

Naar curriculaire samenhang in de onderbouw van het voortgezet onderwijs

N. Nieveen, A. Handelzalts en I. van Eekelen

Samenvatting

Afgelopen jaren hebben veel scholen voor onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland gewerkt aan een samenhangend curriculum van de school. Daarmee begaven scholen zich op het (voor veel scholen nieuwe) pad van het gezamenlijk doordenken en ontwikkelen van het schoolcurriculum. In het onderzoek dat in deze bijdrage wordt beschreven stond de vraag centraal hoe scholen tot dergelijke samenhang komen en welke lessen daaruit te trekken zijn voor de toekomst. Via casestudies is het werk binnen vijf verschillende scholen in kaart gebracht. Crosscase-analyses maken een aantal interessante patronen zichtbaar. De opdracht om tot een samenhangend curriculum te komen werd veelal zonder duidelijke instructies aan teams gedelegeerd. Teams werkten vooral aan horizontale samenhang via vakoverstijgende projecten. Docenten bleken doorgaans weinig zicht te hebben op samenhang in het bestaande schoolcurriculum en zoeken ondersteuning bij het analyseren van het bestaande curriculum en het ontwikkelen van het toekomstige schoolcurriculum. De ondersteuningsbehoefte hangt af van de mate waarin teams gemotiveerd en bekwaam zijn de curriculaire taak uit te voeren en de mate waarin teams gewend zijn het aangaan van discussies over het schoolcurriculum. De bijdrage sluit af met een nadere beschouwing van de bevindingen en adviezen voor toekomstige curriculumontwikkelactiviteiten binnen scholen.

1 Inleiding

In Europees vergelijkend perspectief is het opvallend hoe groot de vrijheid in het fundamenteel onderwijs in Nederland is om een eigen koers te varen en zich te profileren (vgl. Kuiper, Van den Akker, Hooghoff, & Letschert, 2006; Law & Nieveen, 2010). De grote mate

aan zeggenschap geldt zeker ook voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs, de sector waarop dit onderzoek was gericht. In het Inspectierapport “Werken aan de basis: Evaluatie van de basisvorming na vijf jaar” (Inspectie van het Onderwijs, 1999) werd de verwachting geuit dat als sterke scholen gebruik zouden kunnen maken van grotere beleidsruimte er meer variëteit aan scholen zou komen met als gevolg dat dit uiteindelijk zou leiden tot meer ontwikkelingskansen van leerlingen. De vergrote zeggenschap vormde ook de kern van het advies “Beweging in de Onderbouw” van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004) aan de overheid. De kern luidde: stel scholen in staat zelf een eigen gezicht aan de onderbouw te geven. Geef scholen de ruimte om zelf keuzes te maken voor de pedagogisch-didactische aanpak en het ordenen van het programma (in vakken, leergebieden of andere vormen). De overheid nam dit advies grotendeels over.

De automievergroting werd in wet- en regelgeving voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs (per 1 augustus 2006 van kracht) zichtbaar in de teruggang in het aantal en de detaillering van de kerndoelen (van 320 naar 58), een algemene karakteristiek met zes kwaliteitseisen voor de onderbouw waaraan scholen een eigen invulling geven, de afwezigheid van een voorgeschreven lesentabel, de toegenomen ruimte in regels voor bevoegdheden en de lumpsumfinanciering. Anders dan in de jaren '80 werden nu geen lijvige schoolwerkplandocumenten verwacht die zouden moeten voorzien in een veelheid aan functies (plannen, verantwoorden, informeren) voor diverse doelgroepen (school, inspectie, ouders, etc.; vgl. Lentz & Van Tuijl, 1989).

De huidige tendens (onder meer ingegeven door het rapport van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008) laat zien dat de overheid de inhoudelijke regie op het onderwijs aan het vergroten is. Echter, tegelijkertijd blijft de

overheid scholen de ruimte bieden om hun leerplankundige taak op te pakken. Zo zijn in het rapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008) implementatieadviezen opgenomen vanuit het uitgangspunt dat “scholen de ruimte en de verantwoordelijkheid hebben de aanpassingen in het taal- en rekenonderwijs vorm en inhoud te geven, aansluitend op de eigen schoolvisie, schoolsituatie en omgevingsfactoren” (p. 72).

2 Onderzoeksvraag

Veel scholen hebben de ruimte om tot herontwerp van hun gezamenlijke curriculum te komen benut en hebben daarbij prioriteit gegeven aan het werken aan samenhang, een van de kwaliteitseisen in de karakteristiek van de onderbouw (Onderbouw-VO, 2006b). Dit streven tot meer samenhang was vooral gericht op het terugdringen van overladenheid en versnippering van het curriculum.

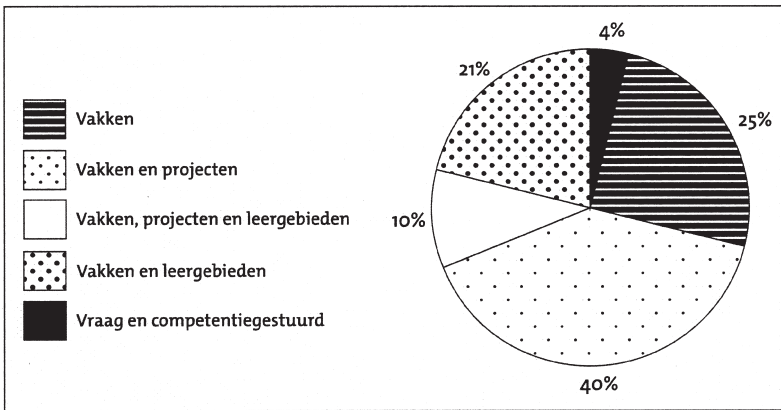
Onderbouw-VO voerde in de jaren 2005 tot en met 2008 een jaarlijkse monitor uit bij een representatieve steekproef van 106 onderbouwlocaties uit de totale onderbouwlocatiepopulatie van 1.060 locaties (Onderbouw-VO, 2008). Deze monitorresultaten bevestigen het beeld dat veel scholen actief aan de slag waren met het creëren van meer samenhang in het curriculum op schoolniveau. Ter illustratie: waar in 2005 85% van de scholen een klassiek vakkencurriculum kende, is dat in 2008 in 25% van de scholen het geval (zie Figuur 1). De mate van samenhang tussen vakken varieert in 2008: 40% realiseert samenhang door naast vakken een aantal vakoverstijgende projecten aan te bieden, 10% biedt naast vakken en vakoverstijgende projecten een aantal leergebieden aan waarin vakken zijn geïntegreerd, 21% biedt vakken en leergebieden aan en 4% van de scholen geeft aan samenhang tot stand te brengen via vraag- en competentiegestuurd onderwijs.

De scholen uit de jaarlijkse monitor die aangeven actief bezig te zijn met het realiseren van meer samenhang omvatten zowel een klein percentage ‘*nieuwbouw*’-scholen met een innovatieve visie op leren als een grote groep ‘*verbouwings*’-scholen, die vanuit

de bestaande situatie werken aan onderwijsinhoudelijk, didactisch en organisatorisch herontwerp. Het onderzoek dat in deze bijdrage centraal staat richt zich op deze laatste groep scholen. Het gaat dan om scholen die met het bestaande docentencorps het bestaande curriculum herontwerpen.

De monitorgegevens over 2006 geven een globaal beeld van de gevolgde werkwijze binnen de ‘*verbouwingsscholen*’. Zo blijkt bijvoorbeeld dat 51% van de scholen voor een aanpak kiest waarbij de schoolleiding de centrale koers uitzet en vervolgens de onderbouwteams (bestaande uit docenten die lesgeven aan leerlingen in de onderbouw) vraagt deze nader in te vullen. Op 22% van de scholen bepalen schoolleiding en onderbouwteams samen hoe het herontwerp van de onderbouw er uit moet zien. Op de overige scholen was de koers nog niet uitgekristalliseerd.

