

Taakinvulling kwaliteitsmedewerkers



REGIOPLAN

PARTNER VOOR MAATSCHAPPELIJKE IMPACT

Taakinvulling kwaliteitsmedewerkers

EINDRAPPORT

Auteurs

Mathilde Vandersteen
Jacob van der Wel

Amsterdam, 23 juni 2026
Publicatienr. 25121

© 2026 Regioplan, in opdracht van SLO (www.slo.nl)



Vragen over dit onderzoek? Neem contact op met SLO via: adviesonderzoek@slo.nl onder vermelding van de titel van deze publicatie.

Het gebruik van cijfers en/of teksten als toelichting of ondersteuning in artikelen, scripties en boeken is toegestaan mits de bron duidelijk wordt vermeld. Niets uit deze uitgave mag worden vervaelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Regioplan. Regioplan aanvaardt geen aansprakelijkheid voor drukfouten en/of andere onvolkomenheden.

Inhoudsopgave

1	Inleiding en achtergrond.....	4
2	Curriculum als onderdeel van bredere kwaliteitsmonitoring	5
3	Resultaten en jaarplannen als vertrekpunt, gesprekken ter verdieping	7
4	Ondersteuning van kwaliteitsmedewerkers	8
5	Grenzen aan beschikbare informatie	9
6	Knelpunten in de uitvoering	11
7	Verschillen tussen besturen.....	14
8	Afsluitend	16
9	Bijlage – index respondenten	17

1 Inleiding en achtergrond

SLO is het Nederlandse expertisecentrum voor het curriculum. Een belangrijke taak van SLO is het ontwikkelen van het landelijk curriculum. Om dat op een gedegen manier te kunnen doen, is inzicht nodig in de (kwaliteit van de) uitvoerende praktijk én op de kwaliteit hiervan. Dit onderzoek focust zich op het monitoren van de kwaliteit van het *uitgevoerde curriculum*. Het uitgevoerde curriculum is het curriculum zoals dat door leraren wordt geïnterpreteerd, hoe zij het beoogde curriculum vertalen en daadwerkelijk in de praktijk brengen. Daarnaast onderscheidt SLO ook nog het *beoogde curriculum* (dat de overheid, schooldirecties of leraren voor ogen hebben) en het *geleerde curriculum* (zoals het wordt ervaren door leerlingen en wat zij ervan leren).

Het verzamelen en duiden van de informatie over de kwaliteit is binnen besturen en scholen vaak belegd bij kwaliteitsmedewerkers (of vergelijkbare functietitels). SLO heeft Regioplan gevraagd om verkennend onderzoek te doen onder deze kwaliteitsmedewerkers om meer inzicht te krijgen in wat kwaliteitsmedewerkers doen en waar ze tegenaan lopen.

In dit rapport geven we antwoord op de onderstaande vragen:

- Welke informatie halen de (bovenschoolse) kwaliteitsmedewerkers precies op?
- Hoe verzamelen ze die informatie?
- Welke ondersteuning krijgen ze daarbij?
- Volstaat die ondersteuning of hebben ze eventueel behoefte aan (aanvullende) ondersteuning?

Respondentengroep en methode

In totaal zijn voor dit onderzoek elf schoolbesturen geïnterviewd. De steekproef omvat zowel besturen in het primair als in het voortgezet onderwijs, met daarnaast één gemengd bestuur van po en vo. De omvang van de besturen varieert van twee scholen tot besturen met enkele tientallen scholen. Een aanzienlijk deel van de geïnterviewde besturen bestaat uit ongeveer elf tot twintig scholen. Ook in denominatie is sprake van variatie: in de gesprekken komen openbare, protestants-christelijke, rooms-katholieke en gemengde besturen naar voren. Twee van de po-besturen waarmee is gesproken zijn verbonden aan het NKC-netwerk.

Grootte bestuur	Totaal	Po	Vo
≤ 10 scholen	1	0	1
11-20 scholen	5	3	2
21-40 scholen	3	2	1
> 40 scholen	2	0	2

Denominatie	Totaal	Po	Vo
Openbaar	3	1	2
Protestants-christelijk	3	3	0
Rooms-katholiek	1	0	1
Protestants-christelijk & rooms-katholiek	1	0	1
Openbaar/christelijk/samenwerking	1	1	0
Geen (overkoepelende) eenduidige denominatie	2	0	2

In de interviews spraken we onder meer met bestuurders, kwaliteitsadviseurs en kwaliteitsmedewerkers. In dit rapport gebruiken we voor de leesbaarheid overal *kwaliteitsmedewerkers*. De interviews zijn opgenomen. We verwijzen met regelmaat naar deze interviews, die casuskaders zijn geparafraseerd, gebaseerd op de transcripten van de interviews.

2 Curriculum als onderdeel van bredere kwaliteitsmonitoring

Associaties bij curriculum

Aan de kwaliteitsmedewerkers is gevraagd wat zij onder curriculum verstaan. Voorop staat dat kwaliteitsmedewerkers eerst denken aan leerinhoud, kerndoelen en methoden. Een aantal respondenten voegen daar aan toe dat ze ook denken aan doorlopende leerlijnen, betrokkenheid van docenten, afstemming op de leerlingpopulatie of toetsbeleid. Veel respondenten benoemen dat het curriculum een breed thema is, en dat ze het curriculum haast niet los kunnen zien van het onderwijs als geheel. Een enkele respondent noemt de curriculumwaaier van SLO. Kwaliteitsmedewerkers beschrijven het curriculum vooral op een manier die aansluit bij het door SLO gehanteerde begrip *beoogd curriculum*. Gedurende de gesprekken valt het op dat de kwaliteitsmedewerkers verschillen in hun visie op het curriculum. Zo zijn er kwaliteitsmedewerkers die het curriculum voornamelijk beschouwen vanuit een procesmatige kwaliteitszorghoek. Anderen hebben duidelijk voor ogen wat zij als kwaliteitsmedewerker belangrijk vinden in de aandacht voor curriculum, of hebben een visie op hoe ze idealiter binnen het onderwijs aan de slag zouden gaan met curriculum en doorlopende leerlijnen.

