

Een verdiepende rationale voor curriculumontwikkeling

K. Zweeris, E.H. Tigelaar en F.J.J.M. Janssen

Samenvatting Er is in het afgelopen decennium veel aandacht geweest voor curriculumhervorming op alle niveaus van curriculumontwikkeling (micro, meso, macro) in Nederland. De doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming worden voortdurend voorgesteld als een richtinggevende rationale voor curriculumontwikkeling. Ondanks aanzienlijke inspanningen om de kerndoelen en eindtermen te herzien, is de gewenste herziening niet bereikt en het Masterplan basisvaardigheden weerspiegelt een smalle opvatting over de doelen van onderwijs. Het doel van dit artikel is om curriculumhervormingen in Nederland kritisch te bespreken en een rationale voor te stellen, voortbouwend op de doeldomeinen, die meer richting biedt in het denken over doelen van onderwijs. Voor elk niveau van curriculumontwikkeling wordt een casus gepresenteerd om te illustreren hoe het voorgestelde kader ingezet kan worden om inzichten te verkrijgen in posities ten aanzien van onderwijsdoelen en hoe deze inzichten dialogen over curriculumontwikkeling kunnen ondersteunen. Tot slot wordt betoogd dat de verschillende posities in de voorgestelde rationale in toekomstige curriculumhervormingen als complementair op lange termijn moeten worden beschouwd, in plaats van onverenigbaar op korte termijn.

Kernwoorden curriculum, curriculumontwikkeling, doeldomeinen, curriculumoriëntaties, rationale

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 14 november 2024

Ontvangen in gereviseerde vorm:
11 juni 2025

Geaccepteerd: 25 juni 2025

Online: 25 augustus 2025

Contactpersoon

Kevin Zweeris,
k.zweeris@iclon.leidenuniv.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

-

216

PEDAGOGISCHE STUDIËN

[https://doi.org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/7qfq3m51)

7qfq3m51

(102) 216-235

1 Inleiding

In de afgelopen vijftien jaar is er in Nederland veel aandacht geweest voor curriculumontwikkeling op alle niveaus van onderwijs (micro, meso, macro). In het Nederlandse onderwijssysteem zijn scholen (mesoniveau) en docenten in hun dagelijkse interacties met leerlingen (microniveau) onlosmakelijk verbonden aan curriculumontwikkelingen op landelijk beleidsniveau (macroniveau) – de grondwettelijke Vrijheid van Onderwijs wordt immers ingeperkt door de kerndoelen en eindtermen die zijn vastgesteld door de overheid (Bronneman-Helmers, 2011; Nieveen, 2017). Desalniettemin hebben scholen en docenten in Nederland relatief veel autonomie in het ontwikkelen van een curriculum en wordt er gepleit voor meer aandacht voor curriculumontwikkeling op schoolniveau (Nieveen & van den Akker, 2023). Op microniveau wordt ook het belang van het ontwikkelen van deskundigheid in curriculumontwikkeling tijdens de lerarenopleiding benadrukt, omdat docenten de belangrijkste spil zijn in het uitvoeren van het curriculum (Nieveen, 2017). Ondanks de grote mate van aandacht die curriculumontwikkeling heeft gekregen, hebben grootschalige projecten als Onderwijs2032 en curriculum.nu niet geleid tot de gewenste herziening en herijking van het Nederlandse curriculum. De Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2020, 2021) constateerde in hun adviezen aan de overheid dat de adviezen van curriculum.nu een overkoepelende visie op het waartoe van onderwijs ontbrak en dat er geen oplossing was gevonden voor hardnekkige uitdagingen rondom curriculumontwikkeling (overladenheid, versnippering en beperkte relevantie). In de afgelopen tien jaar is herhaaldelijk geadviseerd de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming als rationale te hanteren om de dialoog te voeren over het waartoe van onderwijs.-

In deze discussiebijdrage betogen we dat de doeldomeinen zonder verdere invulling als rationale voor het waartoe van onderwijs te weinig richting bieden voor curriculumontwikkeling. Er is behoefte aan een conceptueel kader dat helpt richting te geven aan de dialoog over het waartoe van onderwijs en waarvan de uitkomst van deze dialoog ondersteunend is aan de verdere doorontwikkeling van het curriculum. We illustreren met voorbeelden op micro-, meso- en macroniveau hoe de rationale kan helpen om posities van verschillende actoren te verhelderen en aan de basis kan staan van verdere curriculumontwikkeling.

217

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/7qfq3m51)

[org/10.59302/7qfq3m51](https://doi.org/10.59302/7qfq3m51)

2 Curriculumontwikkeling in Nederland

Curriculumontwikkeling

Het ontwikkelen of herzien van een curriculum is geenszins een eenvoudige opdracht. Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) definieert curriculum als een plan voor leren (2009). Orstein & Hunkins (2014) schrijven dat een curriculum

kan gaan over de vakken die op scholen onderwezen worden, maar dat curriculum in de breedste zin van het woord ook kan gaan over de ervaringen die individuen in onderwijs opdoen ter voorbereiding op volwaardige participatie in de samenleving. Curricula worden vaak ervaren als gefragmenteerd, onsaamhangend en overladen en die problematiek werd in de meest recente curriculumherzieningen, ondanks de herhaaldelijke intentie die problemen op te lossen, weer geconstateerd (Wetenschappelijke Curriculumcommissie, 2021). Bovendien blijkt in de praktijk dat er vaak een discrepantie bestaat tussen het beoogde curriculum en hoe dat door scholen en docenten geïnterpreteerd en geïmplementeerd wordt (Goodlad, 1979; Stichting leerplanontwikkeling, 2009; Van den Akker, 2003). Taba (1962, p. 413) benadrukte zestig jaar geleden al dat een complex proces als curriculumontwikkeling ondersteund dient te worden met een theoretisch of conceptueel kader dat richting biedt in het denken over doelen van onderwijs.