Doel van onderhavig onderzoek was dit globale beeld van de werkwijze uit de monitor aan te scherpen, te duiden en op grond daarvan tot adviezen te komen voor toekomstige herontwerpactiviteiten binnen scholen die aan samenhang in het schoolcurriculum werken. De behoefte aan aanvullende inzichten was onder meer ingegeven door een theoretisch motief. Want hoewel er internationaal aanwijzingen zijn dat professionele gemeenschappen binnen scholen bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs, wordt slechts sporadisch onderzoek gedaan naar professionele gemeenschappen die zich richten op het ontwerpen van een gezamenlijk curriculum (Carlgrén, 1999; Handelzalts, 2009; McLaughlin & Talbert, 2006;). Ook vanuit de onderwijspraktijk bleek behoefte te bestaan aan beschrijving en duiding van ontwikkelactiviteiten door scholen en docenten als inspiratiebron voor degenen die binnen scholen de taak van curriculumontwikkelaar op zich nemen. Deze behoefte wordt vergroot door de ontwikkelingen die nu en in de nabije toekomst op vo-scholen afkomen in het kader van bijvoorbeeld de referentieniveaus voor taal en rekenen, het benutten van het Europees referentiekader voor de moderne vreemde talen, het invoeren van vernieuwde examenprogramma’s voor vele vakken en kernprogramma’s voor een aantal basis-



Figuur 1. Gerapporteerde schoolvakkeninrichting in 2008 (Monitor Onderbouw-VO, 2008).

vakken. Ook bij deze ontwikkelingen wordt veel van scholen en docenten verwacht als het gaat om hun ontwikkelcapaciteiten om tot een samenhangend schoolcurriculum te komen. Voor ketenpartners in het onderwijs (zoals onderwijsbeleidsmakers, inspectie, leerplanontwikkelaars, toetsontwikkelaars, lerarenopleidingen en nascholingsinstituten, educatieve uitgeverijen, schoolondersteuners) levert dit onderzoek een beeld op van de wijze waarop scholen en docenten in de praktijk omgaan met de vergrote autonomie en punten waarop nadere ondersteuning wenselijk is om de kans op succesvolle curriculumontwikkeling binnen de school te vergroten.

De vraag die in dit onderzoek centraal stond was: "Hoe werken scholen voor onderbouw van het voortgezet onderwijs aan een samenhangend herontwerp van hun curriculum op schoolniveau?"

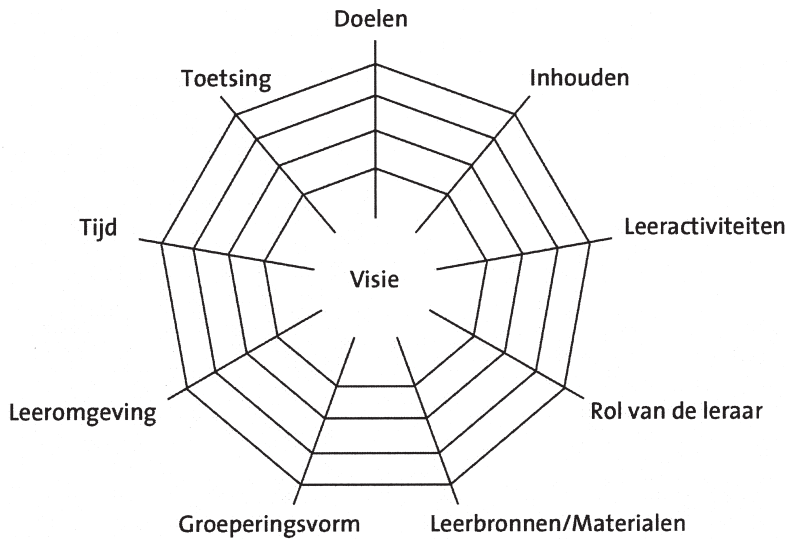
Op grond van casebeschrijvingen is gezocht naar patronen in handelingswijzen, zijn problemen en mogelijke gevaren in de gehanteerde werkwijze gesignaleerd en geduid en zijn adviezen geformuleerd voor alternatieve werkwijzen. In de volgende paragraaf zullen de begrippen curriculum en curriculumontwikkeling nader toegelicht worden, leidend tot de drie deelvragen voor dit onderzoek.

3 Perspectieven op curriculum en curriculumontwikkeling

Een belangrijke functie van curricula is het bevorderen van de (gezamenlijke) doelge-

richtheid in onderwijzen en leren. Een curriculum (of de Nederlandse term leerplan) kan zowel een referentiekader vormen voor inhoudelijk beleid als houvast bieden aan het praktisch handelen (vgl. Van den Akker & Nieveen, 2011). Leerplanproducten kunnen op verschillende niveaus betrekking hebben (Thijs & Van den Akker, 2009). In dit onderzoek richtten we ons op het herontwerp van het curriculum van de school (het leerplan op mesoniveau). Een dergelijk plan bevat een basisvisie van de school op leren en onderwijzen en afspraken over andere curriculumcomponenten: leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, docentrollen, leerbronnen en -materialen, groeperingvormen, leeromgeving, tijd en toetsing (Thijs & Van den Akker, 2009). Om de samenhang van de componenten te visualiseren kan het curriculum vergeleken worden met een spinnenweb, met als draden de diverse curriculumcomponenten (Van den Akker, 2003), zie Figuur 2.

Afspraken in het schoolcurriculum bieden een raamwerk voor het lesprogramma dat docenten, soms in samenspraak met hun leerlingen, opstellen (het leerplan op microniveau). Een 'goed' curriculum op mesoniveau is relevant (sluit aan bij behoeften en berust op valide inzichten), zit logisch en samenhangend in elkaar, is praktisch uitvoerbaar in de beoogde gebruikscontext en leidt tot de gewenste (leer)resultaten. Leerplanontwikkeling omvat het proces waarin wensen, behoeften en idealen worden uitgewerkt tot tastbare resultaten in de praktijk. Hoe het ontwikkelproces van het schoolcurriculum er



Figuur 2. Het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003).

in de praktijk uit ziet vormde de hoofdmoot van dit onderzoek. In dit onderzoek wordt dit proces vanuit drie perspectieven belicht met bijbehorende onderzoeksvragen (Goodlad, 1994):

- Inhoudelijk perspectief (*Wat* wordt ontwikkeld?): Welke kenmerken heeft de samenhang die scholen aanbrengen in het schoolcurriculum?
- Sociaal-politiek perspectief (*Wie* zijn betrokken en in welke rolverhoudingen?): Wie bepalen de samenhang in het schoolcurriculum?
- Technisch-professioneel perspectief (*Hoe* wordt ontwikkeld?): Hoe ontwikkelen scholen samenhang in het schoolcurriculum en met welke begeleiding?

In het vervolg van deze paragraaf zullen deze drie perspectieven op het ontwikkelproces en de daaraan gekoppelde deelvragen van het onderzoek van een nadere toelichting worden voorzien.

3.1 Inhoudelijke perspectief: Kenmerken van samenhang

Om de samenhang van een schoolcurriculum te kunnen typeren is in het onderzoek onderscheid gemaakt tussen horizontale en verticale samenhang. Horizontale samenhang duidt op samenhang tussen een aantal losse vakken, tussen vakken binnen een leergebied of tussen alle vakken binnen een school(type).

Deze samenhang in de breedte wordt vaak gezocht via onderwijsinhouden. Echter, horizontale samenhang kan ook tot stand komen via afstemming op één van de andere curriculumcomponenten, bijvoorbeeld wanneer docenten onderling afspraken maken over toetsvormen, docentenrollen of de wijze waarop leerlingen worden gegroepeerd gedurende een semester.

Verticale samenhang duidt op de longitudinale opbouw van vakken of vakkenclusters in de tijd. Ook hier kan het gaan om een opbouw binnen een aantal vakken over leerjaren heen, van een doorgaande lijn van een aantal samenhangende vakken of om een longitudinale samenhang tussen alle vakken/leergebieden van een schooltype. Het rapport van de Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2008) met referentieniveaus met beschrijvingen van kennis en vaardigheden op het terrein van taal en rekenen is onder andere geschreven om leraren houvast te bieden bij het bepalen, volgen en stimuleren van de ontwikkeling van leerlingen. Het is gericht op de longitudinale samenhang tussen de inhouden van het leerplan. De verticale samenhang kan echter ook op andere curriculumcomponenten gericht zijn. Voorbeelden hiervan zijn afspraken binnen een school over een stramien van keuzewerktijd en docentlestijd, vaststellen van een uitgelijnd toetsbeleid, of aanbrengen van sa-

menhang in de groepering van de leerlingen door het jaar en de leerjaren heen.

