

ERIK MEESTER, docent en grondlegger masteropleiding Curriculumontwikkeling voor Primair Onderwijs (CoPO) aan de Radboud Universiteit in Nijmegen, erik.meester@ru.nl

SARAH BERGSEN, schooldirecteur [a.i.] in het po en docent Pedagogische Wetenschappen voor Primair Onderwijs (PWPO) van de Radboud Universiteit Nijmegen, sarah.bergsen@ru.nl

Schooleigen curriculumontwikkeling wordt vaak gezien en benaderd als een technische aangelegenheid, maar kan - uiteindelijk - alleen slagen door middel van gedragsveranderingen van leraren. Dat is vooral een sociaal-politieke aangelegenheid. Het is aan de schoolleider om goed na te denken hoe daar leiding aan gegeven kan worden. In dit artikel delen we inzichten uit theorie en praktijk over hoe je de kans dat deze gedragsveranderingen daadwerkelijk plaatsvinden zo groot mogelijk kunt maken.

PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE BENADERING VAN CURRICULUMONTWIKKELING

SAMEN WERKEN AAN EEN SCHOOLEIGEN CURRICULUM

De meeste mensen kennen het bordspel 'Levensweg' nog wel. Zodra je de dobbelsteen gooit, ga je alleen in je autootje op weg en maak je van alles mee. Wat, hangt af van je geluk en de keuzes die je onderweg maakt. Uiteindelijk eindig je, doorgaans met wat gezinsuitbreiding en een meer of minder gevulde beurs het spel. Wie er het beste uitkomt, wint. De Latijnse naam voor dit spel klinkt vast bekend: curriculum vitae.

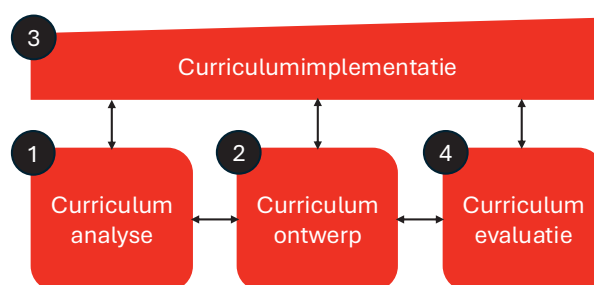
In het Nederlands onderwijs gebruiken we het woord leerweg daarom ook wel als synoniem voor curriculum, alhoewel je het woord curriculum op veel verschillende manieren kunt definiëren. De meest smalle definitie van 'het curriculum' is de set zeer globale kerndoelen die SLO, het landelijk expertisecentrum voor het curriculum, in opdracht van de overheid uitwerkt. Maar die kerndoelen worden op schoolniveau ervaren als een last noch gemak (Folmer et al., 2017). Je hebt er geen last van, maar je hebt er ook weinig aan. Dit artikel gaat over het schooleigen curriculum, een term met een bredere definitie, die doorgaans wordt geformuleerd in de vorm van een aantal vragen (Tyler, 1949): 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 en hoe te evalueren of de doelen bereikt zijn?

Als schoolteam heb je in Nederland, met haar decentrale onderwijsbeleid en globale kerndoelen, een grote professionele autonomie en verantwoordelijkheid om een eigen antwoord op deze vragen te formuleren (Nieveen & van den Akker, 2024). Hoe de leerweg van jullie leerlingen eruit komt te zien, wordt gelukkig dus niet met de dobbelsteen bepaald, maar aangelegd door leraren en ondersteund door de schoolleiding. En als de leerweg niet lijkt te deugen, dan kun je samen proberen om die te verbeteren. Laten we dat laatste schooleigen curriculumontwikkeling noemen.

Wat is een geschikte werkwijze voor scholen om zo'n proces van curriculumontwikkeling aan te pakken?

