitsluitend zichtbaar in het uitvoeren van beleid, maar ook in het kritisch interpreteren en, waar nodig, bijstellen van bestaande kaders. Daarmee staat niet de leraar als autonome actor centraal, maar het

samenspel van intenties, capaciteiten, ervaren ruimte en contextuele condities dat bepaalt welke handelingsmogelijkheden in de praktijk realiseerbaar zijn.

2.5 Bekwaamheid

De literatuur noemt ook termen die verder reiken dan het handelen van leraren alleen. Deze termen richten zich niet uitsluitend op keuzes in de onderwijspraktijk, maar ook op onderliggende bekwaamheden die leraren nodig hebben om dergelijke keuzes doelgericht en verantwoord te maken.

Binnen het proces van recontextualisatie, het vertalen van beleidsdoelen naar onderwijspraktijk, lijkt curriculumgeletterdheid een cruciale rol te spelen. Curriculumgeletterdheid wordt in internationale literatuur (Dilek & Taşgın, 2023) gezien als een basiscompetentie van leraren: het vermogen curriculumteksten te lezen, te begrijpen en om te zetten in concrete leeractiviteiten. Diverse auteurs (Alvunger, 2018; Doyle, 1992) beschouwen het curriculum als een 'tekst' waarvan leraren (co-)auteur zijn. Curriculumgeletterdheid gaat dus om zowel kennis als kunde; het omvat ook het vermogen om lessen(cycli) te ontwerpen vanuit vastgestelde doelen.

Naast curriculumgeletterdheid beschrijven Huizinga et al. (2014) welke kennis en vaardigheden nodig zijn voor curriculumontwerp op mesoniveau, zoals bij complexere of omvangrijkere ontwerptaken. Zij onderscheiden vier aspecten van curriculumontwerpexpertise: vakinhoudelijke kennis, vakdidactische kennis (PCK), systematisch ontwerpen (specifieke curriculumontwerpexpertise) en curriculum consistentie-expertise. Deze laatste component verwijst naar het bewaken van interne samenhang tussen onderdelen van het curriculum en externe consistentie met opvattingen van leraren en andere stakeholders. Het onderzoek richt zich op ontwerpen in docentontwikkelteams, terwijl niet alle leraren taken op dat vlak hebben. Daarbij is het van belang dat de aspecten van curriculumontwerpexpertise in het team als geheel aanwezig zijn, ze hoeven dus niet allemaal in één individu verenigd te zijn.

Tran en O'Connor (2024) introduceren tot slot het concept *teacher curriculum competence* (TCC) als een geheel van kennis en kunde dat leraren kunnen inzetten om het onderwijsprogramma vorm te geven. TCC richt zich op wat leraren doen met de leerstof en waar ze aandacht aan besteden, hoe ze het curriculum interpreteren, waarom ze keuzes maken en wanneer ze bepaalde concepten of vaardigheden introduceren, op basis van de behoeften van hun leerlingen. Het begrip combineert theoretische kennis over goed onderwijs met persoonlijke praktische kennis, gevormd door de context waarin de leraar werkt. Daarnaast wordt TCC beïnvloed door overtuigingen, waarden en oriëntaties van

de leraar, wat onderstreept dat TCC, net als *agency*, niet losstaat van de persoon en de omgeving.

2.6 Overzicht begrippen

Om tot een eenduidige definitie van curriculumbewust handelen te komen, hebben we hierboven de onderliggende of verwante begrippen omschreven. In Tabel 1 zijn deze begrippen en omschrijvingen samenvattend weergegeven. Op basis van deze informatie kunnen we, in het volgende hoofdstuk, de definitie voor curriculumbewust handelen opstellen.