Bestuurlijke en historische context van curriculum in Nederland

Curriculumontwikkeling vindt plaats op verschillende, in zekere zin interacterende, niveaus (micro, meso en macro) (SLO, 2009). Er is in Nederland sprake van een complexe sturingsdynamiek met betrekking tot curriculumontwikkeling op landelijk niveau. Enerzijds is de overheid vanuit het sociale grondrecht op onderwijs, opgenomen in Artikel 23 van de Grondwet, verantwoordelijk voor het in stand houden van een samenhangend stelsel van onderwijsvoorzieningen (Bronneman-Helmers, 2011). Anderzijds biedt hetzelfde grondwetsartikel burgers de vrijheid van onderwijs, die hen in staat stelt een school op te richten waarin een curriculum aangeboden kan worden in lijn met bijvoorbeeld filosofische, levensbeschouwelijke, onderwijskundige en pedagogische opvattingen (Bronneman-Helmers, 2011; Nieveen & Van den Akker, 2023). Daardoor is er in Nederland geen sprake van een (verplichtend) kerncurriculum en hebben scholen en docenten relatief veel vrijheid om keuzes te maken over hun curriculum (Nieveen & Van den Akker, 2023). Wel stelt de overheid op landelijk niveau kerndoelen vast voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs en eindtermen voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (Nieveen & Van den Akker, 2023; Wetenschappelijke Curriculumcommissie, 2024). Een bekend onderscheid dat wordt gemaakt is dat de overheid met de kerndoelen en eindtermen een gemeenschappelijk kader biedt voor het 'wat', dat geldt voor alle scholen – die de vrijheid hebben om keuzes te maken over hoe zij die doelen bereiken (Wetenschappelijke Curriculumcommissie, 2024). Zo bezien is de vaststelling van kerndoelen en met name de eindtermen op macroniveau van invloed op de keuzes die op school- en klasniveau (meso en micro) worden gemaakt.

Projecten gericht op het vaststellen en herijken van kerndoelen en eindtermen

In 2006 zijn de kerndoelen en eindtermen voor het funderend onderwijs vastgesteld en de Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2024) stelde dat destijds onvoldoende oog was voor de manier waarop een periodieke herijking van het curriculum vormgegeven moest worden om de doelen relevant te houden. Bovendien zwelden aan het begin van vorig decennium de kritieken op een smalle kijk op goed onderwijs aan. Goed onderwijs werd volgens verschillende actoren te veel gedefinieerd door de cognitieve prestaties op gestandaardiseerde toetsen (Anderson & Cohen, 2015; Biesta, 2010, 2012, 2015; Nussbaum, 2010; Onderwijsraad, 2013, 2016). Biesta (2010, 2012, 2015) en de Onderwijsraad (2013, 2016) pleitten voor een bredere opvatting van goed onderwijs en een curriculum waarin de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming centraal stonden. Dit leidde tot verschillende trajecten met als doel de kerndoelen en eindtermen te herzien, waarin de doeldomeinen sinds curriculum.nu als formeel kader werden gehanteerd (zie Tabel 1).

Tabel 1
Curriculumprojecten

Curriculum project	Doel	Resultaat
Onderwijs2032 (2014–2015)	Visie ontwikkelen op kennis en vaardigheden die leerlingen moeten opdoen met oog op (toekomstige) ontwikkelingen in de samenleving	Niet geïmplementeerd na kritiek uit het onderwijsveld ¹
Curriculum.nu (2016–2020)	Voorstellen voor te ontwikkelen kennis en vaardigheden voor negen leergebieden: Nederlands, Engels/moderne vreemde talen, rekenen & wiskunde, burgerschap, digitale geletterdheid, mens & maatschappij, mens & natuur, kunst & cultuur, bewegen & sport	Afgerond, adviezen vormen belangrijk vertrekpunt voor opdracht tot herijking en actualisatie kerndoelen funderend onderwijs. ² Overkoepelende visie op onderwijs ontbrak en adviezen boden geen oplossing voor hardnekkige leerplanknelpunten (overladenheid, versnippering en beperkte relevantie). ³
Masterplan basisvaardigheden (2022–heden)	Een plan voor de basisvaardigheden in funderend onderwijs om dalende trends op metingen basisvaardigheden tegen te gaan. ⁴	Voorstellen zijn uitgewerkt.
Herijking kerneisen funderend onderwijs (2021–heden)	Actualisatie van de kerndoelen en eindtermen voor het funderend onderwijs	Conceptvoorstellen zijn uitgewerkt, sommige voorstellen zijn definitief. ⁵

Sinds curriculum.nu worden de doeldomeinen formeel als rationale gehanteerd voor denken over het waartoe van onderwijs, al kwam de Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2020) in haar eerste advies tot de conclusie dat de uitwerking onvoldoende was. Kwalificatie gaat over het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen die individuen in staat stellen te handelen. Socialisatie is de inleiding in en oriëntatie op culturen, normen en waarden, praktijken en tradities. Ten slotte gaat de persoonsvorming over de ontwikkeling van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid in relatie tot de te verwerven vrijheden als volwassene (Biesta, 2010, 2015; Onderwijsraad, 2013, 2016). De adviesrapporten die volgden uit Onderwijs2032 en curriculum.nu hebben niet geleid tot de beoogde herijking en actualisatie van de kerndoelen en eindtermen. Demissionair Minister van Primair en Voortgezet Onderwijs Dennis Wiersma initieerde het ‘Masterplan Basisvaardigheden’ – gericht op het ontwikkelen van conceptkerndoelen voor de basisvaardigheden taal, rekenen, burgerschap en digitale geletterdheid – en gaf daarnaast de SLO de opdracht om voor de verschillende schoolvakken de kerndoelen en eindtermen te actualiseren.

Gelijktijdig is een wetenschappelijke commissie geïnstalleerd, die als functie heeft de overheid van advies te voorzien in het proces van curriculumvernieuwing op landelijk niveau (Wetenschappelijke Curriculumcommissie, 2020). In haar eerste advies constateerde de commissie dat er geen oplossing was gevonden voor hardnekkige problemen bij curriculumontwikkeling (overladenheid, versnippering en beperkte relevantie) en herhaalde de commissie dat de drie doeldomeinen als rationale moesten dienen om richting te geven aan de curriculumherziening. In een recent advies pleitte de commissie wederom voor de rationale en een monitoring van hoe de rationale functioneert (Wetenschappelijke Curriculumcommissie, 2024).

