

Schooleigen curriculumontwikkeling als focus van onderzoek¹

N. Nieveen en J. van den Akker

Samenvatting Decennialang is onderzoek naar relevante vraagstukken rondom schooleigen curriculumontwikkeling verwaarloosd. Dit is opmerkelijk voor een land als Nederland, met haar decentrale onderwijsbeleid, dat scholen een grote eigen curriculaire ruimte en verantwoordelijkheid geeft. Na een beknopte schets van de beleidscontext en de historie van het Nederlandse curriculumonderzoek, bepleiten we meer onderzoekaandacht voor de uitdagingen en vraagstukken die gerelateerd zijn aan drie perspectieven op schooleigen curriculumontwikkeling. We houden een pleidooi voor verschillende vormen van curriculumonderzoek: systematisch onderzoek naar (groeierende) praktijken van schooleigen curriculumontwikkeling, internationaal vergelijkend onderzoek en historisch onderzoek wat betreft curriculumbeleid en -praktijk en wat er wel en juist niet lijkt en leek te werken. Curriculumontwikkeling binnen de school kan ook verder versterkt worden door de inzet van monitoring en analyse, ontwerponderzoek en summatieve evaluatie. Nadrukkelijke aandacht voor curriculumonderzoek gericht op het mesoniveau vergroot onmiskenbaar de kans op een transparante onderbouwing van keuzes in curriculaire besluitvorming binnen scholen, het professioneel handelen van docenten, schoolleiding en de actoren in de educatieve infrastructuur en draagt bij aan de noodzakelijke vergroting van de kennisbasis en ontwikkeling van een gemeenschappelijke curriculumtaal op het punt van schooleigen curriculumontwikkeling. Met deze bijdrage hopen we een aanzet tot agendering te geven.

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 4 juli 2022

Ontvangen in gereviseerde vorm:

23 november 2023

Geaccepteerd:

6 november 2023

Online: 21 december 2023

Contactpersoon

Nienke Nieveen,
n.m.nieveen@tue.nl

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Financiering onderzoek

-

Belangen

De auteurs hebben geen belangen te vermelden.

486

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352>

ps.v100i4.18352

2023 (100) 486-500

Kernwoorden schooleigen curriculumontwikkeling, curriculumonderzoek, curriculumbeleid

[Schooleigen curriculumontwikkeling als focus van onderzoek](#)

1 Inleiding

Het wereldwijd meest geciteerde boek in de curriculumhistorie, *Basic Principles for Curriculum and Instruction*, is vooral vermaard vanwege de vier vragen die auteur Ralph Tyler (1949) formuleerde als kernopgaven voor curriculumontwikkeling:

- Welke doelen zou het onderwijs dienen na te streven?
- Welke leerervaringen zijn het meest geschikt om die doelen te bereiken?
- Hoe kunnen die leerervaringen het best georganiseerd worden?
- Hoe te evalueren of de doelen bereikt zijn?

Daarnaast stelde Tyler in zijn korte afsluitende hoofdstuk een vijfde vraag: *Wat is een geschikte werkwijze voor scholen om zo'n proces van curriculumontwikkeling aan te pakken?* Deze discussiebijdrage bouwt voort op de constatering dat deze vijfde vraag internationaal, maar zeker ook in het Nederlandse curriculumonderzoek, weinig aandacht heeft gekregen. Dat is temeer opmerkelijk omdat in de zeer decentrale Nederlandse onderwijscontext, meer dan in veel andere landen, scholen een grote eigen curriculaire ruimte en verantwoordelijkheid hebben en daarmee 'schoolspecifieke' of 'schooleigen' curriculumontwikkeling een zeer relevant vraagstuk is. Na een beknopte schets van de beleidscontext en de historie van het Nederlandse curriculumonderzoek in de afgelopen decennia, bepleiten we meer onderzoekaandacht voor die uitdaging en schetsen enkele relevante thema's daartoe.

2 Decentraal curriculumbeleid in Nederland

Waarom is 'schoolspecifieke' of 'schooleigen' curriculumontwikkeling in Nederland zo'n relevante opgave, ook voor curriculumonderzoek? Allereerst is er de grote (grondwettelijke) vrijheid van scholen tot eigen curriculumkeuzes. Er heerst van oudsher een grote terughoudendheid om verplichte, gedetailleerde curriculumkaders met betrekking tot doelen en inhouden te formuleren. De term 'staatspedagogiek' verwijst naar een bekend angstbeeld. Althans, dat geldt met name voor de sectoren PO en onderbouw VO, met elk hun zeer globale kerndoelen. Onderwijssectoren met een centraal eindexamen (met name bovenbouw VO) kennen wel tamelijk gedetailleerde examenprogramma's en bijbehorende syllabi die de facto als curriculumkader fungeren. Maar ook voor die scholen blijft er keuzeruimte om zich te onderscheiden.

