

## SCHOLEIGEN CURRICULUMONTWIKKELING

*“Kleur geven aan het curriculum van de school:  
wat zijn voorwaarden op school- en stelselniveau?”*



## ***Wat past bij de ambities en mogelijkheden van de school?***

*Sinds een aantal jaren staat het curriculum volop in de belangstelling. In de media en in diverse gremia wordt met veel vuur gesproken en gedebatteerd over de vraag wat een toekomstbestendige richting is voor het curriculum. In het verlengde daarvan wordt ook flink nagedacht over een bijpassend proces van curriculumontwikkeling. Terwijl de discussies over het curriculum op landelijk niveau voortwoeden, groeit het bewustzijn bij leraren en schoolleiders wat het betekent om het onderwijsprogramma van de school zodanig vorm te geven dat het past bij de ambities en mogelijkheden van de school. Dit proces van schooleigen curriculumontwikkeling staat centraal in dit hoofdstuk.*

## 6. Schooleigen curriculumontwikkeling

Nienke Nieveen

### Vooraf

Sinds een aantal jaren staat het curriculum volop in de belangstelling. In de media en in diverse gremia wordt met veel vuur gesproken en gedebatteerd over de vraag wat een toekomstbestendige richting is voor het curriculum. In het verlengde daarvan wordt ook flink nagedacht over een bijpassend proces van curriculumontwikkeling. Belangrijke punt in die discussie is welke rol leraren en scholen hebben bij curriculumontwikkeling en hoe deze rol zich verhoudt tot die van andere experts in de educatieve infrastructuur.

In deze breed gevoerde discussie is de afgelopen jaren nogal wat verwarring rond het begrip 'curriculumontwikkeling' geslopen. Als we het curriculum kortweg definiëren als een plan voor het leren van leerlingen, kunnen we concluderen dat er op verschillende aggregatieniveaus wordt meegedacht over die plannen en dat op die verschillende niveaus aan curriculumontwikkeling wordt gedaan. Op landelijk niveau wordt het curriculum op hoofdlijnen vastgesteld via onder andere de kerndoelen, referentieniveaus en eindtermen. Zij perken een deel van de vrijheid van scholen in, maar vormen geen compleet plan voor het leren van leerlingen. Binnen elke school maken leraren, schoolleiding en schoolbestuur een veelheid aan afspraken met elkaar die het curriculum van de school kleur geven: het betreft afspraken over het profiel van de school en allerlei keuzes die te maken hebben met wat er geleerd wordt, op welke wijze het onderwijsleerproces wordt vormgegeven en op welke wijze de school wil omgaan met bijvoorbeeld haar leermiddelen- en toetsbeleid.

Om discussies over het curriculum van de toekomst te ontwarren zou het helpen als steeds helder is over welk curriculumniveau wordt gesproken en voor welk niveau adviezen worden uitgebracht. Als de OnderwijSCOöperatie in haar advies naar aanleiding van de verdiepingsfase van Onderwijs2032 schrijft: *“Leraren willen graag een veel stevigere rol in curriculumontwikkeling of –vernieuwing”* (OnderwijSCOöperatie, 2016, p. 3), dan gaat dat over het curriculum op landelijk niveau (ook wel macroniveau genoemd). Immers, op school- en klasniveau hebben leraren in Nederland in principe al veel autonomie en zeggenschap (cf. Nieveen & Kuiper, 2012). Als de OnderwijSraad (2014, p. 7) stelt: *“Het bij de tijd houden van het onderwijs is vooral een taak van leraren, school-, team- en afdelingsleiders, en besturen. Zij kunnen het curriculum aanpassen, verbeteren en afstemmen op de lokale situatie om goed in te spelen op maatschappelijke veranderingen. Hun betrokkenheid en professionaliteit vormen daartoe de sleutel.”*, dan gaat het over het curriculum op school- en klasniveau (ook wel meso- en microniveau).

Terwijl de discussies over het curriculum op landelijk niveau voortwoeden, groeit het bewustzijn bij leraren en schoolleiders wat het betekent om het onderwijsprogramma van de school zodanig vorm te geven dat het past bij de ambities en mogelijkheden van de school. Het proces van schooleigen curriculumontwikkeling staat centraal in dit hoofdstuk.