Tabel 1

Overzicht begrippen verwant aan curriculumbewust handelen

Begrip	Omschrijving
Curriculumkennis	Kennis over leerplankaders, van nano- tot supraniveau, voor het eigen vak, maar ook enigszins van andere vakken, begrip van de gelaagdheid van het curriculum en het belang van afstemming tussen componenten van het curriculum.
Curriculum-bewustzijn	Kritische en reflectieve houding ten opzichte van het curriculum en betekenis geven aan curriculumkennis in de onderwijspraktijk.
Handelen	Bewuste afwegingen en intenties die voorafgaan aan het handelen en het concrete gedrag dat daaruit voortvloeit.
Teacher agency	Samenspel van intenties, capaciteiten, ervaren ruimte en contextuele condities dat bepaalt welke handelingsmogelijkheden in de praktijk realiseerbaar zijn.
Curriculum agency	Vertalen, interpreteren en toepassen van beleidsdoelen in de onderwijspraktijk.
Curriculum-geletterdheid	Vermogen om curriculumteksten te lezen, begrijpen en om te zetten in concrete leeractiviteiten.
Curriculum-ontwerpexpertise	Bekwaamheidsaspecten voor curriculumontwerp op mesoniveau, bestaande uit vakinhoudelijke kennis, vakdidactische kennis, systematisch ontwerpen en curriculum consistentie-expertise.
Teacher curriculum competence	Geheel van kennis en kunde dat leraren kunnen inzetten om het onderwijsprogramma inhoud en vorm te geven.

3. Curriculumbewust handelen

Dit hoofdstuk beschrijft wat we onder curriculumbewust handelen verstaan. We formuleren een definitie en lichten de bouwstenen daarvan toe. Ook bakenen we het begrip af ten opzichte van *teacher agency* en *curriculum agency*, omdat deze begrippen dicht bij elkaar liggen.

3.1 Definitie

Curriculumbewust handelen raakt aan twee aspecten die in het voorgaande hoofdstuk zijn uitgewerkt. Enerzijds gaat het om een kritisch en reflectief bewustzijn van het curriculum: het kunnen duiden van leerplankaders en daar betekenis aan geven in de onderwijspraktijk. Anderzijds gaat het om handelen: het geheel van afwegingen en intenties dat voorafgaat aan keuzes en het concrete gedrag waarin die keuzes zichtbaar worden. Curriculumbewust handelen verbindt deze twee in het maken van doordachte keuzes in het onderwijsprogramma.

Op basis daarvan definiëren we curriculumbewust handelen als:

doelgericht maken van keuzes voor een samenhangend onderwijsprogramma en daarbij het wettelijke kader met de curriculaire ruimte daarbinnen, herkennen en benutten

‘Doelgericht’ verwijst naar het overwegen van de beoogde doelen, en betreft zowel het denkproces waarin keuzes worden gewogen als het keuzegedrag dat daaruit volgt. Het gaat dan ook niet om keuzes die toevallig tot stand komen, maar keuzes die voortkomen uit bewuste afwegingen vanuit het wettelijke kader en binnen de curriculaire ruimte. Het gaat bijvoorbeeld om waarom een leraar bepaalde inhouden selecteert, welke volgorde wordt gekozen, hoe tijd wordt verdeeld en hoe leeractiviteiten worden ingericht.

Onder een ‘samenhangend onderwijsprogramma’ verstaan we dat keuzes op elkaar zijn afgestemd. Die samenhang heeft zowel betrekking op de onderlinge afstemming tussen componenten van het curriculaire spinnenweb als op samenhang binnen en tussen vakken en door leerjaren heen. Het gaat daarbij om doordachte keuzes over welke samenhang wordt nagestreefd en hoe die samenhang wordt vormgegeven.

'Wettelijke kaders' duiden de afspraken op macroniveau. Op dit niveau gaat het om uitspraken over visie, leerdoelen, leerinhouden, tijd, leeromgeving en toetsing. Het herkennen van wettelijke kaders gaat daarmee over het weten welke richting en begrenzing op macroniveau is vastgelegd en wat dit betekent voor keuzes op school- en klasniveau.

Met 'curriculaire ruimte' doelen we op de ruimte die leraren hebben om onderwijs vorm te geven binnen de wettelijke kaders. Die ruimte kan bijvoorbeeld betrekking hebben op het aanbrengen van accenten, het kiezen en ordenen van inhouden, het verdelen van tijd en het maken van didactische keuzes passend bij school- of vakvisie, de klas of maatschappelijke ontwikkelingen. Curriculumbewust handelen betekent dat leraren die ruimte herkennen en benutten om tot doelgerichte en samenhangende curriculumkeuzes te komen.

Curriculumbewust handelen betekent hiermee niet dat leraren dagelijks expliciet de landelijke doelen naast hun lesinhoud leggen. In plaats daarvan gaat het om een algemeen bewustzijn van de verhouding tussen de wettelijke kaders en de curriculaire ruimte daarbinnen, waardoor leraren in staat zijn om zo tot weloverwogen beslissingen te komen.