Voor het stelsel van het funderend onderwijs als geheel bestaat er geen overkoepelend curriculumkader, niet in de vorm van een gemeenschappelijke streefrichting, en zeker niet voor een (verplichtend) kerncurriculum. Het ontbreken van dat laatste staat overigens op gespannen voet met de recentelijk weer toegenomen aandacht voor kansengelijkheid in het onderwijs (Onderwijsraad, 2021a; SER, 2021). Onderzoek van de Inspectie van het

487

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352)

[ps.v100i4.18352](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352)

onderwijs laat zien dat ons onderwijs er onvoldoende in slaagt alle leerlingen gelijke kansen te bieden op gelijke uitkomsten, ongeacht hun achtergrond in de zin van sociaaleconomische omstandigheden, etniciteit, thuistaal- en cultuur, of sekse. Dit wordt toegeschreven aan een groot aantal factoren, waarvan het verschil in onderwijsaanbod tussen scholen er een is (Inspectie van het onderwijs, 2023). De wetenschappelijke curriculumcommissie (Curriculumcommissie, 2021) bracht advies uit over hoe de inhoud en vormgeving van een landelijk curriculum een bijdrage zou kunnen leveren aan het oplossen van dit probleem. Het advies mondde uit in een onderbouwd beoordelingskader met negen criteria, waarvan we hier drie noemen:

- Voldoende concreet beschreven aanbods-, inspannings- en beheersingsdoelen per leergebied/vak, zodat leraren voldoende houvast ervaren bij het inrichten van hun onderwijs en expliciet benoemd is wat de kern (wat moet en wat mag) van het onderwijsaanbod is per leergebied of vak. Zonder zo'n gemeenschappelijk verplichte kern krijgen leerlingen op verschillende scholen met een verschillend onderwijsaanbod te maken, wat de kans op ongelijkheid vergroot.
- Doorlopende leerlijnen, zodat leerlingen kunnen wisselen tussen onderwijsniveaus en –typen. De mogelijkheid tot opstroom of 'stapelen' bevordert de kansengelijkheid voor leerlingen uit minder kansrijke milieus.
- Ruimte voor meertaligheid, vanwege het gegeven dat een belangrijk deel van de leerlingenpopulatie in Nederland (ongeveer 25%) een meertalige achtergrond heeft. Dit vraagt om aandacht voor het leren van Nederlands als 'tweede taal', naast de standaardaanpak voor Nederlands als moedertaal. Meertaligheid biedt ook kansen voor cognitieve ontwikkeling, het verwerven van nieuwe talen en kennis van de wereld.

Het beoordelingskader impliceert een vorm van 'vrijheid in gebondenheid', waarbij een beter doordacht landelijk curriculumkader helderheid verschaft over de gemeenschappelijke kern en een aantal inrichtingskwesaties wat betreft het schoolcurriculum en tegelijkertijd leraren en scholen de vrijheid biedt het onderwijs op school zo in te richten dat het goed aansluit bij de schoolvisie, de leerlingenpopulatie en de schoolomgeving.

Afgelopen decennia werd vanuit overheidswege juist volop gestuurd op ruime variatie tussen scholen, met veel contextspecifieke keuzes. In het Inspectierapport (1999) 'Werken aan de basis: Evaluatie van de basisvorming na vijf jaar', werd bijvoorbeeld geconcludeerd: Als sterke scholen gebruik kunnen maken van grotere beleidsruimte dan zal er meer variëteit aan scholen komen met als gevolg dat dit uiteindelijk zal leiden tot meer ontwikkelingskansen van leerlingen. Vervolgens adviseerde de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming 'Beweging in de Onderbouw' in 2004 dat scholen in staat gesteld zouden

moeten worden om zelf een eigen gezicht aan de onderbouw te geven, om zelf keuzes te maken voor de pedagogisch-didactische aanpak en het ordenen van het programma. Dit advies werd in 2006 grotendeels overgenomen in de vernieuwde wet- en regelgeving voor de onderbouw van het VO, met als gevolg onder andere een teruggang in het aantal en de detaillering van de kerndoelen (van 320 naar 58), de afwezigheid van een voorgeschreven lessentabel en de lumpsum financiering.

Bij tijd en wijle wordt inmiddels het belang van een gemeenschappelijk normatief kader met betrekking tot de waartoe-vraag van het leren en onderwijzen op Nederlandse scholen wel naar voren gebracht; zie bijvoorbeeld diverse adviezen van de Onderwijsraad (2014, 2021b) en recentelijk in een brief van de Minister van onderwijs aan de Tweede Kamer (2023). De behoefte tot verheldering van de streefrichting, vertaald in ontwerpprincipes, en tot concretisering van doelen in een landelijke curriculumkader wordt dus her en der wel verwoord, maar blijkt uitermate lastig te realiseren in beleid en praktijk van het heterogene Nederlandse onderwijslandschap. Niet verwonderlijk gezien onze sociaal-maatschappelijk en politiek onmiskenbaar zeer versnipperde samenleving. De vele gevoeligheden en tegenstrijdige standpunten kwamen bijvoorbeeld pregnant naar voren tijdens de snel gepolariseerde (twitter-) discussies rondom Onderwijs2032 (Platform Onderwijs2032, 2016). Na een fase van ontwikkelwerk onder de noemer Curriculum.nu en een herbezinning op de aanpak onder de hoede van een wetenschappelijke curriculumcommissie (Curriculumcommissie, 2022) is - in kleinere stappen in opeenvolgende tranches voor de diverse sectoren - een start gemaakt met de actualisatie van de kerndoelen Nederlands, rekenen en wiskunde, burgerschap en digitale geletterdheid en kunnen inmiddels ook andere leergebieden starten. Ook de actualisatie van de examenprogramma's voor de vakgebieden Nederlands, moderne vreemde talen, wiskunde, natuurwetenschappelijke vakken en maatschappijleer wordt inmiddels ter hand genomen. De integraliteit van een en ander (samenhang tussen de onderdelen, doorlopende leerlijnen en het vermijden van overladenheid) blijft daarbij een lastige uitdaging, zeker gezien het ontbreken van een gemeenschappelijk en concreet normatief kader.