Als je dat professioneel wilt aanpakken, dan doorloop je doorgaans vier fasen:

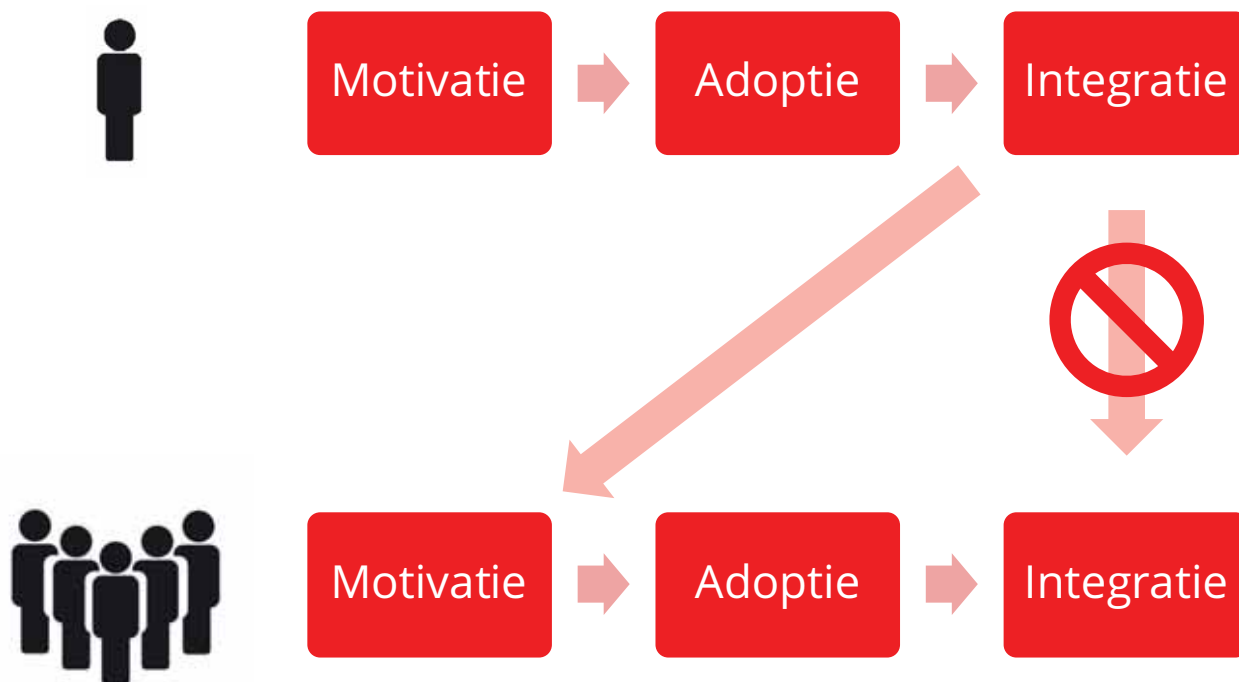
1. Curriculumanalyse: wat is ons probleem en waaruit blijkt dat?
2. Curriculumontwerp: wat is een kansrijke aanpak om dat probleem op te lossen?
3. Curriculumimplementatie: hoe brengen we die aanpak als team in de praktijk?
4. Curriculumevaluatie: is ons probleem nu inderdaad opgelost?



De fasen van curriculumontwikkeling, ontleend aan McKenney & Reeves (2018).

CURRICULUMIMPLEMENTATIE

Wat dit model duidelijk maakt, is dat curriculumimplementatie tijdens alle fasen aan de orde is, of in ieder geval zou moeten zijn. Zodra je bijvoorbeeld begint met het – op basis van kwalitatieve vakliteratuur – samen analyseren van de rekenresultaten of het handschrift van leerlingen, en gaat observeren hoe de lessen in die vakken gegeven worden, dan wekt dat al een gevoel van urgentie en mogelijk ook belang op. Jullie kunnen je kostbare tijd immers ook ergens anders aan besteden. Als het probleem door deze gezamenlijke analyse ook echt



De Z-beweging, ontleend aan Meester (2021)

duidelijk wordt, zal het tevens een gevoel van probleem-eigenaarschap kunnen opleveren: iedereen die een probleem ‘met eigen ogen’ in de eigen praktijk heeft kunnen identificeren, zal eerder geneigd zijn om daar ook een oplossing voor te willen zoeken (Metselaar et al., 2016).

In die zoektocht naar een kansrijke aanpak geldt een vergelijkbaar principe. Je kunt daarbij ook aan de leraren vragen wat volgens hun een oplossing(srichting) voor het probleem zou kunnen zijn. Doe je dat samen, dan kan het hele team meedenken over wat er nodig is, zich oriënteren op wat er beschikbaar is, en waarom dat voor jullie zou kunnen werken. Als er op deze manier uiteindelijk een aanpak wordt gekozen, zal daar waarschijnlijk ook draagvlak voor zijn. Maar, zoals we het tot nu toe zo mooi beschrijven, gebeurt het in de praktijk meestal niet. Vaak komt een nieuwe aanpak teams rauw op hun dak vallen, met alle problemen van dien.