3.2 Sociaal-politiek perspectief:

Zeggenschap over samenhang

Naast verschillen in typen samenhang kunnen scholen ook verschillen in de wijze waarop de zeggenschap over de samenhang verdeeld is binnen de school. In dit onderzoek is specifiek gekeken wie binnen de school bepalen hoe het schoolcurriculum eruit ziet en wie zeggenschap hebben over de te volgen strategie om tot samenhang te komen.

De taxonomie van MacBeath (2005) onderscheidt in essentie drie benaderingen van verdeling van de zeggenschap over een onderwijsvernieuwing. De eerste benadering is de ‘gedelegeerde’ benadering. Daarbij wordt de zeggenschap vanuit de schoolleiding overgedragen aan anderen. Het kan gaan om formeel gedelegeerde rollen (bijvoorbeeld die van coördinator of teamleider) waarbij de hiërarchische structuur van de school intact blijft. Een andere vorm van delegeren is wanneer de leiding (op ‘ad hoc’-basis) werkzaamheden tijdelijk bij één of meer docenten belegt of dat de leiding afspraken maakt met individuele docenten om een bijdrage te leveren aan de langere termijn doelstellingen van een school. De tweede benadering legt de oorsprong van de zeggenschap bij een groep docenten die aan een gezamenlijk doel werken. In de Engelse literatuur wordt deze benadering aangeduid met *teacher leadership* (cf. Harris, 2003; Harris & Lambert, 2003; Smylie, Conley & Marks, 2011). Sleutelwoorden zijn daarbij onderling vertrouwen, steun en de mogelijkheid om te experimenteren en risico’s te nemen. Ten slotte is een gecombineerde benadering mogelijk waarbij de zeggenschap deels *top-down* gedelegeerd wordt en deels *bottom-up* van de docenten komt. Het gaat dan bijvoorbeeld om (groepen) docenten die verantwoordelijkheid (*top-down*) krijgen voor een bepaalde onderwijsverandering en die gaandeweg meer zeggenschap (*bottom-up*) organiseren. Bij elk van de drie benaderingen is de zeggenschap over de vernieuwingsambitie van de school en de bijbehorende vernieuwingsstrategie dus anders verdeeld.

3.3 Technisch-professioneel perspectief: Ontwikkelen van samenhang en rol van ondersteuning

Naast verschillen in hoe zeggenschap over het curriculum en de te volgen strategie verdeeld is, kunnen scholen ook diversiteit laten zien in hoe ze samenhang in het nieuwe curriculum ontwikkelen. Beslissingen over de samenhang kunnen op curriculairebewuste wijze genomen worden. In dat geval wordt stelselmatig nagegaan of nieuwe initiatieven passen in het bestaande curriculum en/of welke implicaties nieuwe initiatieven hebben voor het bestaande curriculum. Scholen met een dergelijke programmatische aanpak kijken ook kritisch naar de mate waarin alle curriculumcomponenten in samenhang doordacht zijn. Op deze scholen is een belangrijke rol weggelegd voor het continu monitoren en evalueren van horizontale en verticale samenhang van het curriculum (vgl. Hargreaves, Earl, Moore, & Manning, 2001). Onderzoek wijst echter uit dat docenten over het algemeen minder geneigd zijn om via een bewuste ‘koninklijke weg’ lessen op microniveau te ontwerpen. Ontwerpbeslissingen (over zaken als waardevolle leeractiviteiten, relevante inhouden, geschikte bronnen en benodigde tijd) baseren zij voornamelijk op hun eigen praktijkkennis en hun persoonlijke overlevingsstrategieën en overtuigingen (Black & Atkin, 1996; Hargreaves et al., 2001; Olson, 2002; Walker, 1990). Of dit ook geldt voor situaties waarin docenten betrokken zijn bij het ontwerpen van een samenhangend curriculum op schoolniveau was onderwerp van onderzoek.

Bij het bepalen van de werkwijze is het ook van belang te bepalen van welke ondersteuning scholen gebruik maken tijdens het ontwerpproces. Onderzoek laat zien dat docenten behoefte hebben aan ondersteuning bij curriculumontwikkelingsprocessen (Handelzalts, 2009). De ondersteuning kan bestaan uit procesbegeleiding of bijdragen aan het ontwikkelen van het schoolcurriculum zelf. Ondersteuning kan echter ook bestaan uit het toerusten van docenten, waarbij docenten vervolgens zelf het schoolcurriculum ontwikkelen. De ondersteuning is afhankelijk van de specifieke behoeftes van de docenten (teams) en de mogelijkheden die de con-

text biedt (Loucks-Horsley, Hewson, Love, & Stiles, 1998).

Hoe scholen voor onderbouw werken aan een samenhangend herontwerp van hun schoolcurriculum is in dit onderzoek geanalyseerd vanuit dit inhoudelijke, sociaal-politieke en technisch-professionele perspectief.

4 Onderzoeksmethode

Het onderzoek is uitgevoerd tegen de achtergrond van de in de eerste paragraaf genoemde onderwijsbeleidskeuzes. Het onderzoek vond plaats op vijf scholen die in schooljaar 2005/2006 deelnamen aan het project "Uitwerking kerndoelen onderbouw" van projectgroep Onderbouw-VO. Onder regie van projectgroep Onderbouw-VO en begeleid door externe ondersteuners werkten de vijf teams van vijf scholen voor voortgezet onderwijs tussen november 2005 en april 2006 aan de realisatie van een samenhangend curriculum voor de onderbouw van hun school. De trajecten bestonden uit gemiddeld vier dagdelen. Tijdens deze bijeenkomsten werkten de onderbouwteams (incl. teamleider) met de externe ondersteuner aan een vooraf afgesproken programma. De externe ondersteuners hebben dit programma voorafgaand aan het traject samengesteld aan de hand van doelen van het project. Tijdens het traject waren ze verantwoordelijk voor de teamspecifieke afstemming en uitvoering ervan.

Voor de opzet van het onderzoek is een *multiple embedded case study*-benadering gekozen (Yin, 2003). Elk onderbouwteam dat deelnam aan het project is daarbij een casus. Hun activiteiten en beslissingen tijdens het traject vormen de focus van het onderzoek. Tegelijkertijd geeft het *embedded* karakter van het onderzoek aan dat verschillende onderdelen en aspecten van deze cases worden bestudeerd: de samenhang in het curriculum, de zeggenschap over het curriculum en de kenmerken van de gehanteerde ontwikkelstrategie. Deze case study-benadering is geschikt wanneer het onderzoek gericht is op een lopend traject met als vraag "hoe gebeurtenissen plaatsvinden en waarom" en de controlemogelijkheden over de gebeurtenissen in het traject zeer beperkt zijn (Yin, 2003).

4.1 Selectie van de cases

De selectie van de onderbouwteams (de cases) was gebaseerd op een aantal criteria waarbij een *mixed-sampling*-benadering werd toegepast (Miles & Huberman, 1994). Ten eerste werden vanuit een homogeniteitperspectief teams geselecteerd die vanuit een bestaande school hun curriculum willen vernieuwen (dus geen nieuw op te richten scholen). Dit vergroot de relevantie van het onderzoek met betrekking tot de rest van de scholen in Nederland, gezien het feit dat de meeste scholen 'verbouwingsscholen' zijn die vanuit een bestaande school vertrekken. Ten tweede werden teams geselecteerd die al enig idee hadden voor de richting van de vernieuwing en die over het algemeen een positief samenwerkingsklimaat kenden. Dit zijn algemene voorwaarden voor teams om samen te kunnen werken aan hun curriculum. Ten slotte is vanuit een maximumvariatiebenadering (Miles & Huberman, 1994) gezocht naar variatie tussen de teams wat betreft het soort onderwijs dat ze verzorgen (variërend van lwoo tot havo/vwo). De definitieve selectie is tot stand gekomen aan de hand van intakegesprekken waarin deze kenmerken aan de orde kwamen.

Binnen vier van de geselecteerde scholen bestond het team uit 15 onderbouwdocenten, steeds verantwoordelijk voor een onderwijstype. Op één school nam het hele onderbouwteam deel, bestaande uit 45 personen. Op het moment waarop het onderzoek startte hadden drie van de vijf teams al enige jaren samenwerkingservaring. Op twee scholen betrof het een nieuw gevormd team. Echter, op grond van de intakeprocedure, werd aangenomen dat de samenwerkingsverbanden stabiel genoeg zouden zijn om tot gezamenlijk curriculumontwerp te kunnen komen.