Wat als een paal boven water staat: wat er ook landelijk bepaald wordt, er zal in Nederland immer een belangrijke taak voor scholen zijn om tot eigen curriculumkeuzes te komen. Meer dan in de meeste andere landen gebruikelijk is, zeker binnen Europa (Kuiper & Berkvens, 2013; Nieveen & Kuiper, 2021; Nieveen et al., 2022; Nieveen, Sluijsmans, & van den Akker, 2013; Priestley, Alvunger, Philippou, & Soini, 2021), laat staan in mondiaal perspectief, waar landen er een veelal centraler gestuurd curriculum op nahouden.

489

**PEDAGOGISCHE
STUDIËN**

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352)

[ps.v100i4.18352](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352)

3 Korte historische schets van curriculumonderzoek in Nederland

Ondanks de belangrijke taak voor scholen om tot eigen curriculumkeuzes te komen is curriculumonderzoek vanuit het perspectief van de school onderbelicht, zijn er relatief weinig internationale onderzoekpublicaties over SBCD (*school-based curriculum development*), met enkele uitzonderingen (Law & Nieveen, 2010; Skilbeck, 1984) en is er zeker weinig recent onderzoek naar succesvolle voorbeelden van SBCD-praktijken. In Nederland is wel wat ouder onderzoek beschikbaar naar wat destijds (in de jaren '70-'90, in navolging van de Contourennota in 1975) betiteld werd als 'schoolwerkplanontwikkeling' (SLO, 1979; Lentz & van Tuyl, 1989; Franssen & van Vilsteren, 1993). De bevindingen van die schoolwerkplan-beweging waren niet positief: de opgeleverde, vaak lijvige documenten hadden geringe invloed op de lespraktijk van alledag, sturings- en organisatieaspecten domineerden te zeer ten koste van de noodzakelijke inhoudelijke en didactische vraagstukken, en ervaringen met de ontwikkeling ervan waren moeizaam en weinig vreugdevol voor praktici.

In deze paragraaf doen we een poging om de bescheiden rol die het school/meso-curriculum in de afgelopen decennia binnen curriculumonderzoek heeft vervuld te duiden. Om te beginnen kan men vaststellen dat het volume van curriculumonderzoek in Nederland de laatste decennia sowieso betrekkelijk gering van omvang is geweest. De universitaire onderwijskunde en de landelijke financiering van onderwijsonderzoek zijn toenemend gedomineerd (deels geweest) door onderzoek naar het microniveau van leren en onderwijzen, met groeiende aandacht voor ICT-aspecten daarbij, alsmede naar (school) effectiviteitsvragen, deels gekoppeld aan grootschalige metingen van leerprestaties (PPON, IEA, PISA e.d.). Wel is er in de loop der jaren binnen vakdidactisch onderzoek sprake geweest van een ruime aandacht voor curriculumvraagstukken, met name over de vraag wat van belang is om te leren en waarom; zie de recente overzichten van de Werkgroep Vakdidactisch Onderzoek (2021) over het hele spectrum van vakken en van Van Boxtel (2021), toegespitst op de mens- en maatschappijvakken.

Binnen de universitaire onderwijskunde-vakgroepen is een expliciete, langdurige focus op curriculumonderzoek vrijwel beperkt gebleven tot de (toenmalige) vakgroep Curriculumtechnologie (1980-2015) van de Universiteit Twente (UT). Daarnaast waren er her en der, bijvoorbeeld vanuit Amsterdam, meer incidentele curriculumwetenschappelijke bijdragen (zie bijv. Volman, Raban, Heemskerk, Ledoux & Kuiper, 2018; Wardekker, Volman & Terwel, 2003; Terwel & Walker, 2004). Binnen het veelal ontwerp- en implementatiegerichte curriculumonderzoek van de UT was veel aandacht voor verbinding tussen beleid, praktijk en wetenschap (van den Akker, Kuiper & Nieveen, 2012). Het richtte zich slechts in beperkte mate op 'schooleigen' curriculumontwikkeling.

Schooleigen curriculumontwikkeling als focus van onderzoek

490

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352>

Het accent lag meer op andere curriculumniveaus (micro, macro, supra), hoewel er wel aandacht was voor teamsgewijze docentontwikkeling in relatie tot curriculuminnovatie binnen de school (van den Akker & Nieveen, 2017; Handelzalts, Nieveen & van den Akker, 2019). Met name de relatie tussen curriculum-, docent- en schoolontwikkeling vormt daarbij een opkomend thema dat we verder zullen uitwerken, met het meso-curriculum als centrale perspectief.