DE Z-BEWEGING

Wat er meestal gebeurt, is dat de schoolleiding zelf of samen met een intern begeleider of kwaliteitscoördinator een analyse maakt. En dat er een oplossing – het liefst een snelle en gemakkelijke – wordt gepresenteerd aan het team, waarmee zij dan, eventueel met wat begeleiding van externen, aan de slag moeten.

Laten we er voor nu even vanuit gaan dat die aangedragen oplossing *an sich* wel een goede is. Vaak is dat een oplossing waar de schoolleiding zelf eerder al voor gemotiveerd is geraakt, waarmee die schoolleiding ook al gewerkt heeft, of waar de schoolleiding zelfs al helemaal van overtuigd is. Wat er dan fout kan gaan, is dat de schoolleiding recht oversteekt naar het team, onbewust van het feit dat het team die fasen van motivatie, adoptie en integratie nooit (op dezelfde manier) doorlopen

heeft. En de schoolleiding zich niet altijd afvraagt of dit ook echt de beste oplossing is voor de problemen waar leraren in de dagelijkse praktijk tegenaan lopen. Dit moet je willen voorkomen. Want die fasen van motivatie, adoptie en integratie doorlopen, duurt misschien wel langer, maar is essentieel voor de veranderbereidheid in het team en dus voor een kansrijk implementatietraject. De schoolleiding doet er dus goed aan om te reflecteren op hoe hij of zij zelf gemotiveerd raakte voor de aanpak, hoe hij of zij daar nader mee kennis heeft kunnen maken in de praktijk en hoe de aanpak uiteindelijk integraal onderdeel is geworden van zijn of haar denk- en werkwijze. Dan kan de schoolleiding het team daar stapsgewijs in meenemen. Dit wordt ook wel de Z-beweging genoemd. (zie afbeelding)

VAAK KOMT EEN NIEUWE AANPAK TEAMS RAUW OP HUN DAK VALLLEN

Ben je gemotiveerd geraakt door een inspirerende lezing, podcast, boek of andere publicatie? Zorg dan dat je team die ook leest of bekijkt. Praat er vervolgens met elkaar over en bedenken samen hoe jullie met (onderdelen) van een nieuwe aanpak stapsgewijs kunnen oefenen in jullie eigen praktijk. Als dit proces succesvol verloopt, is er een grote kans dat de fase van integratie als vanzelf zal volgen. Je kunt zeggen dat er sprake is van integratie als teamleden zeggen: ‘dit is gewoon hoe we het voortaan altijd gaan doen’. Dit kost natuurlijk allemaal wel meer tijd, maar is wel een veel duurzamere manier van veranderen die ook een positievere weerslag zal hebben op het welbevinden van het team. ▶



DIDACTISCHE BENADERING

De Z-beweging is te typeren als een pedagogisch-didactische benadering van curriculumontwikkeling. Dat leggen we nu verder uit naar analogie van een groep leerlingen. We weten namelijk heel goed wat we moeten doen als we willen dat zij hun gedrag veranderen, want dat is ons vak. Hierna zal blijken dat dit heel weinig verschilt van hoe dat gaat bij volwassenen.

LERAREN DIENEN EEN GEVOEL VAN COMPETENTIE, AUTONOMIE EN RELATIONELE BETROKKENHEID TE ERVAREN

Een veelgebruikt didactisch lesmodel in het primair onderwijs is Expliciete Directe Instructie (EDI; Hollingsworth & Ybarra, 2020).

De belangrijkste principes achter dit model zijn:

- Het aansluiten op, en het (herhaald) activeren van de voorkennis;
- Het formuleren van eenduidige lesdoelen die concreet toetsbaar zijn;
- Het geven van expliciete instructie over de belangrijkste begrippen;
- Het geven van expliciete instructie over de te leren vaardigheden;
- Het organiseren van begeleide inoefening met veel feedback;
- Het bieden van de mogelijkheid om veelvuldig zelfstandig in te oefenen;
- Het continu controleren op begrip.