## 6.1 Schooleigen curriculumontwikkeling nader belicht

Scholen en leraren hebben in Nederland een prominente rol bij het ontwerpen van hun schooleigen curriculum en met alle (media-)aandacht voor het curriculum van de toekomst worden de verwachtingen op het punt van curriculumontwikkeling in de school verder opgeschroefd. Zo staat in het advies van Platform Onderwijs2032 (2016, p. 58): *“Bij een toekomstgericht onderwijsaanbod hoort een organisatie van de school die het leerlingen mogelijk maakt minder plaats- en tijdgebonden te leren. Het is aan de leraren om daar in samenspraak met de schoolleiding en –besturen vorm aan te geven.”* De Onderwijscoöperatie (2016, p. 14) constateert in haar advies naar aanleiding van de verdiepfingsfase van Onderwijs2032 dat leraren al aan verbetering van het onderwijs werken, maar dat dit op een meer gestructureerde en vanzelfsprekende manier kan. Zij pleit ervoor dat *“curriculumontwikkeling wordt ingebed in de werkwijze van scholen en in het takenpakket van de leraar”* (Onderwijscoöperatie, 2016, p. 14). Alle aanleiding om het concept van curriculumontwikkeling op schoolniveau verder te ontrafelen.

Het curriculum op school- of mesoniveau omvat alle plannen en afspraken die binnen een school gemaakt worden met betrekking tot het leren van leerlingen van die betreffende school. Deze afspraken kunnen betrekking hebben op meerdere aspecten, zoals die gevisualiseerd worden in het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003).



Figuur 1. Curriculaire spinnenweb (zie ook <http://curriculumontwerp.slo.nl/spinnenweb>)

De term mesocurriculum suggereert één niveau en één plan. Deze plannen en afspraken binnen een school worden echter op verschillende niveaus en in verschillende mate van detail gemaakt, afhankelijk van waar de verantwoordelijkheden in de school zijn belegd. Bijvoorbeeld:

- Het schoolbestuur en de schoolleiding zijn verantwoordelijk voor de profilering van de school, visie en zwaartepunten van de school (waarin wil de school goed zijn), de positie in de regio en de wijk waarin de school staat en de samenwerking met andere instanties (bijvoorbeeld culturele instellingen).
- De school- en de locatieleiding zijn verantwoordelijk voor de manier waarop het leren binnen de school georganiseerd wordt, bijvoorbeeld wat betreft:
  - maatwerk/differentiatie/passend onderwijs (zorgstructuur), individuele leerroutes, maatwerkdiploma's, stapelen;
  - kern- en keuzevakken (in verband met verbreding en verdieping of verrijking, buitenschoolse activiteiten);
  - inrichting van de leeromgeving en verdeling van de tijd, rooster;
  - resultaten, (formatieve) toetsing en examinering, type leerlingvolgsysteem.
- Afdelingsleiders, vaksecties, coördinatoren (zoals taal-/reken-/zorg-/ICT-coördinatoren), leraren zijn verantwoordelijk voor pedagogisch-didactische kwesties, mogelijke samenhang tussen vakken en (doorlopende) leerlijnen.

Om tot afspraken over een samenhangend, praktisch haalbaar en effectief plan te komen waarmee leraren en hun leerlingen goed uit de voeten kunnen, zullen keuzes gemaakt moeten worden. Kernvraag hierbij is: welke doelen en inhouden verdienen prioriteit? Per definitie zijn er meer keuzes mogelijk dan er in de praktijk gerealiseerd kunnen worden. Zonder het kompas van het curriculum van de school blijven veel keuzes impliciet en het pedagogisch-didactisch en onderwijskundig handelen diffuus. Het maken van schooleigen afspraken over het curriculum bevordert de gezamenlijke doelgerichtheid van het onderwijsleerproces en geeft daarmee houvast voor verdere uitwerking naar het niveau van de klas of groep. Daarnaast biedt een curriculum op schoolniveau zicht op benodigde condities en kaders op onder andere financieel en organisatorisch gebied.