Internationaal gezien, is in de afgelopen decennia de academische curriculumtheorie sterk gedomineerd door veelal sociologisch, pedagogisch en filosofisch gekleurde stromingen, met bekende Amerikaanse auteurs als Apple (bijv. Apple, 2004) en Pinar (bijv. Pinar et al., 1995). Hun 'kritische' en 'reconceptualistische' benaderingen zetten zich sterk af tegen 'traditionele' beelden over onderwijs in het algemeen en de gangbare rol van het curriculum daarbij. Dat sterk maatschappijkritische en politieke perspectief heeft jarenlang veel impact gehad op de programmering van bijvoorbeeld de Curriculumdivisie van de AERA. Inmiddels worden de laatste jaren de nodige kritische (sic) noten geplaatst bij de abstracte sterilitéit en gebrekkige relevantie van veel van dergelijke publicaties voor de aanpak van 'echte' problemen in curriculumbeleid en -praktijk (cf. Deng, 2021). In Europa is het landschap gevarieerder. Enerzijds is daar veel theoretische aandacht geweest, met name in Scandinavisch en Duitstalige contreien, voor de relatie tussen curriculum en 'Didaktik' (bijv. Gundem & Hopmann, 2002), anderzijds is er (met name in het Verenigd Koninkrijk en Nederland; zie ook Priestley et al., 2021) het nodige onderzoek verricht naar curriculumproblemen die dichter bij problemen in curriculumbeleid en de praktijk van curriculumontwikkeling liggen (zie ook de variatie in onderzoekpresentaties op de ECER). Het 'Twentse', vooral ontwerpgerichte curriculumonderzoek past bij de tweede benadering en ligt theoretisch/conceptueel dichter bij meer pragmatische curriculauteurs als Goodlad (1979), Stenhouse (1975) en Walker (1990).

Onmiskenbaar in relatie tot de wereldwijd sterk opgeleefde belangstelling voor curriculumvraagstukken (zie o.a. het OECD 2030 curriculumproject en de vele initiatieven tot curriculumvernieuwing in tal van landen; cf. Nieveen et al., 2022, en Priestley et al., 2021) lijkt ook het curriculumonderzoek aan een bloeiperiode toe. Elk van de drie prominente curriculumperspectieven (Goodlad, 1985) is daarbij van belang: inhoudelijk, technisch-professioneel, sociaal-politiek. Dat geldt ook voor de Nederlandse situatie. Tegelijkertijd is de capaciteit voor curriculumonderzoek beperkt. Er waren meerdere jaren geen specifiek curriculaire vakgroepen of leerstoelen meer aan de universiteiten. Hierin lijkt enige beweging gekomen, met recentelijk opgerichte curriculumleerstoelen aan de TU/e in Eindhoven en aan de UvA en enkele curriculumgerichte lectoraten in het hbo. In het verlengde daarvan gebeurt tegenwoordig ook meer onderzoek naar het (her)ontwerp van curricula in mbo, hbo en universiteiten.

Meer curriculumonderzoek, flankerend aan beleid en praktijk, met bij voorkeur een variatie aan benaderingen (monitoring & analyse; ontwerpgericht, evaluatief), zou kunnen bijdragen aan een onderbouwde aanpak van de vele uitdagingen waar het Nederlandse onderwijs voor staat. In het navolgende deel van dit artikel richten wij ons op het meso-curriculumniveau, waarbij we diverse kwesties kort de revue laten passeren.

4 Curriculumontwikkeling op mesoniveau

Voordat we in de volgende paragraaf ingaan op een aantal prangende vraagstukken, bespreken we kort wat we verstaan onder curriculumontwikkeling op mesoniveau. Het curriculum op mesoniveau of het schooleigen curriculum, verwijst naar afwegingen, keuzes en afspraken die leraren, schoolleiders en andere betrokkenen bij de school maken over het curriculum van de school. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om uitspraken over de visie van de school op het waartoe van het leren en onderwijzen, over doelen en inhouden die aan de orde komen in het onderwijsleerproces, over de pedagogisch-didactische aanpak (inclusief leeractiviteiten van leerlingen, de rollen die leraren daarbij innemen, de keuze voor leermiddelen, de wijze van groeperen van leerlingen), over de verdere organisatie van het onderwijsleerproces (inclusief inrichting van de leeromgeving en uitspraken over de tijdsverdeling en roosters) en over de wijze waarop het leren van de leerlingen gevolgd en beoordeeld wordt. De metafoor van het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003) is behulpzaam om het scala aan beslissingen bij schooleigen curriculumontwikkeling te duiden en de (kwetsbare) samenhang tussen de beslissingen weer te geven.

De aanduiding 'schooleigen curriculum' suggereert één niveau en één curriculum. Echter, binnen een school vindt besluitvorming op verschillende niveaus en in verschillende mate van detail plaats, afhankelijk van waar de verantwoordelijkheden in de school zijn belegd (Nieveen, 2017). Daar waar het binnen scholen lukt om tot gezamenlijke oriëntatie en afspraken te komen over het schooleigen curriculum ontstaat houvast voor de verdere uitwerking naar vakken en klas- of groepsniveau. Gezamenlijke afspraken helpen de kloof tussen het werk van individuele leraren (binnen hun eigen vakken en klaslokalen) en schoolbrede ambities en uitdagingen te overbruggen (Handelzalts, Nieveen & van den Akker, 2019).