Onderdeel van de kwaliteitscyclus

De audits worden echt uitgevoerd aan de hand van het Onderwijsinspectiekader. Zoals de inspectie kijkt naar onderwijskwaliteit, kijken we dan zelf ook. Het kader dat de inspectie daarvoor heeft ontwikkeld is gewoon heel erg toereikend. [ID5, po]

Bij de meeste besturen is curriculumkwaliteit geen afzonderlijk monitoringsobject, maar komt het (zijdelings) aan bod binnen bredere gesprekken over onderwijskwaliteit. De kwaliteitszorg is in veel gevallen vooral ingericht rond de kernindicatoren van de inspectie (daar waar geen onvoldoende gehaald mag worden) en onderwijsresultaten. Dit wordt vervolgens aangevuld met een reflectie op de doelen uit de (school)jaarplannen. Het curriculum wordt meestal niet expliciet nog bevraagd. Het monitoren van curriculumonderdelen zoals leerlijnen, methodekeuzes of de samenhang van het aanbod, komt vaak pas aan bod wanneer resultaten tegenvallen of een school een risicosignaal afgeeft. Dan verschuift het gesprek over kwaliteit van opbrengsten naar het aanbod: klopt de lestijd, sluit de methode aan,

zitten er hiaten in de leerlijn en is het aanbod voldoende passend bij de populatie? Aandacht voor curriculum is dus vaak pas aanwezig als er volgens toetsresultaten of een inspectiebeoordeling aanleiding toe is. Daarbij, omdat een onvoldoende score op curriculum bij de inspectie weinig consequenties heeft, ligt de nadruk van de meeste kwaliteitscycli op andere inspectiestandaarden zoals pedagogisch-didactisch handelen.

We monitoren de resultaten, maar die resultaten leiden naar de activiteiten. Je doet iets omdat je een bepaald resultaat wil behalen, dus daar bevragen we de scholen op. En dan vragen we dus ook naar de opbouw van het curriculum dat ze gebruiken en de methodieken. We leggen dan de methodieken naast die van scholen die succesvolle resultaten behalen. "Ligt het resultaat nu aan de methodiek, of zit het in de uitvoering?" [ID1, po]

In de tweejaarlijkse gesprekken wordt naast financiën gesproken over onderwijsresultaten, over het professionaliseren van medewerkers en de schoolcultuur en veiligheid. Er wordt ook gesproken over of er bepaalde ontwikkelingen zijn binnen vaksecties. En uiteraard worden de onderwijsresultaten gelinkt aan het curriculum. Wat staat daar te doen? [ID2, vo]

Expliciete aandacht voor curriculum

Hierbij zijn verschillen tussen schoolbesturen. Er zijn namelijk schoolbesturen die wél expliciet of impliciet aandacht besteden aan het curriculum in hun kwaliteitscyclus. Vaak maken zij in de gesprekken ruimte voor een evaluatie op het aanbod.

We kijken of er in een doorlopende lijn gewerkt wordt aan de basisvaardigheden. Als een methode gebruikt wordt, dan zit er vaak automatisch al wel een doorlopende lijn in. Ik zeg niet dat het dan goed is hoor, maar een methode biedt wel kaders daarvoor. [ID5, po]

Toch is dit ook bij de schoolbesturen die het curriculum wel expliciet meenemen niet altijd hun belangrijkste kwaliteitscriterium. De onderwijsresultaten blijven vrijwel altijd leidend. Opvolging bij een onvoldoende voor een kernindicator ziet er bovendien anders uit dan opvolging bij een onvoldoende op aanbod.

We kijken of er een samenhangend, doorlopend curriculum is, afgestemd op de leerlingpopulatie, dat herkenbaar is in de praktijk. En of er ook gemonitord wordt of de doelstellingen gerealiseerd worden. We kijken ook naar het aanbod van een school, hoe werken ze daar naartoe? We kijken naar samenhang. Samenhang tussen de activiteiten en de doelstellingen, samenhang tussen de verschillende groepen en tussen verschillende vakken. Zo proberen we een beeld te vormen... We kijken echt naar in hoeverre het onderwijsaanbod bijdraagt aan het realiseren van de doelstellingen die de school heeft. Dus het is wel een expliciet onderdeel van de audit. Het vormt geen kernstandaard... dus als een school een 'onvoldoende' scoort op aanbod, komt dat pas weer terug in de volgende reguliere cyclus. Scoort een school onvoldoende op een kernstandaard, dan komen we eerder terug. [ID5, po]

Methodes als uiting van het curriculum

Wat daarbij opvalt, is dat veel besturen en scholen vertrouwen op methodes als waarborg voor curriculumkwaliteit. In meerdere gesprekken wordt benoemd dat men ervan uitgaat dat actuele methodes de kerndoelen en doorgaande lijnen afdekken. Dat maakt ook dat de inhoudelijke kwaliteit van het curriculum lang niet altijd afzonderlijk of systematisch wordt getoetst. Verderop, in hoofdstuk 6, gaan we dieper in op de keuzen voor methoden en de relatie tot het curriculum.

Verantwoordelijkheid voor het curriculum

Een aanvullende observatie is dat curriculumgesprekken in het primair onderwijs vaker bovenschools worden gevoerd of geïnitieerd via netwerken voor taal, rekenen, burgerschap of digitale geletterdheid. Via deze netwerken wordt wel aandacht besteed aan het curriculum, maar deze netwerken monitoren lang niet altijd ook de kwaliteit van het curriculum. In het voortgezet onderwijs ligt de verantwoordelijkheid voor de invulling van het onderwijs vaker nadrukkelijk bij de scholen en vaksecties. Het bestuur monitort vooral op hoofdlijnen. Daarmee blijft

curriculumkwaliteit in de praktijk vaak dichterbij de school dan bovenschools of op bestuursniveau.

3 Resultaten en jaarplannen als vertrekpunt, gesprekken ter verdieping

Kwantitatieve data als vertrekpunt

Bij veel besturen vormen toetsresultaten, referentieniveaus, jaarplannen en schoolrapportages het startpunt van de kwaliteitscyclus. Vooral de kwantitatieve informatie is dan het uitgangpunt. Opbrengsten, prognoses, tussenresultaten en de voortgang op jaarplandoelen maken zichtbaar waar scholen achterlopen, waar risico's ontstaan en waar nadere toelichting nodig is. Tegelijk vertellen vrijwel alle kwaliteitsmedewerkers dat deze cijfers lang niet voldoende zijn om de kwaliteit van onderwijs te begrijpen. Data hebben vooral een signaalfunctie: ze markeren waar iets opvalt. Pas in het kwaliteitsgesprek wordt duidelijk wat er precies aan de hand is, welke verklaringen daarbij horen en welke vervolgstappen passend zijn.