3 Doeldomeinen

Biesta is al een lange tijd pleitbezorger van de doeldomeinen als rationale voor het waartoe van onderwijs en heeft daarmee een belangrijke bijdrage geleverd aan het verbreden van de dialoog over goed onderwijs. Biesta (2020) benadrukt dat de doeldomeinen bewust open zijn geformuleerd om ruimte te bieden aan verschillende invullingen. Het kader voor invullingen van de doeldomeinen in relatie tot de doelen en bedoeling van onderwijs Biesta (2018) in zijn oratie presenteert, definieert de bedoeling van onderwijs als een bijdrage aan de vorming tot een eigenstandig individu.⁶ Het bewust open formuleren van de doeldomeinen is begrijpelijk in relatie tot de Nederlandse onderwijscontext, waarin de vrijheid van onderwijs ruimte biedt aan velerlei visies op onderwijs. Tegelijkertijd kunnen de doeldomeinen daarmee abstract blijven, waardoor op

Een verdiepende rationale voor curriculumontwikkeling

verschillende niveaus van curriculumontwikkeling uitdagingen ontstaan. Het feit dat er onvoldoende voortgang mee is geboekt, kan ook zijn omdat er te weinig is geïnvesteerd in een goed begrip ervan. Uit kamerstukken (Kamerstukken II, 32650290, 2022) lijkt naar voren te komen dat de overheid geen goed begrip heeft van de doeldomeinen. In een kamerstuk schreef demissionair minister Wiersma zowel dat de overheid, na kritiek uit de Tweede Kamer, geen kerndoelen voor socialisatie en persoonsvorming gaat voorschrijven, terwijl in datzelfde document de voortgang voor het uitwerken van kerndoelen voor burgerschap wordt besproken. Kerndoelen voor burgerschap formuleren raakt sterk aan het formuleren van doelen voor het doeldomein socialisatie. Zij het een gebrek aan begrip van de doeldomeinen of onvermogen om het in te zetten voor curriculumontwikkeling, uit het kamerstuk blijkt dat de overheid onvoldoende overweg kan met de doeldomeinen.

Op mesoniveau kregen scholen in 2018 de opdracht om een curriculum te ontwikkelen waarin aandacht was voor brede vorming van leerlingen, met een balans tussen de drie doeldomeinen als uitgangspunt. Uit een evaluatie van de deugdelijkheidseisen (Oberon, 2020) – een evaluatie van de wettelijke eisen waaraan besturen moeten voldoen, waaronder eisen aan de kwaliteit van onderwijs – waarbij onder andere de doeldomeinen als uitgangspunt fungeerden voor de evaluatie van een brede kwaliteit van onderwijs, kwam naar voren dat scholen problemen ervoeren bij het integreren van de verschillende doeldomeinen. Een merendeel van de gesprekspartners uit het onderwijsveld gaf aan naast de sturing op kwalificatie wel de ruimte te ervaren om richting te geven vanuit de eigen visie op onderwijs, maar moeite te hebben met het expliciteren van doelen binnen de doeldomeinen socialisatie en persoonsvorming. Daarnaast gaf een klein deel van de gesprekspartners aan die ruimte minder te ervaren, doordat de prioriteit in toezicht volgens hen vooral bij het kwalificatiedomein ligt.

Uit bovenstaande illustratie blijkt dat de dialoog over het ‘waartoe van onderwijs’ op verschillende niveaus niet eenvoudig is. Op macroniveau lijkt de overheid onvoldoende grip te hebben op de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming, en wie de adviezen van curriculum.nu las, kon zien dat de doeldomeinen in ieder leergebied verschillend uitgewerkt waren in de visie, om vervolgens niet of nauwelijks meer besproken te worden in de uitwerking van de bouwstenen en leerdoelen. Daarom wordt in het vervolg gepleit voor verdiepingsslag in de rationale die meer richting biedt in het denken over waartoe het onderwijs is en professionals die betrokken zijn bij curriculumontwikkeling op verschillende niveaus het gereedschap geeft om onderwijsdoelen te interpreteren en positioneren.

4 Curriculumoriëntaties en doeldomeinen: een conceptueel kader als rationale voor curriculumontwikkeling

Bij onderwijsontwikkeling op ieder niveau, van kerndoelen en eindtermen tot aan lesactiviteiten in de klas, is nadenken over de vraag waartoe het onderwijs altijd van groot belang (SLO, 2009; Biesta, 2018). In de vorige paragraaf is betoogd dat de doeldomeinen als rationale onvoldoende richting bieden voor curriculumontwikkeling en het positioneren en formuleren van onderwijsdoelen. In haar tweede advies schreef de Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2021) dat de rationale als een praktisch instrument voor onderwijsontwerp moet dienen en niet moet leiden tot een ideologisch debat. Echter kan betoogd worden dat de keuzes die worden gemaakt over de kerndoelen en eindtermen en doelen die op macroniveau worden bepaald in het Masterplan Basisvaardigheden, evenals de keuzes die op school en klassikaal niveau gemaakt worden altijd gebaseerd zijn op onder andere pedagogische, onderwijskundige, psychologische, filosofische en levensbeschouwelijke ideeën – ideeën die aan de basis staan van de vrijheid van inrichting in het Nederlandse onderwijssysteem (Bronneman-Helmers, 2011). De pedagogiek en onderwijskunde zijn als handelingswetenschappen altijd normatief (Biesta, 2018), waardoor het formuleren van doelen voor onderwijs vormgegeven wordt vanuit ideeën over een goede opvoeding en goed onderwijs en over ideeën waar beide toe moeten leiden. Het bewust open formuleren van de doeldomeinen biedt ruimte aan een invulling van de doeldomeinen op basis van eigen ideeën over opvoeding en onderwijs – ideeën die in de dialoog daarover niet automatisch worden geëxpliciteerd. Om de doeldomeinen als rationale te hanteren, zowel voor het positioneren van geformuleerde doelen, als voor het maken van toekomstige keuzes, is het belangrijk dat er een verdiepingsslag wordt gemaakt die meer richting biedt in het denken over het waartoe van onderwijs. De verdieping op de rationale die hieronder wordt gepresenteerd is bedoeld om vanuit verschillende visies op onderwijs de normatieve invullingen van de doeldomeinen te verhelderen om zowel een analysekader te bieden voor reeds geformuleerde doelen, als een ontwerp kader te bieden voor curriculumontwikkeling en het ondersteunen van de dialoog ten behoeve daarvan.

Sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw hebben meerdere auteurs een vergelijkbaar overzicht gecreëerd van de verschillende antwoorden op de vraag, waartoe het onderwijs is (Eisner & Vallence, 1974; Kliebard, 2004; McNeil, 1977; Schiro, 2013). De meest recente en uitgebreide uitwerking is het werk van Schiro (2013), die vier curriculumoriëntaties⁷ beschrijft: *Scholar Academic*, *Social Efficiency*, *Learner Centered* en *Social Reconstructionism*⁸. Deze curriculumoriëntaties representeren verschillende ideeën over het waartoe van onderwijs die in, tenminste, de afgelopen honderdvijftig jaar belangrijk zijn geweest voor de invulling die aan onderwijs is gegeven. Voor iedere oriëntatie worden de doelen en vertrekpunten kort toegelicht.

Een verdiepende rationale voor curriculumontwikkeling

Voor de *Scholar Academic* oriëntatie is de kennis uit de wetenschappelijke disciplines het vertrekpunt voor onderwijs. Het doel van onderwijs is om jongeren te initiëren in de samenleving en wetenschappelijke disciplines (Schiro, 2013). Vanuit de *Social Efficiency* oriëntatie wordt beredeneerd dat onderwijs wordt ontwikkeld om vaardigheden aan te leren ten behoeve van de wensen van een 'cliënt'. Dat kan op verschillende niveaus, van concreet voor een werkgever, tot abstract in de vorm van de overheid en samenleving. In relatie tot de samenleving wordt vanuit deze oriëntatie beoogd dat leerlingen vaardigheden en competenties ontwikkelen die bijdragen aan een constructieve sociale en economische bijdrage aan de samenleving. Het bestuderen van vaardigheden en competenties die wenselijk zijn voor het sociaal en economisch functioneren en die vertalen naar meetbare leeropbrengsten, vormt het uitgangspunt voor het ontwikkelen van een curriculum. Het doel van onderwijs vanuit de *Learner Centered* oriëntatie is dat leerlingen zichzelf maximaal ontplooiën. Onderwijs moet aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen en tegemoetkomen aan hun unieke fysieke, intellectuele, sociale en emotionele eigenschappen. Ten slotte wordt vanuit de *Social Reconstruction* oriëntatie beoogd dat leerlingen de kennis, vaardigheden en normen en waarden ontwikkelen die nodig zijn om een goede en rechtvaardige samenleving te realiseren. Belangrijke sociaal-economische problemen vormen het vertrekpunt voor het ontwikkelen van onderwijs.

De curriculumoriëntaties kunnen ingezet worden om richting te bieden aan de doeldomeinen en daarmee bijdragen aan het verhelderen van de standpunten die op micro, meso en macroniveau onderliggend zijn geformuleerde onderwijsdoelen (zie Figuur 1). Zo kan vanuit iedere curriculumoriëntatie verhelderd worden waartoe gekwalificeerd en gesocialiseerd wordt en welke uitgangspunten dat voor het onderwijs biedt. Voor de persoonsvorming – als domein gericht op de ontwikkeling van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid in relatie tot de te verwerven vrijheden als volwassenen – illustreert het kader vanuit iedere oriëntatie wat die zelfstandigheid en verantwoordelijkheid kan inhouden en welke doelen daar vanuit de oriëntaties aan verbonden kunnen zijn. Door de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming uit te werken voor de verschillende curriculumoriëntaties, ontstaat een rationale (Figuur 1) die richting biedt en verschillende posities kan duiden in de dialoog over doelen van onderwijs, zonder dat deze normerend ingezet hoeft te worden.

De curriculumoriëntaties werden in de jaren negentig van de vorige eeuw enigszins losgelaten, nadat Jackson (1992) er kritiek op uitte. De curriculumoriëntaties, destijds vooral bevraagd met vragenlijsten, zouden geen recht doen aan de complexiteit van de dagelijkse praktijk en daardoor eenzijdige, ideaaltypische ideeën over onderwijs uitdragen die volgens Jackson (1992) niet bijdragen aan de dialoog over het waartoe van onderwijs. Schiro (2013) beschrijft in zijn boek dat aanhangers van de verschillende curriculumoriëntaties vaak

betogen dat de oriëntaties niet naast elkaar kunnen bestaan. Hoewel het zo kan zijn dat de uitgangspunten van de oriëntaties niet altijd op één moment met elkaar te vereenzelvigen zijn, is het onderwijs een proces van meerdere jaren waarin de curriculumoriëntaties en doeldomeinen op zinvolle wijze naast elkaar kunnen bestaan. In zijn analyse van de verschillende oriëntaties in het Amerikaanse onderwijs, laat Schiro (2013) zien dat dominantie van één oriëntatie leidde tot kritiek vanuit andere oriëntaties, waarna een andere oriëntatie het discours domineerde en het proces zich herhaalde. Er lijkt een neiging te bestaan om vanuit het denken in relatie tot de eigen opvattingen en voorkeuren een positie in te nemen, om gelijktijdig dat wat haaks op die opvattingen en voorkeuren staat uit te sluiten. Denken over doelen van onderwijs wordt daarmee een proces van het één, of het ander, terwijl curriculumontwikkeling gebaat zou zijn bij denken over doelen van onderwijs waar het één én het ander naast elkaar kunnen bestaan.

Het doel van de verdiepende rationale is niet om normatief te zijn en voor te schrijven wat een goede invulling van de doeldomeinen is, maar om actoren die zich bezighouden met curriculumontwikkeling en onderwijs inzicht te bieden in de mogelijke invullingen die er zijn. De verschillende invullingen zijn alle waardevol. Evenals Jackson (1992) en Biesta (2010) bepleiten we wel dat eenzijdigheid, zij het vanuit curriculumoriëntaties of doeldomeinen, onwenselijk is voor curriculumontwikkeling en goed onderwijs.