5 Nadere agendering

Op grond van voorgaande paragrafen constateren we dat het opmerkelijk is dat we in een land als Nederland, met haar decentrale onderwijsbeleid, onderzoek

[Schooleigen curriculumontwikkeling als focus van onderzoek](#)

N. Nieveen en J. van den Akker

492

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352)

[ps.v100i4.18352](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352)

naar relevante vraagstukken rondom schooleigen curriculumontwikkeling verwaarlozen. In deze laatste paragraaf laten we het niet bij deze constatering maar kijken we vooruit en komen we tot een eerste agendering van onderzoek op het thema schooleigen curriculumontwikkeling. We grijpen daarbij terug op de vijfde vraag die Tyler opwierp: Wat is een geschikte werkwijze voor scholen om zo'n proces van curriculumontwikkeling aan te pakken? En aansluitend daarop: wat is er nodig om die werkwijze binnen scholen te realiseren?

Dat leraren, schoolleiders en andere betrokkenen binnen de school een belangrijke rol (dienen te) vervullen bij het ontwikkelen van het schooleigen curriculum is evident (vgl. Marsh, Day, Hannay & McCutcheon, 1990; Law & Nieveen, 2010; Skilbeck, 1984). In de dagelijkse schoolpraktijk gaat het werken aan het schooleigen curriculum echter gepaard met vele uitdagingen en een passende werkwijze om die uitdagingen het hoofd te bieden is slechts ten dele voorhanden (cf. Huizinga, Handelzalts, Nieveen & Voogt, 2014). Om de complexiteit van de uitdagingen verder te duiden, introduceren we hier drie perspectieven op het proces van schooleigen curriculumontwikkeling: 1. het ontwikkelperspectief; 2. het integrale perspectief en 3. het ondersteuningsperspectief. In het verlengde van deze perspectieven brengen we enkele vraagstukken naar voren.

Het eerste belangrijke perspectief op de aanpak van schooleigen curriculumontwikkeling is dat dit werk meerdere, samenhangende ontwikkeldimensies kent. Zo heeft curriculumontwikkeling binnen de school naast een inhoudelijke dimensie (hoe ziet ons schooleigen curriculum eruit, welke doelen en inhouden komen in de diverse jaarlagen aan bod, welke verbinding leggen we met landelijke curriculumraamwerken, zoals kerndoelen en eindtermen), ook een ontwerpdimensie (hoe komen we tot een samenhangend curriculum binnen de school, welke stappen doorlopen we, hoe weten we of we op de goede weg zijn) en een sociaal-politieke dimensie (wie is betrokken in welke rol, hoe voorkomen we eilandvorming, wie hakt knopen door, hoe zorgen we dat iedereen meedoet, en wat als dat niet lukt, etc.). Al deze vraagstukken zijn op zichzelf al het onderzoeken waard. Bovendien blijken docenten en schoolleiders de aan de drie dimensies gerelateerde bekwaamheden zelden te hebben opgedaan in hun opleiding. Een studie (Nieveen, Schalk, & Van Tuinen, 2016) bij acht lerarenopleidingen liet bijvoorbeeld zien dat deze lerarenopleidingen ervoor kozen vooral aandacht te besteden aan het ontwikkelen van lessen en lessenseries, dus curriculumontwikkeling op microniveau. Curriculumbekwaamheid die nodig is om te komen tot beredeneerde keuzes op schoolniveau voor het plannen van het leren van leerlingen werd vooral gezien als iets voor de verdere loopbaan van leraren en schoolleiders. Welke curriculumgerelateerde bekwaamheden in de latere carrière vooral nodig zijn, bij welke collega's binnen de school, wat in de kiem in de lerarenopleiding aan de orde zou moeten komen en wat later, en welke

werkwijzen hiervoor nodig zijn, zijn vragen voor nader onderzoek.

Vervolgens zijn veel uitdagingen bij schooleigen curriculumontwikkeling terug te voeren op het perspectief van integrale schoolontwikkeling: curriculum-, docent- en schoolorganisatieontwikkeling in verwevenheid (Nieveen, 2021; Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Onderzoek wijst steeds weer op de sleutelrol van leraren bij curriculumvernieuwing. Het motto van Stenhouse (1975) “No curriculum change without teacher change” is nog altijd actueel. Een belangrijk vraagstuk is daarmee hoe een goede samenhang tussen curriculum-, docent- en schoolorganisatieontwikkeling eruitziet en hoe die valt te versterken binnen de school. Zo is om tot samenhangende curriculumafspraken te komen (meer dan gebruikelijke) samenwerking nodig tussen betrokkenen (met name leraren en schoolleiding). Zolang zij onvoldoende op de hoogte zijn van elkaars praktijken, wensen, ideeën en plannen en er binnen de school ook geen cultuur en geen structuren bestaan om deze uitwisseling te bewerkstelligen, kan samenhang alleen toevallig tot stand komen en is die over het algemeen weinig duurzaam. Fullan (1999) spreekt in dit verband van het belang van samenwerking als ‘coherence-making mechanism’, nodig om tot schoolbrede curriculumverandering te komen. Als het gezamenlijke curriculum op schoolniveau onbesproken en onaangeroerd blijft, dan blijven keuzes op microniveau ook zonder verbinding en dus enigszins arbitrair. Het curriculumwerk van docentontwerpteamen kan hierbij het verschil maken (cf. Pieters, Voogt, & Roblin, 2019). Onderzoek naar docentontwerpteamen heeft vooral het inzicht vergroot in de samenwerking van docenten op microniveau. Dit onderzoek zou verder uitgebouwd moeten worden naar het mesoniveau, de curriculaire leiderschapsrollen die daarbij vervuld moeten worden en welke professionalisering en steun daarbij nodig en gewenst is.