4.2 Gegevensverzameling

Het onderzoek bestond uit een intake die tevens gebruikt werd voor de definitieve selectie van de cases en een serie onderzoeksactiviteiten.

Intake

Voorafgaand aan alle werkzaamheden voerden de ondersteuners van de teams intakegesprekken met de teamleiders en of drie

docenten om helderheid te scheppen over het doel en de werkwijze van het project. Daarnaast leverde de intake een beeld op van de deelnemende school. De ondersteuners voerden de intakegesprekken aan de hand van een gespreksleidraad en legden het gesprek vast in een verslag.

Observatie van teambijeenkomsten

Bij de vijf onderbouwteams werden alle geplande bijeenkomsten van de teams geobserveerd en is, waar mogelijk, na afloop informeel met de betrokkenen gesproken. De observaties waren bedoeld om een beeld te krijgen van het soort samenhang waaraan de school werkte, de wijze waarop de zeggenschap was verdeeld en de gehanteerde aanpak. Daarnaast was het doel van de observaties om een voldoende vertrouwensbasis te kweken voor de reflectieve interviews met de teamleden en om tijdens interviews met de schoolleiding en ondersteuners snel tot de kern te kunnen komen.

Logboek van ondersteuners

Ondersteuners hielden een logboek bij van de verschillende bijeenkomsten op de scholen. In het logboek beschreven zij kort de geplande activiteiten, het verloop van de werkwijze per ontmoeting, de resultaten en afspraken en hun interpretatie van de ontwikkelingen binnen de school en mogelijke verklaringen voor het procesverloop.

Curriculumanalyse

De curricula die de docententeams opleverden zijn door de onderzoekers na afloop van het traject geanalyseerd en getypeerd. Dat werd gedaan om een beeld te krijgen van de gerealiseerde samenhang.

Reflectieve interviews

Op alle scholen werd na afloop van de laatste bijeenkomst een groepsinterview afgenomen met een afvaardiging van de docenten en een interview met de school- en/of teamleiding. In beide interviews werd teruggekeken op het verloop op en de ervaringen met het proces. Daarnaast werden aan het eind van het traject de ondersteuners gedurende twee uur geïnterviewd. Tijdens die interviews werd gezamenlijk teruggekeken op zowel het door-

lopen traject als de geboekte resultaten van de teams.

4.3 Gegevensverwerking en -analyse

Tijdens het onderzoek zijn verschillende maatregelen genomen om de kwaliteit van de gegevens en interpretaties te verhogen. Ten eerste is er sprake van triangulatie van bronnen en methoden (Miles & Huberman, 1994). Doordat twee onderzoekers aanwezig waren bij de belangrijke dataverzamelmomenten was het mogelijk notities en bevindingen te vergelijken en verschil in interpretatie op het spoor te komen. Om de interne validiteit van de beschrijvingen te vergroten hebben beide onderzoekers afzonderlijk de gegevens geanalyseerd en hebben zij vervolgens gezamenlijk een conceptcasusbeschrijving opgesteld. Daarbij zijn alternatieve interpretaties gezocht en getoetst. In geval van verschil van inzicht tussen de onderzoekers werd deze bediscussieerd totdat er consensus ontstond. Waar meerdere interpretaties mogelijk bleken, werden beide opgenomen. Elk van deze verslagen werd ter correctie en aanvulling voorgelegd aan de team- en schoolleider voor een *member check* (Miles & Huberman, 1994; Yin, 2003), waarna het verslag definitief werd vastgesteld. Vervolgens is een crosscase-analyse uitgevoerd door beide onderzoekers. De gegevens vanuit de vijf teams zijn naast elkaar gelegd en vergeleken op terugkerende patronen. Ook hier werden steeds alternatieve verklaringen gezocht en getoetst. De patronen in de handelingswijzen van de teams zijn nader geanalyseerd op mogelijke consequenties en op grond daarvan zijn adviezen geformuleerd voor scholen die werken aan het herontwerp van het onderbouwcurriculum. De bevindingen, patronen en adviezen zijn ten slotte voorgelegd aan de deelnemende school- en teamleiders, ondersteuners en projectleiders.

5 Resultaten: Gezamenlijke stap richting curriculaire samenhang

De resultaten van de case studies staan samengevat in Appendix 1¹. Ter illustratie van deze tabel wordt in 5.1 één casus (team C) beschreven aan de hand van de drie deelvra-

gen gericht op de kenmerken van samenhang in het schoolcurriculum, zeggenschap over de samenhang en van de ontwikkelaanpak. Via een crosscase-analyse, waarbij de resultaten van de vijf cases naast elkaar geanalyseerd werden, werden patronen zichtbaar. De resultaten van deze crosscase-analyse staan in deelparagraaf 5.2.

5.1 Resultaten van casus C

School C is een school met een breed onderwijsaanbod (vmbo-t, havo, vwo) en een goed draaiend onderbouwteam. In het team zijn alle vakken voor alle schooltypes vertegenwoordigd. Het traject om te komen tot de eerste contouren van een schoolcurriculum behelsde twee maanden waarin drie bijeenkomsten werden gepland. De eerste twee bijeenkomsten waren gewijd aan de structuur van de hele onderbouw en de samenhang daarbinnen. In de laatste bijeenkomst werd vooral stilgestaan bij de invulling van de leergebieden.

Over samenhang

Aanleiding van het project op deze school waren de plannen om over te gaan op het werken met vak- en leergebiedopdrachten. De vakopdrachten waren gericht op het leggen van een basis in een vakgebied. Vervolgens was het de bedoeling dat deze basis zou terugkomen in vakoverstijgende projecten. De vakoverstijgende (horizontale) samenhang varieerde per opdracht, project en leergebied. Tijdens het traject werden schoolbrede afspraken gemaakt over het aanleren van algemene vaardigheden. Deze afspraken werden door het team gebruikt om een start te maken met de samenhang binnen en tussen de leergebieden. Concreet betekende dit dat de algemene vaardighedenlijnen over de leergebieden werden verdeeld. Dit resulteerde in een (longitudinale) opbouw van projecten en in afspraken tussen leergebieden wat betreft de verantwoordelijkheid voor het aanleren van deelvaardigheden (verticale samenhang).

Over zeggenschap

De nieuwe visie van school C werd vastgesteld door de schoolleiding en het coördinatieteam bestaande uit een kleine groep docenten. Bij aanvang was de visie globaal

en hoewel alle betrokkenen het belang van samenhang onderstreepten, hadden zij verschillende beelden bij de na te streven samenhang. De docenten waren bekend met de algehele strategie die de school zou volgen om de visie te concretiseren. De plaats van het ondersteuningstraject binnen deze strategie was niet voor alle docenten duidelijk. De schoolleiding zag wel een duidelijk verband. Zij gaven nadrukkelijk aan dat het team 'aan zet' was om de visie te vertalen en ondersteuning was daarbij welkom. Zij onderstreepte ook expliciet het belang dat het hele team zou nadenken over de specifieke inrichting van de onderbouw om een *top-down* benadering te voorkomen. Hierbij pendelde de schoolleiding voortdurend tussen initiatieven waarmee docenten kwamen en de schoolvisie. Ze sprak in dit kader van een 'inschikkelijke visie': om een goed initiatief te kunnen honoreren, behoorden wijzigingen in de visie tot de mogelijkheden. De betrokkenheid van de docenten bij de ontwikkeling was groot en gelijkmatig verdeeld over het team.

Over ontwikkelen van samenhang

Bij aanvang van het proces stonden de docenten van school C geruime tijd stil bij de opbouw van hun huidige en toekomstige schoolcurriculum. Daarbij besteedden ze veel tijd aan de relatie tussen de verschillende leergebieden. Tijdens het traject maakte elk leergebied een inventarisatie van reeds gerealiseerde samenhang. Op grond daarvan werden de afzonderlijke leergebieden vastgesteld. De leergebiedcoördinatoren speelden tijdens het ondersteuningstraject een belangrijke rol. Een leergebiedcoördinator is een docent die ervoor zorgt dat de werkzaamheden binnen het leergebied worden uitgevoerd en afgestemd. In het traject bewaakten deze coördinatoren gezamenlijk de inhoudelijke koers. De ondersteuners stelden samen met de schoolleiding en het coördinatieteam het ondersteuningstraject op en hadden de leiding over de werkzaamheden. Ze droegen ideeën aan voor curriculaire samenhang, structureerden de discussies en moedigden de docenten aan om ideeën in concrete voorstellen te vertalen. De sturing door de ondersteuners bespoedigde het beslissingsproces binnen het team.