224

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/7qfq3m51)

[org/10.59302/7qfq3m51](https://doi.org/10.59302/7qfq3m51)

Een verdiepende rationale voor curriculumontwikkeling

K. Zweeris, E.H. Tigelaar en F.J.J.M. Janssen

Figuur 1

Geïntegreerd kader van curriculumoriëntaties en doeldomeinen

	Kwalificatie	Socialisatie	Persoonsvorming
Scholar Academic	Manieren van denken en weten en doen van de academische disciplines ontwikkelen. Voorbereid worden op leveren van een bijdrage aan de academische discipline.	Kennis uit academische disciplines als inleiding in de maatschappij en cultuur. Inwijding in academische discipline, die functioneert als een gemeenschap.	Ontwikkelen van het intellect, het vermogen om te redeneren, te denken en reflecteren. Ontwikkelen van de 'vrije geest'.
Social Efficiency	Kennis en vaardigheden voor vervolgstudie en arbeidsmarkt. Leerdoelen in termen van waarneembaar/meetbaar gedrag.	Leerdoelen gerelateerd aan de behoeften van de samenleving op sociaal vlak. In staat op constructieve wijze bij te dragen aan samenleving (sociaal). Wenselijk gedrag.	Zelfregulatievaardigheden. Metacognitieve vaardigheden. Vermogen om het leven te organiseren op een gestructureerde en reflectieve manier.
Learner Centered	Aansluiten bij mogelijkheden die horen bij ontwikkelingsfase leerling. In mindere mate focus op doelen in verre toekomst Keuzevrijheid (binnen kader) voor leerlingen.	Ervaringen aanbieden waarin de democratische principes en democratisch handelen geoefend wordt.	Ontwikkeling afgestemd op unieke sociale, emotionele, fysieke en intellectuele eigenschappen. Ontwikkeling afgestemd op de behoeften, interesses en zorgen. Zelfactualisatie.
Social Reconstruction	Schoolvakken worden gegeven, met als doel kennis en vaardigheden te ontwikkelen die bijdragen aan begrijpen en verbeteren van de samenleving. Probleemoplossend vermogen in relatie tot maatschappelijke problematiek.	Overdragen van wenselijke normen en waarden, vaak gerelateerd aan rechtvaardigheid en gelijkheid. Ontwikkelen van een wenselijke sociale oriëntatie en sociaal perspectief. Jonge mensen gezien als onderdeel sociale groep.	Jonge mensen worden gezien als mensen die (in de toekomst) sociale verandering teweeg kunnen brengen. Minder nadruk op individu. Realiseren van potentieel in sociale interactie met anderen.

5 De rationale toegepast op micro-, meso- en macroniveau

In de recente pogingen om een nieuw curriculum in Nederland te ontwikkelen werd het belang ingezien van de samenwerking tussen actoren op verschillende posities in en met verschillende expertises over het onderwijssysteem.

Om tot een zinvolle invulling te komen van een complex proces als curriculumvernieuwing op landelijk niveau die doorwerkt in scholen en klaslokalen, is het belangrijk dat er een kader is dat op alle drie de niveaus ingezet kan worden om het waartoe van de gestelde doelen te interpreteren (analysekader) en de mogelijkheid biedt om andere doelen te verkennen voor het ontwerpen van curricula en onderwijs (ontwikkeldkader).

Hieronder zal voor elk niveau (micro, meso en macro) met voorbeelden uitgewerkt worden hoe de rationale ingezet kan worden als analysekader. Op microniveau wordt daarvoor een doelsysteem gepresenteerd uit onderzoek van Zweeris, Tigelaar en Janssen (2023), om de doelen van een docent in de dagelijkse praktijk te interpreteren. Op mesoniveau worden de visies van twee scholen geïnterpreteerd. Op macroniveau worden voorbeelden van het 'Masterplan Basisvaardigheden' geïnterpreteerd. De voorbeelden zijn gekozen om te illustreren hoe de rationale kan bijdragen aan het verkennen en positioneren van de visies op verschillende niveaus, die daarmee als vertrekpunt kunnen dienen voor de dialoog over doelen van onderwijs. Bij ieder voorbeeld worden eerst de interpretaties beschreven om te illustreren hoe de gereviseerde rationale als analysekader gehanteerd kan worden. Daarna wordt een voorbeeld gegeven van hoe de analyse en de gereviseerde rationale als ontwerp kader kunnen dienen.

226

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/7qfq3m51)

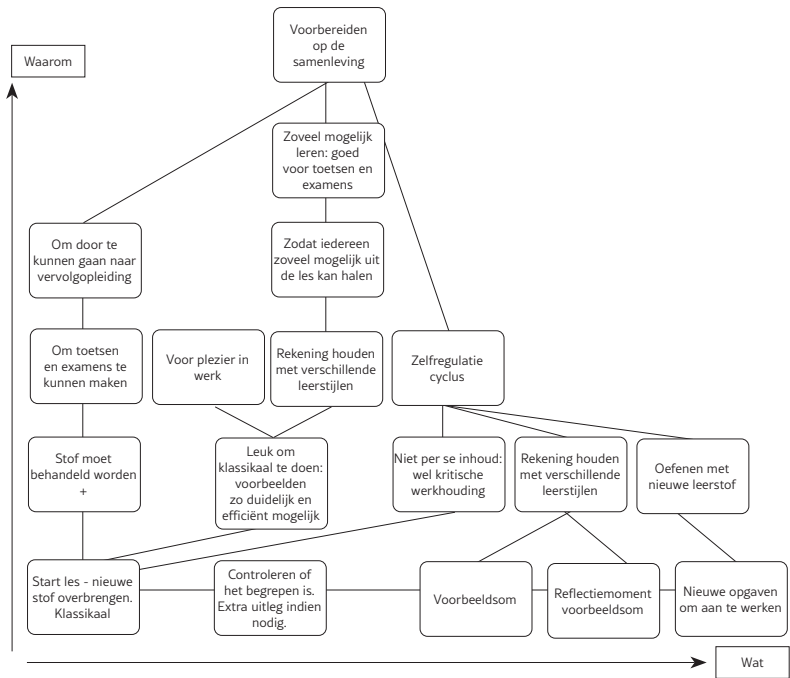
[org/10.59302/7qfq3m51](https://doi.org/10.59302/7qfq3m51)