Het derde perspectief dat we hier kort de revue laten passeren is dat van de ondersteuning van het curriculumwerk binnen de school. Deze steun kan meerdere vormen aannemen en kan vanuit meerdere kanten geboden worden: binnen de school door curriculumleiders en schoolleiding; buiten de school vanuit lerarenopleidingen, nascholing, onderwijsadviseurs; via de ontwikkeling van materialen zoals voorbeelduitwerkingen en scenario's, en door steun in de randvoorwaardelijke sfeer, zoals ontwikkeltijd. Om tot schooleigen curriculumontwikkeling te komen moeten scholen dus op hun beurt kunnen rekenen op steun van partners in de educatieve infrastructuur en heldere kaders vanuit landelijk beleid. Zonder deze helderheid wordt de toch al lastige meso-uitdaging nog ingewikkelder; scholen worden dan overvraagd. Daarbij merken we wel op dat dit vraagt om goed doordachte balans; een te gedetailleerd uitgewerkt ‘karaoke’ curriculum kan (bedoeld of onbedoeld) een dynamiek in gang zetten waarbij via toetsing en inspectiekaders het onderwijs sterk gereguleerd wordt en waarbij leraren slechts heel beperkt ruimte hebben om tot eigen invulling te komen van hun onderwijs (Nieveen & Kuiper, 2021).

[Schooleigen curriculumontwikkeling als focus van onderzoek](#)

Een voorbeeld hiervan is Engeland waar centraal gestuurd curriculumbeleid met veel details leidde tot verregaande deprofessionalisering van leraren (cf. Hargreaves & Shirley, 2009). Decentraal curriculumbeleid behelst niet alleen verantwoordelijkheid van de school en de teams daarbinnen, maar van het hele onderwijssysteem om ervoor te zorgen dat scholen en teams hun curriculumwerk goed kunnen doen. Dit roept de vraag op hoe de (momenteel nog bescheiden) 'curriculaire' rol van de educatieve infrastructuur verbeterd kan worden met oog op het bevorderen van curriculumontwikkeling binnen de school.

Naast vraagstukken die te maken hebben met passende werkwijzen voor schooleigen curriculumontwikkeling, ontbreekt het binnen scholen en bij de betrokken actoren buiten de school vaak ook aan een geschikte taal op dit vlak. Zo zijn de interacties tussen macro/meso/micro van belang; daar moeten ook leraren en schoolleiders een helder inzicht in krijgen. Het curriculaire spinnenweb helpt vervolgens als het gaat om interne consistentie en het bevorderen van samenhang, maar het gaat ook om samenhang tussen de drie ontwikkeldimensies (inhoudelijk, ontwerp en sociaal-politiek), de drie dimensies van integrale schoolontwikkeling (curriculum, docentprofessionalisering en schoolorganisatie) en om de relaties met actoren rondom de school. Het ontwikkelen van een gemeenschappelijke curriculumtaal en verheldering van curriculumconcepten verdient nadere aandacht van curriculumonderzoekers.

Schooleigen curriculumontwikkeling is, zoals gezegd, een uiterst relevant thema voor Nederlandse curriculumonderzoekers. Om de hiervoor genoemde vraagstukken het hoofd te kunnen bieden zal gericht curriculumonderzoek geagendeerd en uitgevoerd moeten worden. Het lijkt nuttig om in verder onderzoek een onderscheid te maken tussen aan de ene kant hetgeen op basis van onderzoek en expert-analyse beschouwd kan worden als belangrijke uitdagingen (inclusief beperkingen/obstakels) voor scholen/schoolleiders/docententeams met betrekking tot schooleigen curriculumontwikkeling en aan de andere kant wat leraren en schoolleiders op basis van eigen ervaringen daarover zelf rapporteren; dat laatste blijft vaak fragmentarisch en men realiseert zich de uitdagingen vaak onvoldoende of te laat. Zo laat het TALIS-onderzoek (OESO, 2018) zien dat schoolleiders in de onderbouw van het voortgezet onderwijs bijna nergens in de wereld minder bezig zijn met het curriculum dan in Nederland: slechts ongeveer 10% van hun tijd gaat naar curriculumgerelateerde taken. Schoolleiders in het basisonderwijs besteden iets meer, maar nog steeds beperkte tijd (ongeveer 17%) aan curriculumtaken dan in het VO.

Het zou nuttig en professioneel leerzaam zijn als er veel meer systematisch onderzoek zou plaatsvinden naar (groeierende) praktijken van schooleigen curriculumontwikkeling, inclusief de resulterende curriculumvarianten. Dat zou kansen bieden voor het identificeren van (kansrijke) patronen in benaderingen

495

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352)

[ps.v100i4.18352](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352)

en uitkomsten en tevens voorbeelden kunnen opleveren voor scholen voor hun eigen ontwerpkeuzes. Ook internationaal vergelijkende onderzoeken kunnen waardevolle inzichten opleveren, zeker als ze gericht zijn op diepgaande casestudies van curriculumbeleid, schoolpraktijk en de ondersteuning die geboden wordt in andere landen. Datzelfde geldt voor curriculumonderzoek dat zorgt voor het vergroten van ons historisch besef van waar we in Nederland wat betreft curriculumbeleid en -praktijk vandaan komen en wat er in het verleden wel en juist niet leek te werken. Zo leren we uit het curriculumonderzoek naar de ontwikkelingen in de jaren '70 dat de curriculuminhoudelijke vraagstukken en het leren van leerlingen binnen de school de boventoon zouden moeten hebben en dat de andere thema's daaraan ondersteunend zouden moeten zijn.