5.2. Resultaten van crosscase-analyse

Deze paragraaf geeft de patronen weer die uit de crosscase-analyse van de vijf teams naar voren zijn gekomen op het terrein van samenhang, zeggenschap en ontwikkelaanpak.

Over samenhang

De meeste teams probeerden samenhang te creëren door voor een deel van de onderwijstijd te werken in vakoverstijgende projecten. Opvallend is dat er binnen de teams de nodige onduidelijkheid bestond over schoolbrede uitgangspunten voor het ontwerpen van projecten. Bij twee teams (B en D) zijn geen schoolbrede afspraken gemaakt over één of meerdere curriculumcomponenten, op de overige drie scholen zijn er op één of twee onderdelen uitspraken gedaan. Deze uitspraken gingen dan meestal over de tijd (bijvoorbeeld omvang van de projecten) of over aan te leren vaardigheden. Team E hield daarnaast vast aan een aantal bestaande afspraken (over de plaats van het onderwijs, de rol van de docent en te gebruiken werkvormen). Onduidelijkheden over de uitgangspunten bij het vormgeven van de projecten leverde bij team B en D veelal moeizame discussies op omdat de teams niet goed wisten welke beslissingen ze zelf mochten nemen en welke op schoolniveau genomen moesten worden (bijv. omvang van een project, plaats, toetsvorm, etc.). Er leek hier een vacuüm te ontstaan waarbij de schoolleiding wachtte op de teams om de projecten te concretiseren en de teams op een kader van de schoolleiding wachtten.

Wat betreft de samenhang valt verder op dat scholen over het algemeen meer bezig zijn geweest met het creëren van horizontale dan van verticale samenhang. De horizontale samenhang (tussen vakken) zochten alle teams in ieder geval door aan te sluiten bij of uit te gaan van bestaande vakoverstijgende projecten. Daarnaast werkten twee teams (B en E) aan dit punt via een samenhang in leeractiviteiten die zij motiverend achtten voor hun leerlingen en maakten twee teams (A en B) tijdsafspraken (periodiseren of hoeveelheid projecttijd per leerjaar) om zodoende tot schoolbrede horizontale samenhang te komen. Bij de discussies over het schoolcurriculum stond de verticale samenhang minder

op de voorgrond. Team C, waar de algemene vaardigheden als aanknopingspunt werden genomen voor het creëren van verticale samenhang, vormde hierop een uitzondering. Het denken over dergelijke longitudinale samenhang voor het gehele curriculum is op de andere scholen nog nauwelijks ontwikkeld.

Over zeggenschap

Het meest in het oog springend is dat op de meeste scholen de zeggenschap over het curriculum aan de docententeams werd *gedelegeerd* zonder duidelijke instructies. Bij drie teams (B, D, E) formuleerde de schoolleiding de vernieuwingsambitie. Bij deze teams (en bij team A) bleken de docenten niet op de hoogte te zijn van de strategie die hun schoolleiding hanteerde om de ambities waar te maken. Team C vormde hierop een uitzondering: de vernieuwingsambitie werd hier vastgesteld door een coördinatieteam en alle docenten waren op de hoogte van de ontwikkelstrategie. De samenhang tussen het in dit onderzoek gevolgd herontwerpproces en andere ontwikkelingen in de school was voor geen van de docenten van de vijf teams duidelijk. Bij een drietal teams (B, D en E) leidde het gebrek aan inzicht in deze samenhang tot frustratie en vertraging van het traject. De schoolleiding van de vijf scholen zagen deze samenhang overigens wel.

Over ontwikkelen van samenhang

Tijdens alle trajecten expliciteerden de teams de bestaande samenhang tussen vakken/projecten of initiatieven daartoe. Deze samenhang werd vervolgens vertaald naar een opzet van een schoolcurriculum. De ondersteuner hielp het team procesmatig en prikkelde het team bij het kritisch kijken naar hun ideeën en plannen. De betrokkenheid van docenten (en de mate waarin dit over de docenten verdeeld is) verschilde per school.

Alle teams zijn in ieder geval op één moment in het traject bewust ingegaan op de samenhang in het bestaande curriculum. In een aantal teams werd dit door de ondersteuners geïnitieerd. In twee gevallen bleek het slotinterview van het onderzoek het eerste moment waarop reflectie op dit punt plaatsvond. In het algemeen beschouwden docenten deze discussies als zinvol, met name omdat zij

doorgaans beperkt zicht bleken te hebben op de samenhang in het bestaande schoolcurriculum.

Opvallend is dat op geen van de scholen werd vastgelegd wie tijdens, of na afloop, van het herontwerptraject verantwoordelijk zou zijn voor het uitlijnen van de nieuwe plannen en ideeën. Ook was het vooraf niet duidelijk welke kwaliteitscriteria men stelde aan het herontwerp van het schoolcurriculum. Tijdens het traject bleken docenten liever aan de slag te gaan met het uitwerken van enkele onderdelen richting concreet lesmateriaal.

Bij teams B, D en E verwachtten de teamleden dat de teamleiders de nieuw ontwikkelde onderdelen een plek zouden geven, echter, de teamleiders deden dat niet. Bij team A en C paktten na afloop van het traject, respectievelijk een docent en het coördinatieteam deze taak wel op. Het werken aan samenhang richtte zich hier vooral op de tijd (bijvoorbeeld het verdelen van de projecten in de tijd) of op de inhoud (plek van projecten in het rooster bepalen aan de hand van de inhoud). Alle teams concludeerden na afloop dat er nog veel werk verricht zou moeten worden om de samenhang (zowel horizontaal als verticaal) in het leerplan te verbeteren.

6 Conclusie, discussie en aanbevelingen

Uit de monitorresultaten van Onderbouw-VO blijkt dat het overgrote deel van de scholen (in 2007 was dat ruim 90%) aandacht besteedt aan samenhang in het curriculum. De monitor van 2006 laat zien dat de helft van de scholen dat doet via een aanpak waarbij de schoolleiding de centrale koers uitzet. Bij 22% van de scholen doen de schoolleiding en onderbouwteams dit gezamenlijk waarbij de onderbouwteams vervolgens worden uitgenodigd deze koers uit te werken. Dit onderzoek was erop gericht het beeld te verfijnen hoe scholen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs werken aan de samenhang van hun schoolcurriculum. In de volgende drie paragrafen komen per perspectief de voornaamste conclusies aan de orde, gevolgd door een discussie en een aantal bijbehorende aanbevelingen.

6.1 Over samenhang

De resultaten van het onderzoek leiden tot de conclusie dat de teams meer geneigd waren het herontwerpproces te baseren op pragmatische (wat hebben we al en wat is leuk?) dan op programmatische uitgangspunten (welke samenhang zit er in het curriculum en welke lijnen willen we versterken?). Teams die in dit onderzoek meer samenhang aanbrachten in het schoolcurriculum bleken vooral aan de horizontale samenhang (tussen vakken) te werken en minder aan de verticale samenhang. Docenten verklaarden aan het eind van het traject alom dat zij de samenhang in het nieuwe schoolcurriculum nog gebrekkig vonden.

Het voeren van over het algemeen wat abstracte discussies over horizontale en verticale samenhang blijkt ook uit andere onderzoeken een lastig punt voor docententeams en schoolleiding (Handelzalts, 2009; Namensma & Adolfsen, 2009; Nieveen, Handelzalts & Van den Akker, 2005). Dit sluit ook aan bij de eerder genoemde bevindingen in de literatuur waarin wordt aangegeven dat docenten hun ontwerpbeslissingen vooral baseren op hun eigen praktijkkennis en overtuigingen (vgl. Black & Atkin, 1996; Hargreaves et al., 2001; Olson, 2002; Walker, 1990).