Laten we deze EDI-principes eens toepassen op de fase van curriculumimplementatie, waarin een basisschool bijvoorbeeld

een nieuwe lesmethode voor rekenen wil gaan invoeren. Dan ontstaat het volgende beeld. De schoolleiding brengt – al dan niet vergezeld door een expertleraar – eerst in kaart wat het huidige kennisniveau is van het team ten aanzien van de vakinhoud, vakdidactiek en leerlijn van rekenen. Een goede analyse komt grotendeels vanuit de leraren, zij zijn immers de professionals. Dan is het belangrijk om ze ook zo te behandelen. Vraag leraren waar ze tegenaan lopen en hoe we dat – volgens hen – zouden kunnen oplossen. Leg dit naast de kennis en inzichten die we hebben uit de wetenschappelijke literatuur, zodat je leraren hierin kan ondersteunen. Ook wordt er goed gekeken naar hoe de nieuwe lesmethode verschilt van de oude en welke specifieke nieuwe kennis en vaardigheden er nodig zijn om de overgang tussen die twee succesvol te kunnen maken. Dit moet je namelijk heel precies weten om de ‘lesdoelen’ voor het team te gaan opstellen.

Vervolgens worden er, zo nodig (!), trainingen verzorgd om die lesdoelen één voor één aan het team te onderwijzen door middel van expliciete instructie. Dit betekent: duidelijke definities geven van het gebruikte vakjargon, de vaardigheid voordoen en ter plekke door teamleden laten nadoen, terwijl de trainer actief feedback geeft. Ter afsluiting van elke training hebben leraren tijd om dit zelf te oefenen met elkaar (bijvoorbeeld door samen lessen te ontwerpen), en worden er concrete afspraken gemaakt voor de zelfstandige verwerking. Leraren kunnen dit natuurlijk in hun eigen klas doen, maar kunnen ook daarbij vaak nog wat begeleiding gebruiken. Is de leraar zich bewust van wat hij of zij goed of fout doet, en welk effect dat heeft op leerlingen? Kan de leraar dat op basis van de onderliggende theorie ook verklaren? En weet de leraar hoe hij of zij zich kan verbeteren? Afhankelijk van het antwoord op deze vragen zou een onderwijskundige coach de leraar kunnen helpen. Daarbij geldt dat als de leraar al veel expertise heeft, en deze vragen waarschijnlijk dus ook al zelf kan beantwoorden, de coach zich wat meer faciliterend kan opstellen. En dat als de leraar een relatieve beginner is, de coach wat meer sturend kan zijn (Goodrich, 2024). Het mag duidelijk zijn dat het hierbij van essentieel belang is dat de coach voldoende kennis, tijd en vertrouwen heeft om zo’n belangrijke rol serieus in te vullen.

PEDAGOGISCHE BENADERING

Dan is er nog de pedagogische benadering, wederom naar analogie van een groep leerlingen, die het best gedijt met regie, ruggensteun, richting en routine. Ook leraren zijn bij deze ‘vier R’s’ gebaat.

Regie. Leraren zijn natuurlijk geen kinderen, maar professionals, waarvoor een zekere mate van professionele autonomie essentieel is. Als eerste ‘R’ zouden we hier dus regie willen toelichten. Leraren mogen best uitgedaagd worden om uit hun *comfort-zone* te stappen en zich verder te ontwikkelen, maar moeten wel *in-control* kunnen blijven. Daarmee bedoelen we dat de schoolleiding serieus zal (blijven) luisteren naar het team. Als schoolleider ben je er ook om je mensen in hun kracht te zetten. Daarvoor zijn de psychologische basisbehoeften cruciaal: leraren dienen een gevoel van competentie,

autonomie en relationele betrokkenheid te ervaren. Gebrek aan veranderbereidheid kan verschillende oorzaken hebben, en als je die niet doorgrondt, kun je daar weinig aan veranderen. Je loopt dan zelfs het risico dat collega's uitvallen of hun heil ergens anders gaan zoeken.