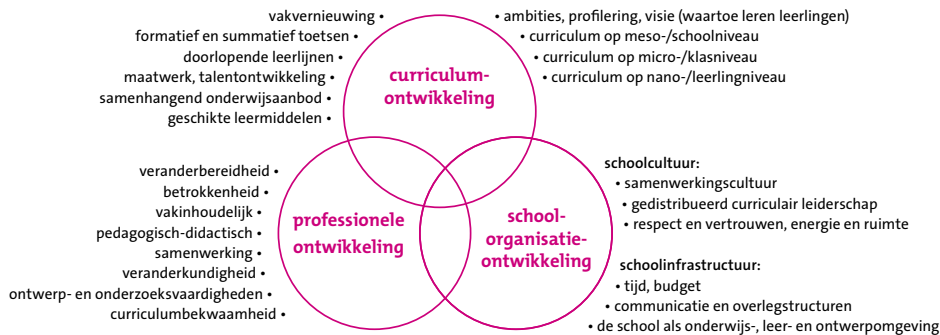
Het proces van curriculumontwikkeling binnen de school is geen eenvoudige zaak en vraagt gewoonlijk om een meerjarig proces. Dat komt deels door de gelaagdheid van het curriculum zelf. Daar waar scholen op zoek zijn naar samenhang of mogelijkheden tot maatwerk zal die doordenking moeten plaatsvinden voorafgaand aan het onderwijsleerproces in de klas. Dat betekent dat leraren en team- en schoolleiders afspraken maken waarmee de individuele leraar rekening moet houden bij het voorbereiden van het feitelijke onderwijsleerproces. Ook is er geen school waar niet aan verschillende curriculaire vraagstukken *tegelijk* wordt gewerkt, soms binnen vakken, andere keren rond vakoverstijgende thema's of vaardigheden, binnen leerjaren en/of schoolbreed.

Betrokkenen hebben hun eigen beelden bij de huidige onderwijspraktijk (wat er al is en loopt), de landelijke inkadering (wat moet en wat mag), de speerpunten in de school (waar de school voor staat en zich mee profileert) en de inhoudelijke raakpunten (mogelijke terreinen voor samenwerking en onderlinge afstemming). De kunst is om tijdens het ontwikkelproces *gezamenlijke* beelden te vormen van de wijze waarop verschillende initiatieven samenhangen en elkaar kunnen versterken.

## 6.2 Schooleigen curriculumontwikkeling als onderdeel van integrale schoolontwikkeling

Wil curriculumontwikkeling op school kans van slagen hebben, is het van belang deze te verbinden met professionalisering van leraren. Onderzoek heeft al talloze malen gewezen op de sleutelrol van leraren bij curriculumvernieuwing. De uitspraak van Stenhouse (1975) *“No curriculum change without teacher change”* is nog altijd actueel. Daarnaast is een krachtige koppeling nodig met ontwikkelingen in de schoolorganisatie, inclusief de schoolcultuur en structuren binnen de school (Nieveen, Handelzalts, Van den Akker, Hooghoff, Kruger, Homminga, & Berkien, 2006). Integrale schoolontwikkeling omvat daarmee de wisselwerking tussen curriculumontwikkeling (wat willen we), professionele ontwikkeling (wat kunnen we) en schoolorganisatieontwikkeling (wat mogen we). Deze indeling past goed bij het begrip *agency* (of handelingsvermogen) van Priestley, Biesta en Robinson (2015). Volgens deze auteurs wordt het handelingsvermogen van leraren en schoolteams bepaald door de wisselwerking tussen persoonlijke ervaringen en lessen uit het verleden (het kunnen), de wensen voor de toekomst (het willen) en de huidige mogelijkheden en belemmeringen in beleid en praktijk (het mogen). De omstandigheden waaronder een vernieuwing gestalte krijgt beïnvloeden de *agency* van leraren en schoolleiders in hoge mate. Leraren kunnen bekwaam zijn in het herzien van hun curriculum, maar door belemmerende omstandigheden in bijvoorbeeld de schoolcontext, niet tot resultaat komen. Figuur 2 visualiseert de samenhang van de drie ontwikkelingen. In het vervolg van deze paragraaf gaan we nader in op manieren waarop professionele ontwikkeling en schoolorganisatieontwikkeling het ontwikkelen van een schooleigen curriculum kunnen bevorderen.