In deze pragmatische werkwijze schuilt het gevaar dat er op zich waardevolle vakoverstijgende projecten worden ontwikkeld die echter stevige onderlinge horizontale en verticale verbindingen ontberen. Dit gebrek aan samenhang over de projecten heen kan opnieuw leiden tot een gefragmenteerd en overladen schoolcurriculum. Om dit te voorkomen is het van belang dat teams de beschikking hebben over methoden en instrumenten die hen helpen bij het opbouwen van een gemeenschappelijk beeld van het nieuwe schoolcurriculum en die het voeren van discussies over doorgaande leerlijnen en (vak)verbindende didactische principes voor alle vakken bevorderen (Ziegenfuss & Lawler, 2008).

Het creëren van gemeenschappelijke beelden kan bijvoorbeeld verlopen door docenten uit te nodigen een concrete groep leerlingen voor ogen te nemen en deze leerlingen denkbeeldig te volgen door het nieuwe schoolcurriculum. Ook het inzetten van conceptuele kaders (zoals het curriculaire spinnenweb

met de 10 samenhangende curriculumcomponenten) kan een vruchtbare rol spelen bij het uitwerken en nader doordenken van horizontale én verticale afstemming.

6.2 Over zeggenschap

Op grond van de onderzoeksresultaten kan geconcludeerd worden dat de deelnemende scholen over het algemeen voor een aanpak kozen waarbij de schoolleiding het werken aan de onderwijsvernieuwing aan de docententeams delegeert zonder veel kaders mee te geven. Als er wel afspraken waren gemaakt, dan beperkten die zich tot de meer organisatorische kant van het onderwijs (zoals het rooster). Deze min of meer bewuste keuze (onder het motto “het team is aan zet”), leidde bij de ontwerpwerkzaamheden veelal tot een impasse. Zonder kaders op hoofdlijnen bleek het voor docententeams lastig een concretiseringslag te maken. De schoolleiding wachtte op haar beurt op de teams om op basis van hun uitwerkingen eventuele kaders vast te stellen.

Naast het beperkt verschaffen van kaders over ‘het wat’ van het herontwerp bleek ook de communicatie over de onderliggende strategie (‘het hoe’) in geringe mate gevoerd te worden. Docententeams gaven aan onvoldoende op de hoogte te zijn van de wijze waarop het herontwerptraject paste bij parallelle vernieuwingstrajecten binnen de school en ook de werkwijze die gevolgd werd bij het schoolbrede herontwerp was voor de meeste docenten onduidelijk. De onzekerheid bij docenten over ‘het wat’ en ‘het hoe’ werd nog eens versterkt door de complexiteit van de curriculumontwerptaak (vgl. Sparks & Loucks-Horsley, 1999). De meeste docenten bleken uitstekend in staat te zijn om op een concreet niveau na te denken over de invulling van specifieke projecten en vaardighedenlijnen. Het denken in meer abstracte lijnen (bijv. wat is de samenhang tussen deze projecten?, hoe sluit het onderwijs in de vakken hierop aan?) was nog geen gemeengoed onder de docenten.

Dat het delegeren van herontwerptaken tot aanzienlijke problemen zou kunnen leiden was van te voren niet ingeschat, ook niet door ondersteuners. Om in de toekomst impasses te voorkomen zou de gehanteerde stijl van de schoolleiding beter afgestemd moeten wor-

den op de complexiteit van de opdracht en de mate waarin de teams gemotiveerd en bekwaam zijn om de taak uit te voeren. Dit laatste wordt in het model over situationeel leidinggeven van Hersey en Blanchard (1982) aangeduid met de term taakvolwassenheid. In dit model worden vier stijlen van leidinggeven onderscheiden (delegeren, coachen, overtuigen, instrueren) die ieder passen bij een bepaalde mate van taakvolwassenheid. Inmiddels wordt dit model ook toegepast om de taakvolwassenheid van docententeams aan te duiden (Van Eekelen, 2007; Lingsma, 1999). Het delegeren van taken is volgens dit model alleen verstandig als de medewerkers een hoge mate van taakvolwassenheid hebben. Gezien de hiervoor beschreven onzekerheid van de docenten lijkt het delegeren van een complexe opdracht als het herontwerpen van een schoolcurriculum naar de teams in dit opzicht een minder effectieve managementstijl. Een *coachende, overtuigende* of in sommige teams *instruerende* stijl lijkt meer op zijn plaats.

6.3 Over ontwikkelen van samenhang

Docenten die deelnamen aan het onderzoek bleken over het algemeen weinig zicht te hebben op het bredere onderwijsaanbod van de school en daarmee ook niet op eventuele bestaande samenhang tussen de diverse vakken. Teams gingen daarom onder begeleiding van de ondersteuner eerst op zoek naar een overzicht van het huidige schoolcurriculum. Voor de meeste teams gold dat zij voor het eerst collectief de relatie tussen vakken en projecten onder de loep namen. Zij hebben deze analyseactiviteit als zeer nuttig ervaren. Door het inventariseren van de samenhang in het aanbod kregen docenten een beter beeld van het bestaande curriculum en zagen zij mogelijkheden om het aan te vullen en te verbeteren.

Een ander opvallend punt was dat binnen de teams onduidelijkheid bestond over wie verantwoordelijk was of zou worden voor het inpassen van nieuwe initiatieven (zoals nieuwe vakoverstijgende projecten) en het uitlijnen van het curriculum. Op grond van de resultaten kan de conclusie getrokken worden dat de docententeams een weinig bewuste ontwikkelstrategie hanteerden. Het was de

ondersteuner die vormen van analyse en reflectie inbracht en de samenhang met het grotere geheel (het schoolcurriculum) in de gaten hield.

Ook uit ander onderzoek blijkt dat een pragmatische werkwijze veelal tekenend is voor de werkwijze van een docententeam bij herontwerpactiviteiten (Handelzalts, 2009; Hargreaves, 2003). Ontwerpde docenten blijken zich vaak in eerste instantie op de bestaande lespraktijk en organisatorische problemen te concentreren (De Kock, Slegers, & Voeten, 2005). Daarbij richt de discussie zich vooral op concrete componenten van het curriculum zoals leermiddelen en leeractiviteiten en minder op de onderliggende basisvisie en doelen. Het vertalen van relatief abstracte vernieuwingsideeën in concrete, voor de lespraktijk relevante, zaken kan overigens een effectief middel zijn om docenten actief te betrekken bij het vernieuwingsproces (Erickson, Brandes, Mitchell, & Mitchell, 2005; Leat & Higgins, 2002). Echter, het te snel doorschieten naar dit concrete niveau van leerplanontwikkeling kan ook leiden tot fragmentatie en overladenheid van het schoolcurriculum (immers *anything goes*). Teams hebben dan geen gemeenschappelijk referentiekader waartegen ze de nieuwe ontwikkelingen kunnen afzetten.

Om te voorkomen dat docententeams zonder overkoepelend beeld aan de slag gaan, zijn in dit onderzoek goede ervaringen opgedaan met het door docententeams laten analyseren en in kaart brengen van het bestaande onderwijsaanbod. Deze werkwijze, waarbij de teams een herontwerp maken op basis van een reflectie op het bestaande onderwijsaanbod, plaatst teams echter wel voor een dilemma. Aan de ene kant biedt het overzicht houvast en de mogelijkheid om goede onderdelen uit het aanbod aan te wijzen, te behouden en op door te borduren. Aan de andere kant schuilt het gevaar dat het team teveel blijft hangen in 'het oude' en een kritische heroriëntatie op de samenhang uit de weg gaat. Dit laatste blijkt overigens volgens de monitorgegevens van Onderbouw-VO vooral een reëel aandachtspunt te zijn bij havo/vwo-onderbouwteams en in veel mindere mate bij vmbo-onderbouwteams (Nammensma & Adolfson, 2009).