We kijken voornamelijk naar referentieniveaus, tussenopbrengsten en de opbrengsten van de doorstroomtoetsen. Die gebruiken we als leidraad om dieper met de scholen in gesprek te gaan over kwaliteit, want het is niet "alleen de cijfertjes"... De opbrengsten zijn harde data, daar kun je makkelijk op sturen. Je wil ook je schoolpopulatie en de kindkenmerken goed in beeld hebben. Data leveren uiteindelijk heel veel informatie op. We zetten het wel af tegen de weging van de scholen, om te kijken naar wat reëel is. Bij risicoscholen gaan we in gesprek om te kijken wat er nodig is om die kwaliteit te verbeteren. [ID3, po]

Verschillende activiteiten om kwaliteit te monitoren

De informatie waarmee besturen zich een beeld vormen van kwaliteit, wordt via meerdere sporen verzameld. In vrijwel alle gevallen gaat het om een combinatie van documentanalyse en gesprekken. Besturen analyseren schoolrapportages, toetsgegevens, referentieniveaus, jaarplannen, schoolplannen, beleidsstukken en populatiekenmerken. Soms worden die gegevens door scholen zelf aangeleverd, en in enkele gevallen worden ze verzameld in digitale kwaliteitssystemen of dashboards. Een enkeling gebruikt andere instrumenten zoals leerlingarena's of apps om leerlingtevredenheid te monitoren.

Sommige besturen vragen scholen om een zelfevaluatie of reflectie ter voorbereiding op kwaliteitsgesprekken. Die gesprekken vinden vaak twee keer per jaar plaats, soms vaker. De gesprekken worden meestal gevoerd met directie of schoolleiding. Met regelmaat worden ook kwaliteitscoördinatoren of intern begeleiders uitgenodigd voor het gesprek. Verschillende besturen werken daarnaast met audits of collegiale visitaties. Daarbij worden vooraf documenten opgevraagd, waarna visitatieteams lesobservaties uitvoeren en in gesprek gaan met leerkrachten, schoolleiding, leerlingen en ouders. Opvallend is dat deze visitaties en groeps-gesprekken regelmatig schooloverstijgend zijn ingericht. Veel kwaliteitsmedewerkers vertellen collegiale visitaties te organiseren. Een bestuur organiseert zelfs de kwaliteitsgesprekken onderling, zij bespreken in clusters hun opbrengsten, jaarplandoelen en verbeteracties. Zo kunnen de scholen van elkaar te leren en elkaar kritisch bevragen. De kwaliteitsmedewerker vervult daarbij doorgaans een begeleidende of verdiepende vragende rol.

In de gesprekken met directeuren praten we over welke doelen ze in hun schoolplan hebben gekozen, waarom ze die doelen hebben gekozen. Hoe ga je die implementeren, en vooral, hoe ga je die doelen checken? In de voortgangsgesprekken gaat het over OP2 en OP3, eigenlijk nooit over curriculum. Als het al over aanbod gaat, dan gaat het over: hoe ver ben je nu met de implementatie van burgerschapsonderwijs? We praten ook over, en dat heeft wel met het curriculum te maken, lesgeven vanuit hoge verwachtingen en strategieën voor denken en leren. Dan vragen we: wat doe je daaraan? Hoe ver ben je met je plan? Hoe pak je dat aan? Wat is je ervaring? [ID7, po]

Wanneer wordt curriculum een aandachtspunt?

Het wordt in de gesprekken goed duidelijk dat curriculum meestal niet kwantitatief of als eerste standaard wordt gemonitord. Het komt vaak pas aan de orde als resultaten of inspectiebeoordelingen daar aanleiding toe geven. Als curriculum dan op de agenda staat, is dit altijd kwalitatief en reflectief van aard. Daarbij vertellen kwaliteitsmedewerkers dat ze in die gesprekken begeleidende rol hebben. Ze vragen naar voortgang op doelstellingen, en het proces van bijvoorbeeld implementatie. Meerdere kwaliteitsmedewerkers benoemen dit ook duidelijk: "Wie ben ik om iets van de inhoud van de lessen te vinden". Een inhoudelijk gesprek over curriculum en onderwijsaanbod wordt alleen bij enkele schoolbesturen gevoerd.

4 Ondersteuning van kwaliteitsmedewerkers

Vakinhoudelijke netwerken

Kwaliteitsmedewerkers zijn vaak niet in hun eentje verantwoordelijk voor de gehele kwaliteitscyclus. Ze werken vaak samen met bijvoorbeeld de kwaliteitscoördinatoren op schoolniveau of de coördinatoren passend onderwijs. Bovenschools worden er met name in het primair onderwijs netwerken georganiseerd rondom vakspecialisten zoals taal of rekenen. Deze netwerken functioneren als plekken waar expertise wordt gedeeld, actualiteiten worden besproken en scholen van elkaar leren. In sommige gevallen worden opbrengsten uit visitaties ook direct vertaald naar opdrachten voor zulke netwerken. Zo worden ontwikkelpunten gelijk aangepakt. In het voortgezet onderwijs zien we dat er minder van deze bovenschoolse vakinhoudelijke netwerken zijn. Binnen scholen wordt wel gewerkt aan uitwisseling en netwerken, maar dit is vaak niet op initiatief van het bestuur.

We hebben sinds kort een groepje van drie kwaliteitscoördinatoren, zij hebben de focus op het rekenonderwijs gelegd. Ze hebben literatuuronderzoek gedaan, en een rubric gemaakt, daarin zit ook een check op het curriculum. Vervolgens gaat een combinatie van enthousiaste leerkrachten en mensen met een auditopleiding op basis van die matrix lesbezoeken afleggen om de kwaliteit van rekenonderwijs in kaart te brengen en aanbevelingen te geven. Dat kan dus ook op het aanbod zijn.
[ID7, po]

Op bestuursniveau vertelt een enkeling verbonden te zijn met netwerken op bestuursniveau. Deze netwerken zijn vaak regiogebonden, en zijn niet altijd *alleen* bedoeld voor kwaliteitsmedewerkers.

Scholing en professionalisering

Daarnaast investeren besturen in scholing en professionalisering. Respondenten zeggen te investeren in scholing voor directeuren en kwaliteitscoördinatoren, specifiek op het gebied van kwaliteit. Maar kwaliteitsmedewerkers vertellen ook over bredere professionaliseringstrajecten voor docenten en schoolteams. Deze professionalisering richt zich veelal op ontwikkeling tot specialist (rekenen, taal,

toetsing), maar een enkeling vertelt ook over een focus op data-analyse voor docenten om zo de kwaliteit beter te kunnen monitoren.