Ook binnen scholen kan onderzoek het schooleigen curriculumontwikkelwerk versterken. In een artikel van ruim tien jaar geleden (Van den Akker, Kuiper & Nieveen, 2012) braken we een lans voor het inzetten en benutten van onderzoek bij curriculumontwikkeling op macroniveau. Deze benadering, met drie gerelateerde luiken, kan ook goed toegespitst worden op het mesoniveau. Het gaat daarbij om de volgende drie luiken: 1. monitoring en analyse van de eigen onderwijspraktijk, wetenschappelijke inzichten en beleid om tot relevante vervolgstappen te komen voor het schooleigen curriculum; 2. ontwerponderzoek waarbij divers samengestelde ontwerpteams (van bijvoorbeeld docenten, schoolleiders, onderzoekers, ondersteuners) via een cyclisch proces van analyse, ontwerp en evaluatie de kwaliteit van het schooleigen curriculumwerk optimaliseren en bewijs verzamelen voor de kwaliteit ervan; en 3. implementatie en opschaling waarbij via summatieve evaluatie en monitoring de effectiviteit en duurzame inbedding van het curriculumwerk binnen de school bevorderd wordt.

De inzet van curriculumonderzoek vergroot onmiskenbaar de kans op een transparante onderbouwing van keuzes in curriculaire besluitvorming en professioneel handelen (Van den Akker & Nieveen, 2021). Schooleigen curriculumontwikkeling is te relevant en er zijn te veel vraagstukken om aan toevalligheid over te laten. Met deze bijdrage hopen we een aanzet tot agendering te hebben gegeven.

Noten

¹ Deze discussiebijdrage bouwt voort op een tweetal presentaties van beide auteurs tijdens een Curriculumsymposium tijdens de ORD 2021.

Referenties

- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum* [Third edition]. New York: Routledge.
- Curriculumcommissie (2021). *Kaders voor kansen, naar een beoordelingskader kansengelijkheid voor het funderend onderwijs*. Amersfoort: Wetenschappelijke Curriculumcommissie.
- Curriculumcommissie (2022). *Tussenadvies 4: Structuur en regelmaat. Naar een systeem voor periodiek curriculumonderhoud van het funderend onderwijs*. Amersfoort: Wetenschappelijke Curriculumcommissie.
- Deng, Z. (2018) Contemporary curriculum theorizing: crisis and resolution. *Journal of Curriculum Studies*, 50 (6), 691-710.
- Franssen, H., & van Vilsteren, C. van (1993). Het schoolwerkplan: planning op schoolniveau. In W. Nijhof et al. (Red.), *Handboek curriculum: modellen, theorieën, technologieën* (pp. 233-253). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Fullan, M. G. (1999). *Change forces: the sequel*. London: Falmer Press.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. (1985). Curriculum as a field of study. In T. Husén, & N. Postlewaithe (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 1141-1144). Oxford: Pergamon Press.
- Gundem, B. & Hopmann, S. (2002) (Eds.). *Didaktik and/or Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Handelzalts, A., Nieveen, N. & van den Akker, J. (2019). Teacher design teams for school-wide curriculum development: Reflections on an early study. In J. Pieters, J. Voogt, & N. Pareja Roblin (Eds.), *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning* (pp. 55-82). Springer Open.
- Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N., & Voogt, J. (2014). Teacher involvement in curriculum design: Need for support to enhance teachers' design expertise. *Journal of Curriculum Studies*, 1-25. DOI:10.1080/00220272.2013.834077
- Inspectie van het onderwijs (2023). *De staat van het onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kuiper, W., & Berkvens, J. (Eds.) (2013). *Balancing curriculum regulation and freedom* [CIDREE Yearbook 2013]. Enschede: SLO.
- Law, E.H.-F., & Nieveen, N. (Eds.) (2010). *Schools as curriculum agencies: Asian and European perspectives on school-based curriculum development*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lentz, L., & van Tuyl, H. (1989). *Het leerplan in Nederland*. [Proefschrift Universiteit Utrecht]. Enschede: SLO.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (Eds.) (1990). *Reconceptualising school-based curriculum development*. London: The Falmer Press.
- Ministerie van OCW (1975). *Contourennota*. Den Haag: OCW.
- Ministerie van OCW (2023). *Beleidsreactie Staat van het Onderwijs 2023*. Den Haag: OCW.
- Nieveen, N. (2017). Schooleigen curriculumontwikkeling en voorwaarden voor succes. In E. Folmer, A. Koopmans & W. Kuiper (Eds.), *Curriculumspiegel 2017* (pp. 129-142). SLO:

497

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352>

- Enschede.
- Nieveen, N. (2021). *Schooleigen curriculumontwikkeling*. Presentatie tijdens ORD, 8 juli, Utrecht.
- 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. (2021). Integral curriculum review in the Netherlands. In M. Priestley, M. et al. (Eds.), *Curriculum making in Europe. Policy and practice within across diverse contexts* (pp. 125-149). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Nieveen, N., McKenney, S., Visscher, A., Spiele, S., Wakamya, R., & Frissen, J. (2022). *Perspectives on curriculum change. An overview to provide insights for the Dutch context*. Enschede: Universiteit Twente.
- Nieveen, N., Schalk, H., & Tuinen, S. van. (2016). *Aandacht binnen lerarenopleidingen voor curriculumontwerp binnen de school*. Paper gepresenteerd op Onderwijsresearchdagen (ORD), Rotterdam.
- Nieveen, N., Sluijsmans & van den Akker, J. (2013). Encouraging curriculum change in the Netherlands: The next episode. In F. Nyhamm & T.N. Hopfenbeck (Eds.), *From political decisions the change in the classroom* [CIDREE Yearbook 2014] (pp. 162-183). Oslo: The Norwegian Directorate for Education and Training.
- Onderwijsraad (2014). *Een eigentijds curriculum*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2021a). *Later selecteren, beter differentiëren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2021b). *Grenzen stellen, ruimte laten*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pieters, J., Voogt, J., & Roblin, N.P. (Eds.) (2019). *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning*. Springer Open.
- Pinar, W. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Platform Onderwijs2032 (2016). On onderwijs2032. Eindadvies. Den Haag: Platform Onderwijs2032.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury Publishing.
- Priestley, M., Alvunger, D., Philippou, S., & Soini, T. (Eds.) (2021). *Curriculum making in Europe. Policy and practice within across diverse contexts*. Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Skilbeck, M. (1984). *Readings in school-based curriculum development*. Lincoln: Longman Higher Education.
- SER (2021). Gelijke kansen n het onderwijs. Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen. Den Haag: SER.
- SLO (1979). *Leerplanontwikkeling en de SLO*. Enschede: SLO.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heynemann.
- Terwel, J. & Walker, D. (Eds.) (2004). *Curriculum as a shaping force. Toward a principled approach in curriculum theory and practice*. New York: Nova.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago

Press.

- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van den Akker, J. (2021). *Helikopteren over het curriculum-landschap*. Presentatie ORD, 8 juli, Utrecht.
- Van den Akker, J., Kuiper, W., & Nieveen, N. (2012). Bruggen slaan tussen beleid, praktijk en wetenschap in curriculumontwikkeling en -onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 89(6), 399-410.
- Van den Akker, J., & Nieveen, N. (2017). The role of teachers in design research in education. In S. Doff, & R. Komoss (Eds.), *Making change happen* (pp. 75-86). Wiesbaden, Germany: Springer.
- Van den Akker, J., & Nieveen, N. (2021). Combining curriculum and teacher development through design research. In In Z. Philippakos, E. Howell, & A. Pellegrino (Eds.), *Design-based research in education: Theory and applications* (pp.45-63). New York: Guilford Press.
- Van Boxtel, C. (2021). *Curriculumonderzoek in de mens- en maatschappijvakken*. Presentatie tijdens ORD, 8 juli, Utrecht.
- Volman, M., Raban, A., Heemskerk, I., Ledoux, G. & Kuiper, E. (2018). *Toekomstgericht onderwijs: 21e eeuwse vaardigheden op VO-scholen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Walker, D. (1990). *Fundamentals of curriculum*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Wardekker, W., Volman, M., & Terwel, J. (2003). Curriculum theory in the Netherlands. In W. Pinar (Ed.), *The international handbook of curriculum research* (pp. 479-494). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Werkgroep Vakdidactisch Onderzoek (2021). *Vakdidactische onderzoeksagenda*. Den Haag: NRO.

499

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352)

[ps.v100i4.18352](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352)

Auteurs

Nienke Nieveen is hoogleraar curriculumontwerp aan de TU/e en opleidingsdirecteur van de TU/e-lerarenopleidingen.

Jan van den Akker is emeritus-hoogleraar curriculumontwerp- en implementatie aan de Universiteit Twente en voormalig directeur van SLO.

Correspondentieadres: Nienke Nieveen, Eindhoven School of Education, Department of Applied Physics and Science Education, Eindhoven University of Technology (TU/e), Postbus 513, 5600 MB Eindhoven.

E-mail: n.m.nieveen@tue.nl

Abstract

School-based curriculum development as a research focus

For decades, research into relevant issues regarding school-based curriculum development has been neglected. This is remarkable for a country like the Netherlands, with its decentralized education policy, that gives schools extensive curricular space and responsibility. After a concise outline of the policy context and the history of Dutch curriculum research, we advocate more research attention to the challenges and issues related to three perspectives on school-based curriculum development. We argue for different forms of curriculum research: systematic research into (growing) practices of school-based curriculum development, international comparative studies and historical studies into curriculum policy and practice and what seems to work and what doesn't seem to work. School-based curriculum development can also be further enhanced by integrating research activities, such as: monitoring and analysis, design research and summative evaluation. Explicit attention to curriculum research aimed at the meso level undeniably increases the chance of a transparent substantiation of choices in curricular decision-making within schools, the professional actions of teachers, school leadership and actors in the educational infrastructure, and contributes to the expansion of the knowledge base and development of a common curriculum language in terms of school-based curriculum development. With this contribution we hope to give an impetus to the curriculum research agenda.

Keywords school-based curriculum development, curriculum research, curriculum policy

Schooleigen curriculumontwikkeling als focus van onderzoek

N. Nieveen en J. van den Akker

500

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352>

org/10.59302/

ps.v100i4.18352