Ruggensteun. Met de regie teruggeven aan leraren ben je er nog niet. Een leerproces gaat, zeker bij volwassenen, vaak gepaard met momenten van onzekerheid en soms zelfs teleurstelling. Dit vraagt van de schoolleiding dus om een zekere nabijheid, om continu de vinger aan de pols te houden, door teamleden bijvoorbeeld vrijwel dagelijks op te zoeken om te praten over hoe het gaat en waar ze ruggensteun bij kunnen gebruiken. Op basis van dit soort waardevolle gesprekjes kan

HET IS DE CRUX OM BALANS TE VINDEN TUSSEN RICHTING EN REGIE GEVEN

de schoolleiding waar nodig bijsturen met micro-interventies. Misschien heeft een leraar bijvoorbeeld meer tijd of begeleiding nodig. Of zou je die eens kunnen koppelen aan een andere leraar die dat nodig heeft. Zo houd je verbinding met het team, kun je het onderling vertrouwen versterken en het geloof in eigen kunnen stimuleren. Dit zijn ook typisch gedragingen die naar voren komen uit onderzoek naar effectieve schoolleiders (Grissom et al., 2021).

Richting. Dat een effectieve schoolleider zo belangrijk is, wil niet zeggen dat de schoolleiding alles moet bepalen. Het gaat om koers houden en het tempo van de schooleigen



De lesfasen en -techniek van EDI zijn ook heel goed toepasbaar op volwassen 'beginners' die iets nieuws moeten leren.

curriculumontwikkelingen bewaken, als een soort expeditieleider. Het mag best een uitdagende tocht zijn, maar: samen staan we sterk en we laten niemand achter. Er is niks vervelender dan zwakke of overhaaste beleid, terwijl je juist druk bent om nieuwe vaardigheden in de vingers te krijgen. Dat zorgt voor verwarring en overladenheid.

Routine. Met routine wordt in deze context bedoeld dat het heel prettig is als de schoolleiding zorgt voor een doelmatige en 'opgeruimde' organisatiestructuur die ondersteunend is aan de curriculumontwikkeling. Dat er een haalbare planning is met duidelijke afspraken over wie wat op welk moment doet. Dat er niet steeds allemaal incidentele activiteiten tussendoor komen. En dat successen ook routinematig worden vastgelegd in borgingsdocumenten zoals kwaliteitskaarten, die vervolgens elk schooljaar opnieuw gebruikt, en waar nodig aangepast, kunnen worden (Naaijken & Bootsma, 2018).

PROFESSIELE SPELREGELS

Het is in de fase van de curriculumimplementatie de crux om een goede balans te vinden tussen enerzijds richting en anderzijds regie geven. Het is goed en nodig om als schoolleider richting te geven, maar zorg ervoor dat leraren daar ook grip op kunnen houden en het overzicht behouden op wat het allemaal betekent voor hun eigen onderwijspraktijk. Neem daarom ook zoveel mogelijk gezamenlijk besluiten over curriculumgerelateerde zaken. Dat betekent niet dat iedereen zomaar kan doen wat hij of zij wil, want dan vaar je blind – en daar is niemand bij gebaat. Aan professioneel besluiten nemen, zijn spelregels verbonden. Er kan niet al te veel worden afgevoerd van de koers. Curriculumontwikkelingen dienen zo goed mogelijk onderbouwd te worden. Blijven 'stapelen' moet ten alle tijden worden voorkomen. Met dit soort spelregels kunnen discussies heel waardevol zijn en in een mooi samenspel tussen schoolleider en team gevoerd worden. Kan het team ondanks die spelregels toch niet op een lijn komen? Dan moet er onvermijdelijk arbitrage plaatsvinden en is de schoolleider weer aan zet. Want: stilstand is achteruitgang! BSM

LITERATUUR

- Folmer, E., Koopmans, A., & Kuiper, W. (Eds.), *Curriculum-spiegel* 2017. SLO.
- Goodrich (2024). *Responsive Coaching: Evidence-informed instructional coaching that works for every teacher in your school*. John Catt Educational Ltd.
- Grissom, J. A., Egalite A. J., & C. A. Lindsay (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Syntheses of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation.
- Hollingsworth & Ybarra (2020). *Expliciete directe instructie 2.0* (Nederlandse bewerking: Marcel Schmeier). Uitgeverij Pica.
- Meester, E. (2021). *Wetenswaardig. Curriculumontwikkeling voor primair onderwijs*. Uitgeverij Pica.
- Metselaar, E., Cozijnsen, A., & van Delft, P. (2016). *Van weerstand naar veranderbereidheid*. Bricklayer Productions.
- Naaijken E., & Bootsma, M (2018). *En wat als we nu weer eens gewoon gingen lesgeven?* Uitgeverij Pica.
- Nieveen, N., & van den Akker, J. (2023). Schooleigen curriculumontwikkeling als focus van onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 100, 486-500.