We hebben dit jaar veel ingezet op de analyses. We merken dat leerkrachten niet voldoende konden analyseren. Dan kun je ook je onderwijs niet aanpassen. Dus we hebben dit jaar echt een bestuursbrede scholing gehad. Alle scholen zijn geschoold in het analyseren om daar een verbeterslag te maken. [ID3, po]

Externe expertise

Schoolbesturen maken af en toe gebruik van externe ondersteuning en expertise. Dit is vooral gerichte ondersteuning bij specifieke hulpvragen. In de interviews worden onder meer externe adviseurs, samenwerking met universiteiten en hogescholen en SLO genoemd als bronnen van expertise. Deze expertise wordt vooral ingezet door de besturen op schoolniveau, waar een specifieke hulpvraag is. Kwaliteitsmedewerkers op bestuursniveau zijn goed op de hoogte van wie ze kunnen benaderen voor ondersteuning op de scholen. Zelf maken ze op bestuursniveau, op een enkele training na, weinig gebruik van externe expertise. Een uitzondering is een kwaliteitsmedewerker van een klein bestuur.

We huren met regelmaat externe organisaties in... Dat is ook de keerzijde van zo'n kleine stichting. We hebben vaak intern de mensen niet. Ik zou zelf veel meer tijd voor nodig hebben om me bezig te houden met het curriculum. Het zou nuttig zijn om daar ondersteuning op te kunnen vragen
[ID11, vo]

Digitale systemen

Tot slot maken enkele besturen gebruik van digitale systemen (o.a. ParnasSys Schoolkwaliteit, OnSpect, Rovict) om kwaliteitsinformatie te verzamelen, gesprekken te structureren en kwaliteitsindicatoren beter te monitoren. Kwaliteitsmedewerkers vertellen dat die systemen informatie beter zichtbaar maken, maar niet voldoende zijn om volledig zicht te krijgen op de kwaliteit. Duidelijk is dat niet elk bestuur gebruikmaakt van een online systeem om de kwaliteitscyclus te borgen.

5 Grenzen aan beschikbare informatie

Papieren werkelijkheid en de onderwijspraktijk

Het is niet eenvoudig om de kwaliteit van curriculum in kaart te brengen. Curriculum is niet te meten met één kwantitatieve indicator. Meestal gaan kwaliteitsmedewerkers af op informatie die via schoolleiders, zelfevaluaties, documenten en periodieke gesprekken beschikbaar is. Daar zit een belangrijke beperking, want veel van die informatie zegt nog niets over wat er daadwerkelijk in lessen gebeurt. Doelen, beleid of methodes kunnen op papier in orde lijken, maar dat betekent nog niet dat dit doorwerkt in de lessen zelf. Ondanks het inzetten van lesbezoeken als monitoringsinstrument vertellen meerdere respondenten dat de lespraktijk grotendeels buiten beeld blijft in de kwaliteitscyclus.

Curriculum is één ding, maar er moet ook iemand zijn die het goed uitvoert. Zodra iemand de deur van de klas dichttrekt, heeft niemand meer zicht op wat er daarna precies gebeurt. En de kwaliteit zit juist precies in die blackbox, wat er gebeurt in de klas? [ID 1, po]

Directeuren gaan op lesbezoek, maar daarin zien zij een geïsoleerde les. Dus door op lesbezoek te gaan denk ik dat je als directeur geen zicht hebt op het curriculum dat aangeboden wordt. [ID7, po]

Je krijgt wel moeilijk zicht op de activiteiten en de samenhang in één auditdag. Maar we kijken ook wel naar wat er is opgenomen in de plannen en of je die terugziet in de praktijk. We kunnen niet alle activiteiten gaan bekijken of ze daadwerkelijk uitgevoerd worden. [ID5, po]

Ons algemene beleid is in de basis voldoende, maar dan is de vraag wat er in de klassen gebeurt. Beleid schrijven is één ding, dat is relatief eenvoudig. Maar om te zorgen dat er in alle groepen het goede gebeurt, dat daar een doorgaande lijn is. Dat een leerkracht van groep 8 weet wat er in groep 2 gebeurt. Dat is ingewikkelder. [ID10, po]

Een lesbezoek laat hooguit een momentopname zien en geeft geen volledig zicht op het geheel van het aanbod, of de doorlopende leerlijnen. Daarmee blijft curriculumkwaliteit voor een deel een ongrijpbaar. Zicht op documentatie en processen is er wel. De uitwerking in de lespraktijk blijft soms een vraagstuk.

Kwaliteit van informatie

Een tweede beperking zit in de kwaliteit van zelfevaluaties en aangeleverde documentatie. Zeker bij zelfevaluaties of reflecties wordt er aangenomen dat de schoolleiding of directie voldoende in staat zijn om die evaluaties en reflecties in te vullen.

Voor een visitatie vult een schoolleider een zelfevaluatie in op basis van de inspectiestandaarden. Daar zitten natuurlijk de vragen in over curriculum, kerndoelen en doorgaande leerlijnen. Wij kijken of er er beleid is op burgerschap, taal en rekenen. Maar we gaan niet die beleidsstukken inhoudelijk van feedback voorzien. Op het moment dat een directeur zegt dat iets voldoet, met een onderbouwing erbij, dan nemen we dat aan. Dus bijvoorbeeld: er is een kerndoeldekken methode of er is een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8. We stellen misschien kritische vragen, maar gaan niet helemaal uitzoeken of scholen daar volledig aan voldoen. Dit komt door tijdsgebrek, maar je werkt ook met professionals, dus je mag ervan uitgaan dat de onderbouwing goed zit. [ID10, po]

Bij onze kwaliteitsmonitoring vragen we: is je curriculum dekkend? En dan zegt een schoolleider "ja". En dan zeggen wij, "oké, is goed." [ID4, po/vo]

Je bent afhankelijk van de mensen met wie je samenwerkt. Dat onderwijskundig leiderschap, en welke documenten er worden aangeleverd, daarin zie je niveauverschil. En dat is menselijk natuurlijk. Waar mensen werken, zit verschil. [ID5, po]

De datakwaliteit is niet altijd op orde, dan kun je niet de goede conclusies trekken. Niet alle scholen hebben dingen juist ingevuld, of zijn dingen vergeten. [ID8, vo]

Toch vertellen verschillende kwaliteitsmedewerkers dat ze verschillen zien in onderwijskundig leiderschap, kennis en kunde bij kwaliteitsverantwoordelijken op schoolniveau. De ene kwaliteitscoördinator of directeur is meer ervaren dan de ander. De informatie die in de zelfevaluatie en documentatie wordt aangeleverd kan daardoor vaak wel een eerste indicatie geven. De kwaliteit van de informatie die wordt aangeleverd is dus wisselend per school. Daarnaast ontbreekt op bestuursniveau vaak de informatie die nodig is om curriculumkwaliteit echt te kunnen beoordelen. Er is niet altijd zicht op gebruikte methodes, of kwaliteitsmedewerkers weten niet goed hoe keuzes in teams tot stand komen. Daardoor is er op bestuursniveau vaak beperkt zicht op of er hiaten in het aanbod zitten of hoe leerlijnen in de praktijk doorwerken.