Een verdiepende rationale voor curriculumontwikkeling

K. Zweeris, E.H. Tigelaar en F.J.J.M. Janssen

Figuur 2

Doelsysteem van een natuurkunde docent



Tabel 2

Interpretatie doelsysteem in relatie tot gereviseerde rationale

	Kwalificatie	Socialisatie	Persoonsvorming
Scholar Academic			
Social Efficiency	Leerlingen voorbereiden op de samenleving. Examens halen en toegang tot hoger onderwijs. Probleemoplossend vermogen.		Zelfregulatie
Learner Centered			
Social Reconstruction			

De rationale toegepast op microniveau

De doelen uit het doelsysteem (Figuur 2) van een docent natuurkunde zijn geïnterpreteerd in relatie tot de gereviseerde rationale (zie Tabel 2). Een doelsysteem is een weergave van een les en vormt een waardevol vertrekpunt voor de dialoog over doelen van onderwijs van een docent (Zweeris, Tigelaar &

Janssen, 2023). De onderste laag is een beschrijving van een reguliere les door een docent natuurkunde in het voortgezet onderwijs. De lagen erboven representeren de antwoorden op de vraag waarom de docent onderstaande activiteit of doel belangrijk vindt. In dit interview gaf de docent aan het belangrijk te vinden dat leerlingen vaardigheden aanleren die hen helpen bij vervolgopleidingen, op de arbeidsmarkt en het functioneren in de samenleving. Deze taal en doelen sluiten aan bij de invulling van de doeldomeinen kwalificatie en persoonsvorming volgens de Social Efficiency oriëntatie. Enerzijds fungeren het doelsysteem en de gereviseerde rationale als interpretatief kader, om de docent meer inzicht te bieden in de positionering van doelen die onderliggend zijn aan de eigen praktijk. Anderzijds kan deze reflectie ook een vertrekpunt vormen voor het ontwikkelen van onderwijs, mocht de docent dat willen. In Tabel 2 wordt zichtbaar dat de invullingen van meerdere doeldomeinen en curriculumoriëntaties niet gerepresenteerd zijn in het doelsysteem. De gereviseerde rationale kan ingezet worden om potentieel nieuwe doelen vast te stellen om vervolgens na te denken over hoe dit in praktijk gebracht kan worden.

De rationale toegepast op mesoniveau

Een schoolgids kan dienen als vertrekpunt voor de dialoog over doelen van onderwijs op mesoniveau, omdat daar wordt geschreven over de visie en missie van de school met oog op de ontwikkeling van de leerlingen. De doelen die in Tabel 3 zijn weergegeven vormen niet de complete visie van de school, er zijn enkel ter illustratie doelen in gezet die laten zien hoe ontwikkelingsdoelen geïnterpreteerd kunnen worden, die vervolgens als vertrekpunt voor de dialoog over doelen van onderwijs kunnen dienen. Het kan ook zijn dat er doelen geformuleerd zijn die nog niet in het kader geplaatst kunnen worden. De rationale kan dan ingezet worden om die doelen verder te verhelderen. Onder Tabel 3 zijn een aantal voorbeelden opgenomen die niet direct in relatie tot de rationale geïnterpreteerd konden worden.

Tabel 3

Interpretatie teksten schoolgids in relatie tot gereviseerde rationale

	Kwalificatie	Socialisatie	Persoonsvorming
Scholar Academic	Brede academi- sche vorming met aandacht voor onder- zoeksmatig werken en kritisch denken.		
Social Efficiency	Digitale vaardighe- den, zoals design en programmeren.		
Learner Centered			
Social Reconstruction		Waardebesef en perspectieven op eerlijkheid en rechtvaardigheid, lokaal en interna- tionaal.	Potentiële wereld-ver- beteraars van morgen. Talenten ten dienste stellen van anderen.

“Wij hechten waarde aan onze leerlingen te brengen tot zelfstandigheid in leren, denken en werken. Zij krijgen veel vrijheid en verantwoordelijkheid, die zij stapsgewijs leren in te vullen door nieuwe dingen te doen, dingen uit te proberen en risico's te nemen.”

Deze uitspraak verwijst naar de gewenste ontwikkeling van leerlingen. Zelfstandigheid staat hierin centraal, met een verwijzing naar vrijheid en verantwoordelijkheid. Dat laatste kan duiden op de zelfstandigheid waar in de persoonsvorming naar verwezen wordt. Op basis van deze zin kan echter geen uitspraak gedaan worden over een onderliggende curriculumoriëntatie.

“Morele (identiteit)vorming en filosofie behoren tot het hart van ons curriculum, evenals digitale vaardigheden, zoals design en programmeren. Ook (kunstzinnige) expressie neemt een belangrijk plaats in binnen ons onderwijs. Daarnaast besteden we veel aandacht aan metacognitieve vaardigheden, zoals zelfsturing, reflectie en het stellen van feedbackvragen. Zo bieden we een onderwijsprogramma dat past bij de vereisten van hedendaagse universiteiten en hbo's.”

De laatste zin in deze alinea verwijst naar een onderwijsdoel in relatie tot het kwalificatiedomein, namelijk de voorbereiding op vervolgonderwijs. De zinnen die daaraan voorafgaan, zijn een uitwerking van hoe dat doel volgens de school wordt bereikt. Zo bezien kunnen digitale en metacognitieve vaardigheden gezien worden als kwalificerende doelen, terwijl er over de curriculumoriëntaties nog geen definitieve uitspraak gedaan kan worden.

Met deze voorbeelden beogen we te illustreren dat de visie van de school geïnterpreteerd kan worden in relatie tot de gereviseerde rationale en welke

visies op onderwijs al dan niet gerepresenteerd zijn in de visie van de school. Volgens de gereviseerde kwaliteitskaders is de schoolleiding verantwoordelijk voor het ontwikkelen van een gedragen visie op goed onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2024). De schoolleiding kan de inzichten van de analyse gebruiken om hun visie op goed onderwijs te verhelderen en vervolgens de dialoog aangaan met hun team om de visie verder te ontwikkelen en alternatieve visies op onderwijs te verkennen.