Figuur 2: Curriculumontwikkeling als onderdeel van integrale schoolontwikkeling

## Professionele ontwikkeling

Curriculumontwikkeling binnen de school wordt dus in hoge mate beïnvloed door de bekwaamheid van het team, de schoolleiding en het bestuur. Voor curriculumontwikkeling is meer nodig dan pedagogische en (vak)didactische kennis en vaardigheden. Zelf onderwijs (her)ontwerpen vraagt om specifieke deskundigheid. Het vraagt de nodige ontwerp-kennis en zicht op manieren om tot afstemming te komen tussen de keuzes die de school maakt, de keuzes die de leraren in de klas maken, wat er in de omgeving van de school gebeurt en de landelijke leerplankaders. Afhankelijk van de verdeling van de verantwoordelijkheden zullen lerarenteams, schoolleiding en bestuur moeten beschikken over (Huizinga, 2014; Nieveen & Van der Hoeven, 2012):

- (vak)inhoudelijke bekwaamheid, zoals overzicht hebben van het vak/leergebied en vakoverstijgende thema's;
- pedagogisch-didactische bekwaamheid, zoals vaardig zijn in het lesgeven en begeleiden van leerlingen in die vakken/thema's;
- samenwerkingsbekwaamheid: met collega's van gedachten kunnen wisselen over het onderwijsprogramma, draagvlak creëren voor de keuzes die daarmee samenhangen, de bereidheid om collega's op te zoeken voor advies, opbouwen van samenwerkrelaties met collega's, en steun bij elkaar te zoeken voor het realiseren van gewenste onderwijsvernieuwingen in de school;
- veranderkundige bekwaamheid: sturing en steun kunnen geven aan veranderingsprocessen, omgaan met weerstanden, vieren van successen;
- ontwerp- en onderzoeksbekwaamheid: vaardig zijn in het analyseren (doelgroepanalyse, contextanalyse, literatuurstudie), ontwerpen, construeren en evalueren van (tussenversies van) nieuwe plannen;

- curriculumbekwaamheid: onder andere een ‘helikopterblik’ kunnen aanwenden om te bepalen of de onderdelen van het curriculum een coherent geheel vormen en of de vernieuwing past bij de schoolvisie, bij leerlijnen van het vak, bij de andere vakken, en dergelijke.

De noodzaak van curriculumontwerpcapaciteiten bij leraren en schoolleiders om te komen tot succesvolle schooleigen curriculumontwikkeling wordt breed onderschreven (Law & Nieveen, 2010; Marsh, Day, Hannay, & McCutcheon, 1990; Priestley & Biesta, 2013). Naast het al dan niet aanwezig zijn van voorgaande bekwaamheden binnen de school wordt het succes van schooleigen curriculumontwikkeling in sterke mate beïnvloed door de veranderbereidheid en het gevoel van betrokkenheid bij de diverse personen in de schoolorganisatie. Bijdragen van lerarenteams en schoolleiders aan de concretisering van de vernieuwing in de school- en klaspraktijk vergroten de relevantie en eigenaarschap van de plannen. Lerarenteams en schoolleiders zijn daarmee de *change agents* van de vernieuwing (cf. Fullan, 2001; 2003; Hargreaves & Shirley, 2009). Eigenaarschap kan op individueel niveau beleefd worden, maar ook op team- en organisatieniveau. Zeker bij curriculumvernieuwing is eigenaarschap van het collectief van groot belang. Door samen de toekomst van het onderwijs te doordenken, deze te ontwikkelen en uiteindelijk gezamenlijk verantwoordelijkheid te nemen voor de keuzes, verlenen betrokkenen betekenis aan de vernieuwing en wordt eigenaarschap vergroot.