Er zit ook een spanning tussen wat methodes aanbieden en wat de volgsystemen van de scholen soms toetsen. Dan ben je al veel tijd kwijt om duidelijk te krijgen: waarom scoren de kinderen minder goed, waar zit dat hiaat in de stof? Dan pas kom je erachter dat iets niet wordt behandeld in een methode, maar dat zou eigenlijk van tevoren bekend moeten zijn.

[ID1, po]

Delen van informatie

Niet elk bestuur heeft dus zicht op de verschillende methodieken die scholen gebruiken, laat staan een digitaal systeem waarin structureel kwaliteitsinformatie over het uitgevoerde curriculum wordt vastgelegd. Het delen van informatie over het uitgevoerde curriculum lijkt daarmee een uitdaging.

6 Knelpunten in de uitvoering

Tijd en capaciteit

Het meest gehoorde knelpunt in de gesprekken is het gebrek aan tijd, beperkte capaciteit en andere prioriteiten om goed met curriculumkwaliteit aan de slag te gaan. Curriculum is op veel scholen geen onderwerp dat vanzelfsprekend prioriteit krijgt in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Het is veel wat er qua ontwikkelingen op de scholen af komt. Er komt steeds weer meer en meer bij. Het is lastig voor scholen om alles wat van de leerkrachten wordt verwacht bij te benen. [ID7, po]

Zeker in het voortgezet onderwijs wordt benoemd dat het gesprek over curriculum op schoolniveau of binnen vaksecties zou moeten plaatsvinden, maar dat daar in de praktijk vaak te weinig tijd en ruimte voor is.

Je zou willen dat vaksecties meer met elkaar in gesprek gaan over hun opbrengsten en reflecteren op hun eigen onderwijs. Er wordt nu vooral veel over de organisatie gepraat: wie maakt de toets van volgende week, wie het correctiemodel? Terwijl, je wil ook dat secties tijd hebben om met elkaar te reflecteren op het onderwijs dat ze geven. [ID6, vo]

Persoonlijk denk ik dat het goed is dat curriculum meer een gespreksthema wordt op de scholen zelf. Het staat vaak niet op de eerste plaats binnen de vaksecties, maar ik denk dat het belangrijk is om daar de tijd voor te nemen. Door de actualiteit van de dag, bezetting en wisselingen in secties ontbreekt conituiteit. Het is voor secties vooral zorgen dat je een les kunt geven. Het ontbreekt aan tijd, ruimte en sturing vanuit de schoolleiding. [ID2, vo]

Daardoor blijft aandacht voor curriculumkwaliteit snel liggen, ook wanneer bestuur en scholen het belang ervan wel onderkennen. Omdat curriculum niet een van de kernindicatoren van de inspectie is, krijgt het onderwerp minder aandacht dan kwaliteitsmedewerkers misschien zouden willen. Andere thema's, die soms

zelfs verder weg staan van het primaire proces, krijgen toch eerder de aandacht, blijkt uit de gesprekken.

Het aanbod is belangrijk natuurlijk, maar dat leerlingen tot leren komen en ze worden voorbereid op het vervolgonderwijs, dat is heel belangrijk. Daar heb je goede pedagogisch-didactische vaardigheden van leerkrachten voor nodig. Het is belangrijk dat de onderwijsinhoud goed aangeboden wordt. [ID5, po]

Scholingsbijeenkomsten vinden mensen vooral heel gezellig. We zijn ook een sociale community, we moeten iets aan binding doen. We bieden soms iets aan dat niet een-op-een met pedagogisch-didactisch handelen of iets anders te maken heeft, maar dat je wel een plek wil geven in je organisatie om een aantrekkelijke werkgever te zijn. Want je kunt van alles doen, maar als er niemand bij je aan het werk wil, heb je ook niks aan een goed curriculum. [ID7]

De basis is niet op orde, dus dan kijken we naar de kernindicatoren. Op zich is curriculum ook heel erg basis, dat snap ik. Maar daar zijn wij niet mee bezig. [ID4, po/vo]

We hebben elke week op het bestuurskantoor afstemmingsoverleg waarin alle onderwerpen vanuit onderwijs aan de orde worden gesteld. Daar proberen we het regelmatig een keer op de agenda te zetten. Maar in de waan van de dag en de veelheid van het werk zijn dit niet de meest voor de hand liggende dingen. Idealiter zou ik willen dat er iets meer de nadruk lag op de kwaliteit van het onderwijs en minder op de randprocessen. [ID 3, po]

Beperkte kennis over curriculum

Daar komt bij dat veel kwaliteitsmedewerkers stellen dat de inhoudelijke kennis en ruimte om te onderzoeken rondom curriculum beperkt zijn. Scholen en besturen nemen aan dat recente methodes de kerndoelen en doorgaande lijnen afdekken. Er wordt niet altijd kritisch onderzocht of dat ook echt zo is. Bij methodekeuzes spelen praktische overwegingen als werkbaarheid, een match met de schoolpopulatie, de handleiding en de prijs geregeld een grotere rol dan de kwaliteit van het curriculum. Dit betekent de methodes voor een groot deel bepalen hoe het uitgevoerde curriculum eruit ziet.

Op het moment dat directeuren het gevoel hebben dat een methode verouderd is wordt de aanschaf naar voren gehaald. Dan zijn ze bezig met een visiegesprek: hoe kijken we naar dit gebied? Maar de uitvoering van de methode (is het geschikt voor combinatiegroepen, hoe is de handleiding?) zijn vaak doorslaggevend. We gaan er allemaal vanuit, en dat is een aanname, dat alle methode voldoen aan de kerndoelen en dus een goed curriculum hebben... Ik heb nog nooit een school gezien die bezig was met aanschaf van een nieuwe methode die zei: "We willen ook eens kijken hoe het met het curriculum zit wat hierin beschreven wordt."