De rationale toegepast op macroniveau

Tabel 4

Interpretatie Kamerstukken in relatie tot gereviseerde rationale

	Kwalificatie	Socialisatie	Persoonsvorming
Scholar Academic			
Social Efficiency	En ook voor je vervolgopleiding of een baan zijn goede basisvaardigheden cruciaal. Niet alleen voor de leerlingen zelf, maar ook voor Nederland als geheel. En ook voor je vervolgopleiding of een baan zijn goede basisvaardigheden cruciaal	Scholen moeten kinderen opleiden tot volwaardige burgers die over de competenties beschikken om te functioneren in een democratische samenleving. Burgerschapsonderwijs gaat in de kern over het bijbrengen van kennis over en respect voor de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, en over de sociale en maatschappelijke competenties die daarbij nodig zijn	
Learner Centered			
Social Reconstruction			

Voor de illustratie op macroniveau worden beleidsstukken over het Masterplan basisvaardigheden geïnterpreteerd in relatie tot de voorgestelde rationale. In de werkopdracht (OCW, 2021) wordt de opdracht wederom meegegeven om een curriculum uit te werken waarin de drie doeldomeinen geconcretiseerd worden. In de werkopdracht wordt een positie ingenomen met betrekking tot de invulling, die breed mag zijn, maar wel binnen de kaders van de democratische rechtsstaat moet passen. Bovendien wordt aangegeven dat veranderingen in de samenleving van invloed zijn op wat de leerling van de toekomst nodig heeft. Daarmee past de invulling die de overheid geeft aan de werkopdracht in de Social Efficiency oriëntatie.

Een verdiepende rationale voor curriculumontwikkeling

In bovenstaande documenten is actief gezocht naar doelen die andere curriculumoriëntaties representeren, maar er konden geen voorbeelden gevonden worden. Daarmee lijkt in het masterplan Basisvaardigheden, bewust of onbewust, een positie ingenomen te worden die raakt aan de Social Efficiency oriëntatie. Enerzijds kan dit een logisch gevolg zijn van de overheidsverantwoordelijkheid met betrekking tot het sociaal grondrecht op onderwijs (Bronneman-Helmers, 2011), waar in de werkopdracht ook naar wordt verwezen (OCW, 2021). Anderzijds kan beredeneerd worden dat het masterplan Basisvaardigheden vanuit een eenzijdige opvatting over doelen van onderwijs stuurt op een nieuw curriculum. Daarbij rijst de vraag wat de gevolgen van zijn van de invulling van het masterplan Basisvaardigheden en de curriculumherijkingen voor het interpreteren en realiseren op meso- en microniveau.

De hierboven besproken voorbeelden laten zien dat aan de geïnterpreteerde doelen op micro-, meso- en macroniveau verschillende ideeën over het waartoe van onderwijs ten grondslag liggen. Zo zullen ook de herijkte kerndoelen en eindtermen niet vrij zijn van onderliggende visies op het waartoe van onderwijs. De voorgestelde rationale levert daarmee een inhoudelijke bijdrage aan curriculumontwikkeling op verschillende niveaus, maar de toepassing ervan dient wel verder bestudeerd te worden.

Rationale als vertrekpunt voor (onderzoek naar) curriculumontwikkeling

In de afgelopen vijftien jaar zijn de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming in toenemende mate geformaliseerd als kader voor curriculumontwikkeling en deliberaties over het waartoe van onderwijs. In deze discussiebijdrage is beargumenteerd dat de doeldomeinen zonder invulling onvoldoende richting bieden voor de dialoog over curriculumontwikkeling op micro-, meso- en macroniveau. Op de verschillende niveaus blijven visies op het waartoe van onderwijs impliciet bij uitwerkingen van de doeldomeinen. De voorgestelde verdieping op de rationale voorziet de doeldomeinen van mogelijke invullingen op basis van verschillende visies op het waartoe van onderwijs vanuit de curriculumoriëntaties en biedt daarmee een kader om doelen van onderwijs op verschillende niveaus te interpreteren, zoals in voorgaande paragraaf is geïllustreerd. Enerzijds is er daardoor de mogelijkheid om reeds bestaande doelen te interpreteren, anderzijds is er de mogelijkheid om van daaruit curricula verder te ontwikkelen en die ontwikkelingsprocessen te onderzoeken.

Op macroniveau worden momenteel de kerndoelen en eindtermen herzien en zijn een aantal herijkingen reeds afgerond. Dat betekent dat scholen en docenten de belangrijke opdracht wacht om de herijkingen te vertalen naar hun schooleigen curricula en onderwijspraktijk. Op macroniveau kan het waardevol zijn om te analyseren welke visies op het waartoe van onderwijs onderliggend zijn aan de nieuwe kerndoelen en eindtermen, omdat het mogelijk invloed heeft

231

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/7qfq3m51)

[org/10.59302/7qfq3m51](https://doi.org/10.59302/7qfq3m51)

op de ruimte die scholen en docenten ervaren om onderwijs vorm te geven vanuit hun eigen visie. Bovendien zou het de overheid meer inzicht kunnen bieden vanuit welke visies op onderwijs zij aansturen.

Op meso en microniveau sluiten we aan bij de pleidooien van Nieveen en Van den Akker (2023) om onderzoek naar curriculumontwikkeling op schoolniveau te stimuleren. Het is belangrijk dat er onderzoek gedaan wordt naar schooleigen curriculumontwikkeling, waarbij met ondersteuning van de rationale wordt bestudeerd hoe de visies van de scholen een rol spelen bij het interpreteren van het beoogde curriculum en de vertaling daarvan naar onderwijsactiviteiten. Daarnaast sluiten wij ook aan bij de adviezen van de Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2024) en de Onderwijsraad (2025) om docenten beter voor te bereiden op en te positioneren in relatie tot hun rol als curriculumontwikkelaars. Docenten, die de belangrijkste positie innemen in de implementatie van het curriculum, kunnen met behulp van de rationale en doelsystemen hun visie op onderwijs verkennen, om vervolgens ook na te denken over hoe zij hun onderwijs vorm willen geven in relatie tot de invloeden die op macro- en mesoniveau worden uitgeoefend. Schiro (2013) heeft in zijn boek de implicaties van iedere oriëntatie voor curriculumontwikkeling en onderwijs uitvoerig beschreven, wat een goede basis kan bieden voor ontwerpprincipes vanuit de gereviseerde rationale.