### **Schoolorganisatieontwikkeling**

Om het handelingsvermogen (*agency*) binnen scholen te versterken en daarmee de professionele ruimte van leraren te vergroten, adviseert de Onderwijsraad (2016) meer en betere samenwerking in de teams en meer aandacht voor structuren en een cultuur die het handelingsvermogen ondersteunen. Deze verbeteringen in de schoolorganisatie kunnen het curriculumwerk binnen de school in belangrijke mate bevorderen.

#### **Schoolcultuur**

De schoolcultuur, ofwel ‘de manier waarop we dingen hier doen’, omvat onder andere het type leiderschap van de school. Om curriculumontwikkeling op scholen van de grond te krijgen is *gedistribueerd curriculair leiderschap* van belang. Deze vorm van leiderschap manifesteert zich op verschillende niveaus in de school en heeft als kenmerk dat betrokkenen in de school (leraren, teamleiders, schoolleiding, bestuur) elkaar vanuit een lerende houding prikkelen, coachen, stimuleren en aanspreken op curriculumgerelateerde vraagstukken (zie Abbenhuis, et al, 2008).

Om curriculaire samenhang te realiseren, 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. We merken hierbij op dat frequent overleg in de school over het onderwijs meestal belangrijker is dan het schrijven van planningsdocumenten. Samenwerking en gezamenlijke reflectie op ervaringen bevordert ook het leren van betrokkenen (cf. Little, 1990). De Onderwijsraad (2016, p. 24) geeft aan: *“Als leraren samenwerken in sociale verbanden, krijgen zij toegang tot elkaars kennis, ervaring en vaardigheden. Ze kunnen daarvan leren en zo hun eigen competenties versterken. Dit mechanisme wordt benut in onderwijslanden die goed presteren. Hier zijn directe collega’s een belangrijke bron van verbetering en innovatie.”*

Werken aan het curriculum van de school leidt vaak tot beslissingen die weer andere veranderingen impliceren. Om welke verandering het ook gaat, de reacties zullen variëren van enthousiasme, positieve belangstelling, afwachting en misprijzen tot actieve tegenstand. De ervaring leert dat dit geen statisch gegeven is: reacties verschuiven gedurende het proces. De cruciale factor hierbij is dat de betrokkenen elkaar *respecteren* en *vertrouwen* of op zijn minst betrouwbaar zijn in hun gedrag naar elkaar: geen verborgen agenda’s, respect voor elkaars standpunten en transparante communicatie.

Het is van belang dat er *energie* en *ruimte* blijft om na te denken en samen met collega’s en leerlingen aan het curriculum en aan verandering van routines te werken. Veel onderwijsteams vertillen zich aan een te ambitieus pakket aan veranderingen. Idealiter is er binnen een team overeenstemming over de balans tussen enerzijds onderhoud en geleidelijke verbetering, anderzijds vernieuwing en sanering.

### **Schoolinfrastructuur**

Voor een stimulerende cultuur zijn diverse structuren nodig. Zo zijn *tijd* en *budget* voorwaarden voor verdere ontwikkeling. In het personeelsbeleid moeten afspraken worden gemaakt over ontwikkeltaken van individuele medewerkers en de daartoe beschikbare tijd. Daarbij hoort ook tijd voor gezamenlijk overleg. Veel scholen hebben een vast overlegmoment (bijvoorbeeld een vrijgeroosterd dagdeel of studie(mid)dagen) waarop leraren en schoolleiding bezig zijn met curriculumontwikkeling.

Ook zorgvuldige *communicatie* is een voorwaarde voor schoolnabije curriculumontwikkeling. Communicatie maakt vorderingen zichtbaar, helpt lerarenteams op het spoor te blijven en voorkomt eilandvorming. Om samenhang te bewaken zullen leraren(teams) aan elkaar zichtbaar moeten maken waarmee ze bezig zijn, gezamenlijk de implicaties ervan doordenken en aangeven hoe initiatieven passen bij de richting of het profiel van de school. Veel scholen organiseren studiedagen om in deze uitwisseling te voorzien.