En even later:

Dat was typerend, we kregen een presentatie, en bovenin stond: er zitten goede leerlijnen in deze methode, het is praktisch goed hanteerbaar. Dus er wordt wel genoemd: er zit een doorgaande leerlijn in. Maar wie bepaalt dat dan? En op basis waarvan doe je deze uitspraken? Dat waren twee vakdocenten, heel enthousiast over zo'n nieuw programma. Dus alle directeuren zeggen dan ook dat er goede leerlijnen in zitten. Maar ik weet niet of ze dekkend zijn. [ID7, po]

Kwaliteitsmedewerkers koppelen dit voor een deel aan de rol die leraren hebben gekregen in de praktijk. Leraren zijn vooral uitvoerders geworden, met weinig tijd en onderzoekscapaciteit om curriculumvraagstukken goed onder de loep te nemen. Er zijn enkele schoolbesturen die hun leraren wel die tijd en ruimte geven. Zo wordt er binnen een vo-bestuur sterk ingezet op professionele

leergemeenschappen, en is er een po-bestuur waar twee keer per week in leerteams wordt gepraat over het lesgeven. Maar beide respondenten vertelden dat dit lastig is om van de grond te krijgen, op weerstand kan rekenen in het begin, maar vooral dat dit vraagt om een andere manier van het organiseren van onderwijs.

Scholen zijn uitvoeringsorganisaties geworden. De inspectie doet het toezicht, SLO formuleert de doelen, de uitgevers maken het onderwijsmateriaal. Daarmee is er veel eigenaarschap en ontwikkeling bij de docenten weggehaald. [ID6, vo]

We laten het aan de methodemakers over, en geven scholen weinig ontwikkeltijd om zelf daarmee aan de gang te gaan. Dus leerkrachten gaan alleen de methodes uitvoeren, maar daar wordt niet per se het onderwijs beter van. [ID1, po]

Voor veel collega's zijn de leerlijnen een ver-van-mijn-bedshow. Die hebben de methode en denken: als ik die volg komt het wel goed. Maar heel veel methodemakers maken er zo'n breed verhaal van. Als je echt op leerlijnniveau gaat werken, dan kun je een grotere impact maken. Methoden zijn een prachtige houvast, een ontzorgende prikkel in bepaalde mate. Het gaat dan niet over leerlijnen en curriculum. Terwijl, zoals ik ernaar kijk: als je de methode aan de kant zet en echt vanuit de leerlijnen je onderwijs vorm geeft, dan heb je daardoor volgens mij veel meer ruimte, en waarschijnlijk ook werkplezier. [ID9, po]

Daar dient bij genoemd te worden dat er ook uitzonderingen zijn.

Ik sprak vanochtend een leerkracht die op één van onze scholen werkt met een methode die recent is ingevoerd. Die methode is voor taal heel sterk, alleen voor stijl opdrachten en spelling niet, dus die hebben ze nu zelf op basis van de leerlijn ontworpen, passend bij hun populatie. Dan denk ik: wauw, dat is echt gaaf. [ID9, po]

Onduidelijke eisen en kaders

Daarnaast zeggen enkele respondenten dat er behoefte is aan meer concrete handvatten voor curriculumontwikkeling en -monitoring. Scholen en schoolbesturen zijn zoekende: wanneer “doen we het goede” en “doen we dat goed”.

We krijgen vooral vragen in de trant van: doen we het goed, en hoe weten we dat we het goede doen? [ID8, vo]

Ik ben zelf van de focus: wat we doen, moeten we goed doen. En hoe weten we dan of we dat goed doen? [ID7, po]

Ik fungeer dan als sparringpartner voor scholen: zijn we bezig met de goede dingen? Doen we die goede dingen goed? [ID9, po]

Een respondent uit het voortgezet onderwijs wijst er bijvoorbeeld op dat scholen bij burgerschap wel beschikken over een rubric en toolkit die houvast geven bij de beoordeling van kwaliteit, terwijl voor de nieuwe kerndoelen zo’n vergelijkbaar referentiekader ontbreekt.

De inhoud wordt als een soort ‘given’ beschouwd, maar hoe werk je organisatorisch en procesmatig aan kwaliteit? Daarvoor zou het heel handig zijn als er inzichten komen: zo ziet het eruit als het goed gaat. [ID8, vo]

Gebrek aan schooloverstijgend inzicht

Soms speelt ook het gebrek aan schooloverstijgend overzicht een rol. Sommige besturen stellen dat zij onvoldoende zicht hebben op welke methodes scholen precies gebruiken, hoe keuzes tot stand komen en waar scholen van elkaar zouden kunnen leren. Door de autonomie van scholen is er veel variatie, maar die variatie maakt het ook lastiger om kennis te bundelen, overzicht te houden en gezamenlijke ondersteuning doelgericht in te zetten. Zeker grote besturen hebben nu eenmaal niet de ruimte en capaciteit om van iedere school alle informatie inzichtelijk te hebben, en om iedere school te kunnen ondersteunen bij de curriculumvragen die daar spelen. Bij die besturen ligt de verantwoordelijkheid voor het curriculum voornamelijk op schoolniveau. Die besturen kiezen er ook voor om alleen

de scholen te ondersteunen die dat het meeste nodig hebben. Besturen hebben vaak geen ruimte om alle scholen van ondersteuning te voorzien.

Straks zullen we in het kwaliteitssysteem zien staan of alle kerndoelen geborgd zijn. Maar de stap daarna: wat doe je om de kerndoelen te borgen? Dat ligt bij de vaksecties en leergebieden. [ID8, vo]

Behoefte aan richting en handvatten

De kwaliteitsmedewerkers hebben geen uitgesproken ondersteuningsbehoefte rond het monitoren van curriculumkwaliteit. Dat lijkt mede samen te hangen met het feit dat veel besturen dit thema nog beperkt of niet systematisch monitoren, of de verantwoordelijkheid hiervoor vooral bij scholen beleggen. Concrete hulpvragen of wensen voor specifieke instrumenten worden daardoor nauwelijks genoemd. Tegelijkertijd blijkt uit de gesprekken wel een impliciete behoefte aan ondersteuning.

Respondenten stellen dat curriculuminhoudelijke expertise vooral op schoolniveau ligt en dat besturen doorgaans vooral procesmatig ondersteunen. Juist op schoolniveau ontbreken echter vaak de tijd, onderzoekscapaciteit en soms ook de scholing om diepgaand naar het curriculum te kijken. Voor besturen kunnen daarom handvatten helpen om curriculumkwaliteit beter bespreekbaar en zichtbaar te maken: wanneer is een curriculum dekkend, inhoudelijk voldoende, samenhangend en passend bij de leerlingenpopulatie? Hoe voer je hierover het gesprek met scholen, welke vragen stel je, wat kun je zinvol monitoren en hoe borg je die informatie in de kwaliteitscyclus? Voor SLO ligt hier vooral een agenderende en ondersteunende rol: doorgaan met het onder de aandacht brengen van curriculumkwaliteit en besturen helpen analyseren wat curriculumontwikkeling en curriculummonitoring concreet van hen vragen.