Om teams en schoolleiding verder te helpen bij het complexe herontwerpproces van het schoolcurriculum zal ook leerplankundige professionalisering een belangrijke plaats moeten innemen. Het is van belang dat in ieder geval de leiding en per team één docent het curriculaire denken en handelen kan inbrengen. Gedacht kan worden aan de op veel scholen voor voortgezet onderwijs recent ingevoerde functiedifferentiatie waarbij docenten zich ook kunnen toeleggen op onderwijsvernieuwend en begeleidende taken. Docenten die zich hierin specialiseren, kunnen daarmee de actieve voortrekkers en de motoren van inhoudelijke en didactische vernieuwing worden en kunnen zich op deze wijze ontpoppen tot 'curriculaire leiders' (Nieveen & Paus, 2008; Wiles, 2009). Voorzichtigheid met een dergelijke oplossing is echter wel geboden. Het beleggen van de zorg voor samenhang bij een beperkt aantal teamleden kan het programmatisch werken aan het herontwerp waarborgen en bevorderen. Echter, deze werkwijze kan er ook toe leiden dat deze personen teveel eigenaar worden van de vernieuwing en te ver vooruit gaan lopen op de rest van het team en het team (onbedoeld) de mogelijkheid ontnemen zich leerplankundig te ontwikkelen. Teamleiders en waar aanwezig externe ondersteuners lijken de aangewezen personen om teams voor deze valkuil te behoeden en om de gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor het curriculum te bevorderen (Fullan, 2010; Lieberman & Friedrich, 2010).

6.4 Slotbeschouwing

Scholen voor voortgezet onderwijs grijpen hun kans om het onderbouwcurriculum te herontwerpen en er meer samenhang in aan te brengen (Onderbouw-VO, 2006a, 2006b, 2007, 2008). Gezien de complexiteit van deze curriculumontwikkelings taak is het begrijpelijk dat dit proces niet altijd over rozen gaat. Met dit artikel hopen we een bijdrage te leveren aan het verbeteren van deze praktijk. Zoals blijkt uit de conclusies en discussie grijpen de drie uitgediepte thema's in elkaar. De complexiteit van de curriculumontwerptaak, de verdeling van zeggenschap, de helderheid van instructies aan de teams, de aanwezigheid van kaders om ontwerpbeslis-

singen tegen af te zetten, de motivatie en leerplankundige bekwaamheid van de teams, ze beïnvloeden allemaal de werkwijze binnen de scholen. Docenten zoeken houvast en de mate waarin ze die aangereikt dienen te krijgen is afhankelijk van, onder meer, hun 'taakvolwassenheid' en de mate waarin ze gewend zijn om dergelijke discussies te voeren. Dit heeft veelal te maken met de wijze waarop de zeggenschap in de school is verdeeld. Al deze aspecten beïnvloeden uiteindelijk ook het resultaat, het soort samenhang dat teams samen kunnen realiseren. Voor een goed herontwerpproces zullen de thema's op elkaar betrokken moeten worden. In dit artikel bieden we aanknopingspunten voor deze verbinding. Hierbij is een belangrijke rol weggelegd voor 'curriculaire leiders' binnen de scholen die het ontwikkelen van een gemeenschappelijk beeld kunnen stimuleren, nieuwe initiatieven in een groter geheel kunnen plaatsen en een doorlopende lijn kunnen bewaken. Daarmee laten scholen zien dat ze de door de overheid geboden curriculaire ruimte van een kwalitatief goede invulling kunnen voorzien.

Noot

- 1 Uitgebreide casebeschrijvingen zijn beschikbaar bij de auteurs.

Literatuur

- 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, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Akker, J. van den, & Nieveen, N. (2011). Wat is een curriculum en waartoe dient het? *VELON Kennisbasis Lerarenopleiders*. Opgehaald op 24 mei 2011, van <http://www.test.kennisbasislerarenopleiders.nl/documents/TheorieCurriculumvraag1.pdf>.
- Black, P., & Atkin, J. M. (Eds.). (1996). *Changing the subject. Innovations in science, mathematics, and technology education*. London: Routledge.
- Carlgren, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 43-56.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. (2008). *Tijd voor onderwijs*. Den Haag, Nederland: SDU uitgevers.
- Eekelen, I. M., van. (2007). Leerplanontwikkeling in teams. De ontwikkeling van de onderbouw in de praktijk. *Meso*, 27(152), 13-16.
- Erickson, G., Brandes, G. M., Mitchell, I., & Mitchell, J. (2005). Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects. *Teaching and Teacher Education*, 21, 787-798.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen: Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede, Nederland: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Goodlad, J. (1994). Curriculum as a field of study. In T. Husén & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 1262-1267). Oxford, United Kingdom: Pergamon.
- Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede, Nederland.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subject and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, & C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 72-83). New York: Routledge Falmer.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *What is leadership capacity?* Cranfield, United Kingdom: National College for School Leadership.
- Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1982) *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Inspectie van het onderwijs. (1999). *Werken aan*

- de basis: *Evaluatie van de basisvorming na vijf jaar*. Den Haag, Nederland: Sdu servicecentrum.
- Kock, A. de, Slegers, P., & Voeten, M. J. M. (2005). New learning and choices of secondary school teachers when arranging learning environments. *Teaching and Teacher Education, 21*, 799-816.
- Kuiper, W., Akker, J. van den, Hooghoff, H., & Letschert, J. (2006). Curriculum policy and school practice in a European comparative perspective. In J. Letschert (Ed.), *Curriculum development re-invented. Proceedings of the invitational conference on the occasion of the 30 years SLO 1975-2005* (pp. 56-77). Enschede, Nederland: SLO.
- Law, E. H.-F., & Nieveen, N. (Eds.). (2010). *Schools as curriculum agencies: Asian and European perspectives on School-based Curriculum Development*. Rotterdam, Nederland: Sense publishers.
- Leat, D., & Higgins, S. (2002). The role of powerful pedagogical strategies in curriculum development. *The Curriculum Journal, 13* (1), 71-85.
- Lentz, L. R., & Tuijl, H. van. (1989). *Het leerplan in Nederland. Een studie naar vorm, inhoud en functie van het leerplan voor het primair onderwijs*. Dissertatie. Rijksuniversiteit Utrecht, Utrecht, Nederland.
- Lieberman, A., & Friedrich, L. D. (2010). *How teachers become leaders: Learning from practice and research*. New York; Teachers College Press.
- Lingsma, M. (1999). *Aan de slag met teamcoaching*. Baarn, Nederland: Nelissen.
- Loucks-Horsley, S., Hewson, P. W., Love, N., & Stiles, K. E. (1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership & Management, 25*, 349-366.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities. Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. London: Sage Publication.
- Nammensma, J., & Adolfsen, J. (2009). Blijvend in beweging: Trends in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. *Meso Magazine, 29(169)*, 4-9.
- Nieveen, N., Handelzalts, A., & Akker, J. van den. (2005). *Hoe een gewone school kan veranderen: Leren van schoolvoorbeelden*. Enschede, Nederland: SLO.
- Nieveen, N., & Paus, H. (2008). *Curriculair leiderschap: Over curriculaire samenhang, samenwerking en leiderschap in het onderwijs*. Enschede, Nederland: SLO.
- Olson, J. (2002). Systemic change/teacher tradition: Legends of reform continue. *Journal of Curriculum Studies, 34*, 129-137.
- Onderbouw-VO. (2006a). *Bewegen volgens plan: Rapportage over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Zwolle, Nederland: Onderbouw-VO.
- Onderbouw-VO. (2006b). *Karakteristieken en kern-doelen voor de onderbouw*. Zwolle, Nederland: Onderbouw-VO.
- Onderbouw-VO. (2007). *Bewegen met beleid: Rapportage over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Zwolle, Nederland: Onderbouw-VO.
- Onderbouw-VO. (2008). Blijvend in beweging – vier jaar onderbouwontwikkeling: *Rapportage over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Zwolle, Nederland: Onderbouw-VO.
- Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. M. (2011). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. In E.B. Hilty (Ed.), *Teacher leadership: The new foundations of teacher education* (pp. 265-282). New York: Peter Lang.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1999). Five models of staff development for teachers. In A.C. Ornstein & L.S. Behar-Horenstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum (2nd Ed.)* (pp. 295-319). Boston: Allyn and Bacon.
- Taakgroep Vernieuwing Basisvorming. (2004). *Beweging in de onderbouw: Voorstellen voor de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs – Eindrapportage*. Zwolle, Nederland: Taakgroep Vernieuwing Basisvorming.
- Thijs, A., & Akker, J. van den. (Eds.). (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede, Nederland: SLO.
- Walker, D. F. (1990). *Fundamentals of curriculum*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.