Naast een onderwijs- en leeromgeving is ook een *ontwikkelomgeving* voor curriculumontwikkeling op schoolniveau nodig. Dat betekent dat er een fysieke plek in de

school moet zijn die gebruikt kan worden als ontwerpomgeving. Belangrijk daarbij is dat curriculumontwikkeling ontstaat door gezamenlijk aan de slag te gaan. Dit betekent ook dat er ruimte is om te experimenteren en te reflecteren, dat er bijvoorbeeld leerling- en/ of ouderpanels zijn en dat er budget is om ook buiten de school te kijken en inspiratie op te doen. Voor de schoolleiding betekent dit alles dat ze veel moet kunnen en durven loslaten, maar op de hoofdlijnen heel duidelijk moet zijn.

Curriculaire afspraken raken het werkterrein van het bestuur, de schoolleiding- en locatieleiding, afdelingsleiders, vaksecties, coördinatoren en leraren. Hun agenda's overlappen sterk. Goede *afstemming* is een kritische succesfactor. Dat vraagt van alle partijen de wendbaarheid om op verschillende niveaus mee te denken. Om tot schoolbrede verandering te komen zijn samenwerking en frequent overleg binnen en tussen deze niveaus van evident belang. De ontwikkelingen op school- en teamniveau en tussen teams worden veelal gecoördineerd door *cross-over* patronen van samenwerking en verantwoordelijkheid in het leven te roepen, bijvoorbeeld door overleg tussen vertegenwoordigers van onder-, midden-, bovenbouw, jaarteam en vaksecties.

### 6.3 Schooleigen curriculumontwikkeling en steun vanuit het stelsel

Naarmate het beter lukt om de drie pijlers van integrale schoolontwikkeling binnen de school in samenhang met elkaar te brengen is de kans van slagen van de curriculumverandering groter (cf. Nieveen et al., 2006). Zoals we in de vorige paragraaf zagen, stellen deze verwachtingen forse eisen aan de school. Scholen moeten op hun beurt kunnen rekenen op steun vanuit landelijk beleid en van partners in de educatieve infrastructuur.

#### Steun vanuit landelijk beleid

Die steun vanuit het landelijk beleid brengt ons terug bij de inleiding op dit hoofdstuk. De leerplankaders (zoals kerndoelen en eindtermen) die op landelijk niveau zijn vastgelegd zouden behulpzaam moeten zijn bij het inrichten van het curriculum op schoolniveau. De huidige leerplankaders worden echter niet altijd als zodanig ervaren. De kerndoelen voor het po en de onderbouw vo bieden scholen en leraren weinig houvast vanwege de geringe mate aan detail. Een veel gehoorde klacht is dat je er als school last noch gemak van hebt bij het ontwikkelen van het schooleigen curriculum. Het is daarom misschien ook niet verwonderlijk dat veel lerarenteams houvast zoeken bij de door educatieve uitgeverijen gemaakte lesmethoden. In het geval van de eindtermen, zeker met de bijbehorende examenprogramma's en syllabi, is de klacht juist dat deze te gedetailleerd aangeven wat een leerling aan het eind van de middelbare school moet kennen en kunnen, waardoor er

weinig te kiezen valt voor scholen en leraren. Op dit moment zien we dat het landelijke beleid een bottom-up benadering voorstaat waarbij leraren een duidelijke stem hebben in de mogelijke herziening van de huidige leerplankaders. De nieuwe kaders zullen een goede balans moeten laten zien tussen houvast en vrijheid, zodat scholen en leraren zich voldoende gesteund voelen in hun ontwikkelingen en tegelijkertijd voldoende professionele ruimte ervaren om eigen keuzes te maken die passen bij het profiel van de school, de leerlingen en de omgeving van de school.