7 Verschillen tussen besturen

Bewuste keuzes in roloppvatting

Besturen maken verschillende keuzes als het aankomt op het monitoren van curriculumkwaliteit. Ze kiezen welke informatie wordt opgehaald, met welke frequentie gesprekken plaatsvinden, welke indicatoren of standaarden leidend zijn, of er gewerkt wordt met audits of visitaties, welke thema's bovenscholisch worden geagendeerd en hoeveel ruimte scholen krijgen om daar hun eigen invulling aan te geven. In veel besturen sturen kwaliteitsmedewerkers daarom in de eerste plaats op proces, voortgang en verantwoording, en minder op de inhoud van het onderwijs zelf. Zij bepalen bijvoorbeeld of scholen moeten reflecteren op resultaten, hoe dat gebeurt, hoe verbeteracties worden gevolgd, en of bepaalde thema's – zoals basisvaardigheden, burgerschap of kerndoelen – expliciet op de agenda komen. Besturen zullen eerder de vertaling van kerndoelen naar onderwijsinhoud begeleiden dan dat zij voorschrijven welke vertaling gemaakt moet worden. Besturen maken bewuste afwegingen in welke rol zij voor zich zien, dit is vaak verflochten met hun bestuurlijke visie en opvattingen over sturing en verantwoordelijkheid. Sommige besturen kiezen nadrukkelijk voor een faciliterende rol. Zij ondersteunen wanneer scholen daarom vragen, maar zien in principe de inhoud van het onderwijs als verantwoordelijkheid van de school. Dit geldt vooral in een deel van het voortgezet onderwijs, waar autonomie van scholen en vaksecties vaak wordt benoemd. In het primair onderwijs zien we iets vaker dat besturen een actieve rol kiezen, waarbij de kwaliteitsgesprekken vaker op onderwijsinhoud ingaan en er soms wordt toegewerkt naar meer samenhang in methodieken, en wordt geprobeerd om taal, rekenen of burgerschap bestuursbreed te versterken.

De meeste besturen benadrukken dat de scholen uiteindelijk bepalen hoe het curriculum eruit ziet. De rol van het schoolbestuur wordt pas groter wanneer resultaten tegenvallen, risico's ontstaan of inspectiesignalen aanleiding geven tot een interventie. De omvang van een bestuur lijkt daarin geen verklaring te bieden voor de rol die ze willen innemen. Grotere besturen staan niet per definitie meer op afstand, en kleinere of middelgrote besturen niet altijd dicht bij het primaire proces. In sommige besturen is kwaliteitszorg belegd bij een klein of nieuw team dat vooral bezig is de basis van de kwaliteitscyclus op te bouwen; in andere besturen is sprake van een uitgebreider netwerk van kwaliteitsmedewerkers, of boven-schoolse adviseurs, waardoor ook meer inhoudelijke ondersteuning mogelijk is.

De invulling van het onderwijs is echt aan de scholen zelf, daar hebben ze veel autonomie in. Het is steeds de vraag: waar bemoeien wij ons wel mee, en waar bemoeien wij ons niet mee? We stuiten de hele tijd op die balans tussen de kracht van samenwerken, en autonomie van de school. Over de invulling van het onderwijs wordt nu niet gepraat met scholen. Scholen maken nu een eigen invulling op basis van de kerndoelen, passend bij de schoolvisie. Als wij dat al zouden willen monitoren, is dat eerder procesmatig of organisatorisch dan inhoudelijk. [ID8, vo]

Scholen moeten zelf reflecteren en kijken of ze nog passend aanbod hebben. Het is niet echt een gesprek op stafniveau. [ID5, po]

We doen op bestuursniveau niets met de invulling van curriculum, dat laten we aan de scholen. [ID4, po/vo]

Mandaat van de kwaliteitsmedewerker

Daarnaast hangt de invloed van een kwaliteitsmedewerker samen met de taak en het mandaat dat zij hebben gekregen. Is het hun rol om de kwaliteitscyclus te ondersteunen, of kunnen zij inhoudelijk bijdragen aan de kwaliteit van het

De keuze voor methodes ligt primair bij de scholen. Mijn rol is dat ik wel probeer te prikkelen. Maar als ik iets roep in een organisatie, is er geen enkele garantie dat mensen daar bewust iets in doen. En zolang wij het niet in onze strategische koers opgenomen hebben, ga ik scholen niet verplichten. [ID7, po]

Overal waar curriculum betekenisvol is, laat ik het wel klinken. Overal noem ik curriculumontwikkeling. Maar we staan aan de vooravond van de herziening, het zit nu nog niet in de structuur van de gesprekken; "laten we het nu eens hebben over het curriculum van rekenen". Bij het volgende strategische koersplan zal curriculumontwikkeling een prominente plek krijgen. Dan heb je aanjaagmechanismen vanuit de organisatie. Je kunt van alles doen, maar het koersbeleid is leidend. Daaruit volgen de schoolplannen en jaarplannen. Daar gaat het nu niet over curriculum. [ID9, po]

curriculum? De invloed van kwaliteitsmedewerkers is ook afhankelijk van de visie op onderwijs en curriculum van het bestuur. Soms willen kwaliteitsmedewerkers meer aandacht voor het curriculum, maar wanneer dat niet is geborgd in bijvoorbeeld plannen of beleid, zijn er belemmeringen voor kwaliteitsmedewerkers om het thema verder te brengen binnen hun organisatie.

8 Afsluitend

De gesprekken laten zien dat curriculum niet als afzonderlijk thema wordt gemonitord in de kwaliteitscyclus. Curriculum wordt een gesprekstema wanneer resultaten onvoldoende zijn of scholen risicosignalen afgeven. Dan wordt er gesproken over methodes die worden gebruikt, of er hiaten in leerlijnen zitten en hoe het onderwijs feitelijk is ingericht. Curriculum is daarmee wel aanwezig in de kwaliteitscyclus, maar meestal niet als expliciet thema. De focus bij kwaliteitsmonitoring ligt voornamelijk op resultaten en op de indicatoren uit de inspectiekaders.