- Wiles, J. (2009). *Leading curriculum development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ziegenfuss, D. H., & Lawler, P. A. (2008). Collaborative course design: Designing the process, acknowledging the context, and implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 13, 151-160.

Manuscript aanvaard op: 9 mei 2011

Auteurs

Nienke Nieveen is senioronderzoeker bij SLO (en ten tijde van het onderzoek universitair docent bij de Faculteit Gedragswetenschappen van de Universiteit Twente). **Adam Handelzalts** is universitair docent bij de Faculteit Gedragswetenschappen van de Universiteit Twente. **Ilse van Eekelen** is rector van het Revis Lyceum in Doorn (en ten tijde van het onderzoek projectleider bij Onderbouw-VO).

Correspondentieadres: Nienke Nieveen, SLO, Piet Heinstraat 12, 7511 JE, Enschede. E-mail: n.nieveen@slo.nl.

Abstract

School-wide curriculum development for coherence in junior secondary education

The majority of schools for junior secondary education in the Netherlands have been working towards curriculum coherence. This study focused on how schools were engaged in these curriculum change processes (which were new to many of the schools). What kind of curriculum coherence did they pursue, who were involved in this process and what coherence-making activities did they perform? Using a case study approach, the work of five teacher teams was unraveled. Cross-case analyses showed a range of patterns. School leadership primarily delegated redesign tasks to teams accompanied with only few guidelines. Teams put effort in the horizontal coherence of their curriculum. Prior to the innovation process, teams lacked a view of the coherence in their current curriculum and needed support when analyzing their current curriculum and designing future plans. The need for assistance depended on the task maturity of teacher design teams and their experience with curriculum discussions. The contribution concludes with a close consideration of the results and provides advice for future curriculum development activities within schools.

Appendix 1. Samenvatting van de resultaten

	School A	School B	School C	School D	School E
Schooltype	havo/vwo	lwoo	vmbo-t/havo/vwo	vmbo-gt/havo	lwoo/bb
Team-omvang	15	15	45	15	15
Team	In ontwikkeling (ook vaksecties en mentorteams)	Goed draaiend	Goed draaiend	Goed draaiend	In ontwikkeling
Vakken-vertegenwoordiging	Niet alle vakken	Alle vakken	Alle vakken	Niet alle vakken	Alle theorievakken
Aanleiding vernieuwingsproces	Nieuw gebouw maakt team-teaching mogelijk	School start lwoo-afdeling	Wens over te gaan naar projectonderwijs	Schoolleiding wil voortbouwen op bestaande samenwerking binnen de school	Wens (vooral schoolleiding) te komen tot vakoverstijgende projecten
Kenmerken van samenhang	<p>Horizontale samenhang: Projecten als basis (10-25% van onderwijstijd)</p> <p>Geen samenhang tussen projecten of vakken buiten projecten</p> <p>Verticale samenhang: Geen expliciete opbouw in tijd; eerste aanzet voor vaardigheidslijn</p>	<p>Horizontale samenhang: Schoolleiding wil projecten als basis (20% van onderwijstijd)</p> <p>Team neemt leeractiviteiten als uitgangspunt voor projecten: 'Wat kunnen de leerlingen?'</p> <p>Geen verticale samenhang: spreiding van projecten gebaseerd op studielast</p>	<p>Horizontale samenhang: Werken met opdrachten en projecten in 100% van de onderwijstijd</p> <p>Projecten vinden basis in leergebieden</p> <p>Mate van samenhang varieert per leergebied</p> <p>Schoolbrede afspraak over aanleren algemene vaardigheden helpt bij start samenhang tussen leergebieden</p> <p>Verticale samenhang: Vaardighedenlijn helpt bij maken van opbouw van projecten</p>	<p>Horizontale samenhang: Grotere projecten binnen de school</p> <p>Koppeling vakken doorkruist eerdere leergebied-indeling</p> <p>Basis voor discussie: beschikbare materialen en motivatie van leerlingen.</p> <p>Onduidelijkheid over welke algemene vaardigheden gemeenschappelijk zijn voor alle leergebieden</p> <p>Geen verticale samenhang</p>	<p>Horizontale samenhang: Projecten binnen leergebieden naast regulier onderwijs.</p> <p>Uitgangspunt voor projecten: Leerlingmotivatie via leeractiviteiten en algemene vaardigheden</p> <p>Samenhang vooral gericht op theorievakken en minder op praktijkvakken</p> <p>Geen samenhang buiten projecten om</p> <p>Geen verticale samenhang</p>

	School A	School B	School C	School D	School E
Schooltype	havo/vwo	lwoo	vmbo-t/havo/vwo	vmbo-gtl/havo	lwoo/bb
Zeggen-schap over samenhang	<p>Koers voor onderbouw heeft school-leiding samen met docenten geformuleerd. Stuurgroep probeert dit te vertalen naar concrete uitgangspunten. Schoolleider is weinig zichtbaar.</p> <p>Proces in handen van teamleider, deze kiest voor vernieuwing in kleine stappen</p>	<p>Schoolleiding zichtbaar in traject en stelt vooraf kaders. Schoolleiding heeft veel oog voor sociale cohesie. Het traject met docenten helpt om samen de kaders scherp te krijgen.</p> <p>Schoolleiding beslist over kaders van de vernieuwing. Geen duidelijkheid over leiderschap bij lwoo-afdeling.</p>	<p>Nieuwe school-visie door coördinatieteam ontwikkeld. Merendeel van docenten onderschrijft deze visie.</p> <p>Schoolleiding is zeer expliciet dat docententeam aan zet is bij vernieuwing. Leergebied-coördinatoren bewaken koers. Schoolleiding pendelt tussen initiatieven en visie. Beiden zijn flexibel.</p>	<p>Schoolleiding heeft visie voor nieuwe onderbouw neergelegd. Onduidelijkheid en verdeeldheid bij docenten over de visie.</p> <p>Teams moeten zelfstandig nieuwe visie uitwerken. Schoolleiding is weinig zichtbaar.</p>	<p>Schoolleiding heeft visie geformuleerd. Visie is weinig gedragen door docenten.</p> <p>Schoolleiding heeft opdracht concretisering gegeven aan teamleider. Traject wordt bijgestuurd om te voldoen aan verwachting docenten.</p>
	Geringe betrokkenheid docenten bij proces	Grote betrokkenheid docenten bij proces	Grote betrokkenheid docenten en gelijk verdeeld.	Redelijk grote betrokkenheid team	Geringe betrokkenheid van team en ongelijk verdeeld
	Docenten hebben geen zicht op samenhang tussen verschillende ontwikkelingen binnen school	Vernieuwingsstrategie is onbekend bij docenten. Docenten hadden graag actiever meegedacht	Meerderheid docenten heeft zicht op algemene vernieuwingsstrategie die gevolgd wordt, minder op rol ondersteuner	Vernieuwingsstrategie onbekend bij docenten. Verhouding van dit traject met andere trajecten is onduidelijk. Docenten missen sturing vanuit team-leiding	Vernieuwingsstrategie is niet uitgewerkt. Doel van traject en relatie met andere ontwikkelingen is onduidelijk voor docenten
	Na afloop van traject neemt één docent rol op zich om initiatieven voor samenhang te stroomlijnen	Eigenaarschap van resultaten is onduidelijk. Wie het verder uitwerkt is onbekend	Wie uiteindelijk besluiten neemt en verschillende ideeën tot een eenheid maakt is onduidelijk	Verantwoordelijkheid voor stroomlijnen van het geheel belegd bij teamleider	Verantwoordelijkheid voor stroomlijnen van het geheel belegd bij teamleider
Ontwikkelen van samenhang	Team begint met analyse bestaande samenhang	Proces begint met verkenning van structuren voor lwoo. Er wordt kort stilgestaan bij vaardighedenlijnen en bestaande samenhang in het curriculum	Proces begint met lange verkenning van structuur toekomstig curriculum en relatie tussen leergebieden	Weinig oog voor samenhang, ideeën worden niet benut door docenten	Weinig oog voor samenhang, grootste deel van traject worden losse initiatieven besproken
	Toekomstige samenhang vooral door ondersteuner aangekaart	Toekomstige samenhang vooral door ondersteuner aangekaart	Ondersteuner initieert de activiteiten	Ondersteuners zijn voortrekkers van proces	Ondersteuner grijpt in en geeft discussie een concretere richting