Als erkenning dat schooleigen curriculumontwikkeling specifieke deskundigheid vereist van leraren, schoolleiders en besturen, lijkt het van belang dat die bekwaamheid een duidelijke plaats krijgt in *bekwaamheidseisen* die aan leraren en schoolleiders gesteld worden en in het verlengde daarvan in de kennisbases van de lerarenopleidingen. De herijkte bekwaamheidseisen van leraren, die per 1 augustus 2017 van kracht worden, maken onderscheid in het dagelijkse werk van leraren en werk door de jaren heen. Onder het werk door de jaren heen wordt verstaan (Onderwijscoöperatie, 2014, p. 7): *“De leraar stelt een onderwijsprogramma samen om uitvoering te geven aan wat moet worden geleerd (kerndoelen, eindtermen, examenprogramma’s, eisen beroepspraktijk, eisen school en dergelijke). Binnen zijn programma en aanpak zorgt hij voor mogelijkheden om te differentiëren naar niveau en kenmerken van zijn leerlingen. Hij plant en organiseert zijn werk en evalueert geregeld zijn lessen en onderwijsprogramma’s, ook met collega’s. Waar nodig stelt hij deze lessen en programma’s bij en/of verbetert ze.”* Deze vaardigheden sluiten aan bij de vaardigheden die nodig zijn voor schooleigen curriculumontwikkeling.

De bekwaamheidseisen van schoolleiders vo uit 2014 besteden ook aandacht aan curriculumbekwaamheid van schoolleiders. Daarbij is natuurlijk de vraag legitiem of alle leraren en schoolleiders in dezelfde mate curriculumbekwaam moeten zijn of dat het een mogelijk profileringspunt is binnen een school (vergelijk bijvoorbeeld de opkomst van (cultuur-, reken-, taal-)coördinatoren in het po). Bij de afweging of iedereen in de school curriculumbekwaam dient te zijn, moet ook meegenomen worden dat de leraar po zich met alle vakken bezighoudt, wat weer andere vaardigheden vraagt vergeleken met leraren die verantwoordelijk zijn voor een enkel vak.

Interessant vanuit het perspectief van het stelsel is ook dat de Inspectie van het onderwijs vanaf augustus 2017 haar *toezicht* op besturen en scholen wijzigt. In het vernieuwde toezicht vormen de specifieke ambities van de school (vastgelegd in het schoolplan) het uitgangspunt. Op die manier lijkt ernaar gestreefd te worden het toezicht beter te laten aansluiten bij de schooleigen ontwikkelingen. Ook zal de inspectie volgens haar plannen actief bijdragen aan een verbetercultuur binnen besturen en scholen, en hen stimuleren de onderwijskwaliteit te verbeteren.

Er wordt breed onderkend dat er meer *tijd* moet komen voor leraren om te kunnen werken aan de ontwikkeling van het onderwijs. In de aangenomen motie-Van Meenen – (juni 2016) werd staatssecretaris Dekker verzocht om in overleg met het onderwijsveld een voorstel uit te werken om het maximum aantal lessen per (fulltime) leraar in het vo terug te brengen naar twintig per week en zo tijd en ruimte voor hen te creëren om zich te verbeteren, verbreden, verdiepen en vorm te geven aan onderwijsvernieuwing. Hoewel diverse mogelijkheden om tot meer ontwikkeltijd te komen voor leraren is uitgewerkt (OCW, 2016) heeft de staatssecretaris besluiten hierover doorgeschoven naar het volgende kabinet.

### **Steun van partners in de educatieve infrastructuur**

In een land als Nederland waar scholen en daarbinnen leraren en schoolleiders de spil vormen van schooleigen curriculumontwikkeling zou men verwachten dat steun voor scholen vanuit de educatieve infrastructuur op orde zou zijn. In de praktijk is dat niet zo. Wel lijkt de bewustwording op dit punt op gang te komen, ook ingegeven door de ontwikkelingen rondom het curriculum van de toekomst en de adviezen uit 2016 hierover van de Onderwijscoöperatie en de regiegroep Onderwijs2032 en het advies van de Onderwijsraad (2016) over professionele ruimte in het onderwijs. Immers, ook educatieve uitgeverijen, toetsontwikkelaars, schoolondersteuners en lerarenopleidingen spelen een cruciale rol bij de concrete ondersteuning van leraren en schoolleiders om lokale curriculumkeuzes te maken en de schoolorganisatie toe te snijden op de taken die de school op dit punt heeft.