Besturen verschillen in de mate waarin zij curriculum actief agenderen. Die verschillen hangen niet alleen samen met structuur of schaal, maar ook met bewuste opvattingen over sturing en verantwoordelijkheid. Sommige besturen kiezen ervoor vooral te sturen op het proces en de kwaliteitscyclus, terwijl de onderwijsinhoud bij scholen blijft. Andere besturen proberen curriculumontwikkeling te stimuleren via netwerken of expertisegroepen. De plek van curriculum in kwaliteitsmonitoring wordt dus onder andere bepaald door bestuurlijke overtuigingen, het mandaat van kwaliteitsmedewerkers en de prioriteiten die een bestuur stelt.

Uit de gesprekken blijkt dat de beschikbare informatie lang niet altijd een volledig beeld geeft van curriculumkwaliteit. Zelfevaluaties verschillen in kwaliteit en lesbezoeken geven maar beperkt zicht op het gehele curriculum. In audits wordt vaak wel gekeken naar beleid, maar dit worden niet altijd diepgaand getoetst. Als een schoolleider of directeur stelt dat iets op orde is, wordt dat vaak aangenomen. Respondenten stellen dat juist de onderwijspraktijk, daar waar het curriculum tot uiting komt, lang niet altijd inzichtelijk is. Hierdoor wordt duidelijk dat er bij het monitoren van kwaliteit voornamelijk wordt gekeken naar het beoogde curriculum, en dat het lastig is voor scholen en besturen om een uitspraak te doen over het uitgevoerde curriculum.

Praktische belemmeringen maken dat het curriculum in de onderwijspraktijk niet altijd de aandacht krijgt die het misschien verdient. Op scholen ontbreekt de tijd om kritisch naar methodes, leerlijnen en samenhang te kijken. En de manier waarop het onderwijs is ingericht zorgt ervoor dat leraren vooral onderwijs uitvoeren in plaats van te ontwikkelen. Ook bij kwaliteitsmedewerkers is de kennis over wat het bestuur doet op het gebied van curriculum lang niet altijd prioriteit. Curriculum wordt wel relevant gevonden, maar dit is lang nog niet altijd gebruikelijk om daar op bestuursniveau expliciet aandacht aan te besteden.

Ik dacht, we doen helemaal niets aan curriculum. Maar al pratende doen we toch wel veel meer. We hebben net in directieoverleg een bijeenkomst gehad over curriculum voor bewegingsonderwijs. [ID7, po]

Ik merk hier al in ons gesprek, dat ik denk, hoe doen we dat eigenlijk? Weet ik eigenlijk al wel genoeg van het curriculum? En dat is op de scholen natuurlijk net zo. [ID3, po]

9 Bijlage – index respondenten

ID	Sector	Grootte	Mate van sturing	Opvallendheden of kenmerken uit het interview
ID1	PO	11–20	Bestuur formuleert expliciete verwachtingen en volgt curriculum/onderwijskwaliteit actief op.	Onderdeel van ontwikkeling Nederlands Kenniscurriculum (NKC); sterke overtuiging dat curriculumkwaliteit bepalend is voor opbrengsten. Inzet op leerteams en meer afstemming over curriculum tussen scholen.
ID2	VO	21–40	Scholen zijn primair verantwoordelijk, bestuur faciliteert en monitort op hoofdlijnen.	Curriculum vooral verweven in bredere kwaliteitsgesprekken; narratief waarderen als nieuwe aanpak waarbij scholen elkaar bezoeken.
ID3	PO	21–40	Actieve kwaliteitscyclus en bestuurlijke thema's, maar inhoudelijke keuzes blijven grotendeels bij scholen.	Sterk datagedreven (referentieniveaus, doorstroomcijfers); aandacht voor analysevaardigheid van docenten en verschillen in onderwijskundig leiderschap van bestuurders.
ID4	PO/VO	11–20	Scholen krijgen veel ruimte; bestuur wil weinig controlerend of sturend zijn.	Adviseurs onderwijskwaliteit zien zichzelf nadrukkelijk niet als controlerend, curriculum blijft grotendeels een 'black box'; zelfevaluatie schoolleider is startpunt. Bestuur heeft expliciet weerstand tegen 'meten'.
ID5	PO/SO	21–40	Curriculum is expliciet onderdeel van audits en wordt actief bevraagd.	Curriculum is expliciet onderdeel van audits via inspectiestandaarden (OP0/OP1); veel aandacht voor samenhang, doorlopende lijnen en passend aanbod.
ID6	VO	11–20	Bovenschoolse kwaliteitscyclus, deze is ontwikkelingsgericht ingevuld.	Zeer uitgewerkte kwaliteitscyclus met zelfevaluaties, collegiale visitaties, PLG's en feed up–feedback–feed forward. Curriculum wordt gezien als breed onderdeel van onderwijskwaliteit.
ID7	PO	11–20	Enkele bestuurlijke thema's worden gestuurd, maar curriculum blijft grotendeels schoolverantwoordelijkheid.	Curriculum wordt nauwelijks systematisch gemonitord; aanname dat recente methodes voldoende kwaliteit bieden. Veel aandacht voor uitvoerbaarheid en 'overvraging' van scholen.
ID8	VO	>40	Curriculum wordt bewust niet inhoudelijk gemonitord, hooguit procesmatig.	Curriculummonitoring gebeurt bewust niet; bestuur wil hooguit procesmatig meekijken vanwege verenigingsfilosofie en schoolautonomie.
ID9	PO	11–20	Beperkte sturing, met groeiende aandacht voor curriculumontwikkeling.	Wil weg van eenzijdige focus op data; ziet kansen in leerlijnen, ontwikkelingsgericht onderwijs en curriculumontwikkeling passend bij de populatie.
ID10	PO	11–20	Kwaliteitsteam monitort en agendeert, maar scholen behouden veel inhoudelijke ruimte.	Kwaliteitsteam van directeuren en KC'ers in plaats van kwaliteitsmanager; sterke inzet op collegiale visitaties en leren van elkaar. Burgerschap kreeg extra aandacht vanwege inspectiedruk.
ID11	VO	<10	Meer sturing is noodzakelijk door kwaliteitsproblemen, basisprocessen worden opgebouwd.	Bestuur is vooral bezig met het opbouwen van een kwaliteitsstructuur na negatieve inspectieoordelen; curriculummonitoring staat nog in de kinderschoenen.

Regioplan

Transformatorweg 38
1014 AK Amsterdam
T +31(0)20 531 53 15
www.regioplan.nl