Deze weloverwogen keuzes maken leraren doorgaans niet tijdens het lesgeven, maar vooral in de voorbereidende fase van de onderwijspraktijk. Dit kan betrekking hebben op lesvoorbereidingen, maar ook op het plannen van onderwijs op langere termijn. Deze keuzes kunnen ze maken op individueel niveau en in teamverband, bijvoorbeeld met collega's van een vaksectie.

Een deel van de curriculumkennis die hierbij wordt ingezet, is verbonden met vakdidactische kennis (PCK) en is daarmee vakspecifiek. Dit kan betekenen dat een leraar binnen het ene domein sterker curriculumbewust handelt dan binnen het andere domein.

3.2 Onderscheid met agency

Hoewel curriculumbewust handelen, *teacher agency* en *curriculum agency* verwante begrippen zijn, verschillen ze in focus. Curriculumbewust handelen gaat over de mate waarin leraren bewuste curriculumkeuzes maken met oog op een samenhangend onderwijsprogramma in relatie tot wettelijke kaders en de beschikbare curriculaire ruimte. *Teacher agency* en *curriculum agency* richten zich op de mate waarin leraren in een specifieke context handelingsmogelijkheden ervaren en willen en zouden kunnen realiseren. *Curriculum agency* is daarbij een specifieke invulling van *teacher agency*.

Waar *teacher agency* en *curriculum agency* gaan over welke handelingsmogelijkheden ervaren worden, gaat curriculumbewust handelen over hoe leraren daadwerkelijk keuzes maken ten aanzien van het onderwijsprogramma. Curriculumbewust handelen legt nadruk op doordacht gedrag vanuit curriculair inzicht en veronderstelt zowel bewustzijn als verantwoordelijkheid: niet of men iets kan of mag, maar hoe men intentioneel handelt binnen de ruimte die aanwezig is.

4. Conclusie

In dit rapport hebben we diverse termen uit de literatuur uiteengezet om te komen tot een definitie van curriculumbewust handelen. De literatuur laat zien dat er verschillende concepten zijn die gerelateerd zijn aan curriculumbewust handelen. Deze concepten hebben onderlinge relaties, maar kenmerken zich ook door, soms genuanceerde, onderlinge verschillen. We hebben de relaties tussen de concepten inzichtelijk gemaakt, en in verhouding tot elkaar gebracht, om tot een definitie te komen van curriculumbewust handelen: het doelgericht maken van keuzes voor een samenhangend onderwijsprogramma en daarbij het wettelijke kader met de curriculaire ruimte daarbinnen, herkennen en benutten.

Curriculumbewust handelen richt zich op doelgericht gedrag bij het plannen en voorbereiden van onderwijs. Dit veronderstelt dat men zich bewust is van de relatie tussen onderwijs en wettelijke kaders. Curriculumbewust handelen heeft dus betrekking op het herkennen en benutten van het wettelijke kader en de keuzes die gemaakt worden binnen de curriculaire ruimte die er is. Hierbij staat het concrete handelen centraal. Zo onderscheidt curriculumbewust handelen zich van begrippen als curriculumbekwaamheid en *teacher agency*, waarbij het inzicht van leraren of hun context centraal staan.

De huidige verkenning geeft houvast in het gesprek over curriculumbewust handelen en biedt daarmee een gezamenlijke basis om binnen het Nederlandse onderwijs op een consistente manier verder te werken aan curriculumbewust handelen.

5. Literatuur

- Akanbi, O. O. (2018). *Teacher curriculum-awareness, effectiveness and textbook content-adequacy as predictors of senior secondary students' achievement in English oracy and literacy skills in Ibadan, Nigeria* [Doctoral dissertation] Universiteit van Ibadan.
<https://pgsdSPACE.ictp.it/xmlui/handle/123456789/1680>
- Alvunger, D. (2018). Teachers' curriculum agency in teaching a standards-based curriculum. *The Curriculum Journal*, 29(4), 479-498.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1486721>
- Alvunger, D. (2021). Curriculum making and knowledge conceptions in classrooms in the context of standards-based curricula. *The Curriculum Journal*, 32(4), 607-625. <https://doi.org/10.1002/curj.108>
- AOb, CNV, BVMO, FvOv, & Platform VVVO. (2025). *Verantwoordingsrapportage—Herijking bekwaamheidseisen leraar*.
<https://www.aob.nl/assets/Downloads/Rapportage-Leraren-printversie-gecomprimeerd.pdf>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Deng, Z. (2020). *Knowledge, content, curriculum and didaktik: Beyond social realism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351118941>
- Dilek, Ç., & Taşgın, A. (2023). Examining the curriculum literacy, pedagogical knowledge and skill levels of preservice teachers. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(1), 47-66.
<https://doi.org/10.31704/ijocis.2023.003>

- Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In P. W. Jackson (Red.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 486-516). Macmillan.
<https://stars.library.ucf.edu/cirs/2202>
- Fernandez, C. (2014). Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge (PCK): Some useful models and implications for teachers' training. *Problems of Education in the 21st Century*, 60(1), 79-100.
<https://doi.org/10.33225/pec/14.60.79>
- Folmer, E., Van Noorel, A., & Kuiper, W. (Red.). (2017). *Curriculumspiegel*. SLO.
<https://www.slo.nl/publish/pages/3175/curriculumspiegel-2017.pdf>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Groenendijk, T., Hoogeveen, M., Oorschot, F., Van Silfhout, G., & Van Slochteren, G. (2026). *Curriculumbegrippen 2026—Begrippenlijst en definities*. SLO. <https://www.slo.nl/@21446/curriculumbegrippen-2023/>
- Hughes, S., & Lewis, H. (2020). Tensions in current curriculum reform and the development of teachers' professional autonomy. *The Curriculum Journal*, 31(2), 290-302. <https://doi.org/10.1002/curj.25>
- Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N., & Voogt, J. M. (2014). Teacher involvement in curriculum design: Need for support to enhance teachers' design expertise. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 33-57.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2013.834077>
- Lambert, D., & Biddulph, M. (2015). The dialogic space offered by curriculum-making in the process of learning to teach, and the creation of a progressive knowledge-led curriculum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 210-224.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.934197>

- Mouraz, A., Doyle, A., & Serra, I. (2024). The effects of international mobility on teachers' power of curriculum agency. *The Curriculum Journal*, 35(2), 237-253. <https://doi.org/10.1002/curj.226>
- Nieveen, N., & Kuiper, W. (2012). Balancing curriculum freedom and regulation in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 11(3), 357-368. <https://doi.org/10.2304/eerj.2012.11.3.357>
- Ocak, G., & Olur, B. (2019). The development of the curriculum fidelity scale. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 186-200. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i4/6480>
- Onderwijsraad. (2022). *Taal en rekenen in het vizier* (No. AD.2200120). Onderwijsraad. https://www.onderwijsraad.nl/site/binaries/site-content/collections/documents/2022/11/3/taal-en-rekenen-in-het-vizier/OWR_TaalRekenen-opmaak-WEB.pdf
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D., & Soini, T. (2021). Curriculum making: A conceptual framing. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Red.), *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice within and Across Diverse Contexts* (pp. 1-28). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-735-020211002>
- Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 838-844. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.021>
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*, 81(4), 501-522. <https://doi.org/10.1086/443100>

- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
<https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Sinnema, C., & Aitken, G. (2013). Emerging international trends in curriculum. In M. Priestley & G. Biesta (Red.), *Reinventing the Curriculum: New Trends in Curriculum Policy and Practice* (pp. 141-163). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781472553195.ch-008>
- SLO. (2023). *Curriculair spinnenweb*.
<https://www.slo.nl/thema/meer/curriculumontwikkeling/instrumenten/spinnenweb/inleiding/>
- Sol, Y. B. (2012). *Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het voortgezet onderwijs* [Doctoraal proefschrift]. Universiteit Utrecht.
- Thijs, A., & Van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. SLO.
<https://www.slo.nl/publish/pages/18850/curriculum-in-development.pdf>
- Tran, D., & O'Connor, B. R. (2024). Teacher curriculum competence: How teachers act in curriculum making. *Journal of Curriculum Studies*, 56(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2271541>
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. Van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Red.), *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1-10). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1205-7_1
- Watermeyer, R. (2011). *Curriculum alignment, articulation and the formative development of the learner*. International Baccalaureate.
<https://www.ibo.org/research/curriculum-research/cross-programme/curriculum-alignment-articulation-and-the-formative-development-of-the-learner-literature-review-2011/>



Als landelijk expertisecentrum richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldlesmaterialen, conferenties en rapporten.



Bezoekadres
Stationsplein 1
3818 LE Amersfoort

Postadres
Postbus 502
3800 AM Amersfoort

T +31 (0)33 484 08 40
E info@slo.nl
W www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)