Het sterker verankeren van expertise die nodig is voor schooleigen curriculumontwikkeling in de initiële lerarenopleidingen, in nascholingstrajecten en in het non-formeel leren via bijvoorbeeld docentontwikkelteams (DOTs) is daarbij essentieel. Het Platform Onderwijs2032 (2016) schrijft daarover *“Het is nodig dat studenten in hun opleiding voldoende kennis opdoen om in teamverband onderwijs te ontwerpen en te ontwikkelen. Dat wil zeggen dat ze niet alleen gedegen vakkennis en pedagogische en didactische vaardigheden aangeleerd krijgen, maar ook (interdisciplinair) onderwijs leren ontwerpen en gericht aan persoonsvorming werken, zowel die van henzelf als die van leerlingen.”* (p. 58).

Een recent afgeronde studie (Nieveen, Schalk, & Van Tuinen, 2016) bij acht lerarenopleidingen laat zien dat deze lerarenopleidingen ervoor hebben gekozen vooral aandacht te besteden aan curriculumontwikkeling op microniveau (de klas). Expertise die nodig is voor curriculumontwikkeling op schoolniveau is vooral iets voor de verdere carrière van leraren en schoolleiders. Dit impliceert dan wel dat leraren en schoolleiders deze kennis en kunde moeten kunnen verwerven via diverse vormen van nascholing en netwerken.

## **Tot slot**

Alleen wanneer leraren en schoolleiders werkelijk de ruimte ervaren om keuzes te maken en gezamenlijk de bekwaamheid hebben deze ruimte te benutten, zullen scholen in staat zijn onderwijs te ontwikkelen dat draait om het hier en nu en de toekomst van leerlingen. In deze bijdrage is deze trend van schooleigen curriculumontwikkeling nader verkend en zijn voorwaarden op school- en stelselniveau de revue gepasseerd die de kans op succes vergroten.

## Referenties

- Abbenhuis, R., Klein Tank, M., Lanschot, V. van, Mossel, G. van, Nieveen, N., Oosterloo, A., Paus, H., & Roozen, I. (2008). *Curriculair leiderschap. Over curriculaire samenhang, samenwerking en leiderschap in het onderwijs*. Enschede: SLO.
- Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M.G. (1999). *Change forces: the sequel*. London: Falmer Press.
- Fullan, M.G. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teacher College Press.
- Fullan, M.G. (2003). *Change forces with vengeance*. London: Routledge Falmer.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Huizinga, T. (2014). *Developing curriculum design expertise through teacher design teams*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- Law, E.H.-F., & Nieveen, N. (eds.) (2010). *Schools as curriculum agencies: Asian and European perspectives on school-based curriculum development*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509-536.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (eds.) (1990). *Reconceptualising school-based curriculum development*. London: The Falmer Press.
- Ministerie van OCW (2016). *Kamerbrief: Aanpak van de motie Van Meenen/ Ypma betreffende meer tijd voor onderwijsverbetering*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Nieveen, N., Handelzalts, A., Akker, J. van den, Hooghoff, H., Kruger, J., Homminga, S., & Berkien, H. (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.



Nieveen, N., & Kuiper, W. (2012). Balancing curriculum freedom and regulation in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 11(3), 357-369.

Nieveen, N., & Hoeven, M. van der (2011). Building the curricular capacity of teachers: Insights from the Netherlands. In P. Picard & L. Ria (eds.), *Beginning teachers: A challenge for educational systems* - CIDREE Yearbook 2011 (pp. 49-64). Lyon, France: ENS de Lyon, Institut Français de l'Éducation.

Nieveen, N., Schalk, H., & Tuinen, S. van. (2016). *Aandacht binnen lerarenopleidingen voor curriculumontwerp binnen de school*. Paper gepresenteerd op Onderwijsresearchdagen (ORD), Rotterdam.

Onderwijscoöperatie (2014). *Voorstel bekwaamheidseisen*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.

Onderwijscoöperatie (2016). *Advies Onderwijs2032: Geef leraren de hoofdrol bij curriculumontwikkeling*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.

Onderwijsraad (2014). *Een eigentijds curriculum*. Den Haag: Onderwijsraad.  
Platform Onderwijs 2032 (2016). *Ons Onderwijs 2032: Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs 2032.

Priestley, M., & Biesta, G.J.J. (eds.) (2013). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. London: Bloomsbury Academic.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury Publishing.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Books.