Noten

¹ Wetenschappelijke Curriculumcommissie, 2024.

² Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2020). Tussenadvies 1: Kaders voor de toekomst.

³ Janssen, Meijer, Imelman & Van der Ploeg (2024) Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2020, 2024).

⁴ <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-87e80b67638eac706986d2467ba0d-bc854000ea7/pdf>

⁵ De definitieve voorstellen moeten nog worden vastgesteld door de overheid.

⁶ Biesta (2018) legt dit veel uitgebreider uit in zijn oratie.

⁷ Schiro (2013) noemt het curriculumideologieën, terwijl eerdere uitwerkingen van onder andere Eisner en Vallance (1974) curriculumoriëntaties gebruiken. Wij hanteren het woord oriëntaties, omdat het woord ideologie een meer tegengestelde betekenis impliceert die niet passend is voor wat wij betogen: dat verschillende visies naast elkaar kunnen bestaan en het onderwijs verrijken.

⁸ Schiro (2013) heeft voor iedere oriëntatie de uitgangspunten voor onderwijs en lesgeven uitgebreid uitgewerkt.

Referenties

- Biesta, G. 2010. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2012). Philosophy of education for the public good: Five challenges and an agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 581-593. doi: 10.1111/j.1469-5812.2011.00783.x
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-86. doi: 10.1111/ejed.12109
- Biesta, G. (2018). Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming [Oratie]. Opgehaald van: https://www.uvh.nl/uvh.nl/up/Zscxxn-wjS_Tijd-voor-pedagogiek-oratie-GertBiesta.pdf
- Biesta, G. (2020, 4 maart). *Biesta's drieslag: denkaanzetter?* Didactief. <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/biestas-drieslag-denkaanzetter>
- Bronneman-Helmers, R. (2011). Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010). Sociaal en Cultureel Planbureau: Den Haag
- Eisner, E. & Vallence, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan
- Inspectie van het Onderwijs (2024). *Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op het voortgezet onderwijs, versie 2024*.
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of curriculum research* (pp. 3-40). New York: Macmillan
- Janssen, F., Imelman, J. D., Meijer, W. & Van der Ploeg, P. (2024). *Onderwijs op koers houden. Een pedagogisch-didactisch kompas*. Amsterdam: Uitgeverij SWP
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill
- Kliebard, H. (2004). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958*. New York: Taylor & Francis
- McNeil, J. D. (1977). *Curriculum: A comprehensive introduction*. Boston: Little, Brown
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2021). *Bijstelling concept-examenprogramma's voor vmbo, havo en vwo*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Nieveen, N. (2017). Schooleigen curriculumontwikkeling en voorwaarden voor succes. In E. Folmer, A. Koopmans, & W. Kuiper (Eds.), *Curriculumspiegel 2017* (pp. 129-142). SLO: Enschede
- Nieveen, N., & Van den Akker, J. (2023). Schooleigen curriculumontwikkeling als focus van onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 100(4), 486-500. doi: 10.59302/ps.v100i4.18352
- Noddings, N. (2016). *Philosophy of Education*. New York: Routledge
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2021). *Bijstelling concept examenprogramma's voor vmbo, havo en vwo. Werkopdracht aan SLO*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad

233

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/7qfq3m51>

- Onderwijsraad (2016). De volle breedte van onderwijskwaliteit. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2025). Een stevige stem. Den Haag: Onderwijsraad
- Oomens, M., Bomhof, M., Middelbeek, L., Pater, C., & Siebers, V. (2020). Evaluatie deugdelijkheidseisen funderend onderwijs. Oberon: Utrecht
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Curriculum Foundations, Principles and Issues*. Essex: Pearson Education Unlimited
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Thousand Oaks, USA: SAGE Publications, Inc.
- Stichting Leerplanontwikkeling (2009). Leerplan in ontwikkeling. Stichting Leerplanontwikkeling: Enschede
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Tweede Kamer der Staten-Generaal. (2022, 12 mei). (Kamerstuk 31293, nr. 620).
- Tweede Kamer der Staten-Generaal. (2022, 28 november). (Kamerstuk 31293, nr. 709).
- Tweede Kamer der Staten-Generaal. (2023, 23 februari). *Tussenbalans bijstelling kerndoelen basisvaardigheden* (Kamerstuk 31293, nr. 676).
- 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 Rees, P. (2021). Discussiebijdrage: Kohnstamm, Foucault en het burgerschapsoffensief in de onderwijspolitiek en onderwijswetenschap. *Pedagogische Studiën*, 98(3), 236-246. <https://pedagogischestudien.nl/article/view/13709>
- Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2020). *Kaders voor de toekomst. Tussenadvies* Amersfoort: Wetenschappelijke Curriculumcommissie
- Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2021). *Doel en ruimte. Tussenadvies 2*. Amersfoort: Wetenschappelijke Curriculumcommissie
- Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2024). *Op weg naar eigentijds onderwijs. Curriculumherziening in Nederland*. Amersfoort: Wetenschappelijke Curriculumcommissie
- Zweeris, K., Tigelaar, E. H., & Janssen, F. J. J. M. (2023). Studying curriculum orientations in teachers' everyday teaching practices: A goal systems approach. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103969. doi: 10.1016/j.tate.2022.103969

Auteurs

Kevin Zweeris is promovendus en lerarenopleider bij het ICLON, Universiteit Leiden.

Dineke Tigelaar is universitair hoofddocent bij het ICLON, Universiteit Leiden.

Fred Janssen is hoogleraar Didactiek bij het ICLON, Universiteit Leiden.

Correspondentie: Kevin Zweeris, ICLON, Universiteit Leiden, Kolffpad 1, 2333BN, Leiden. E-mail: k.zweeris@iclon.leidenuniv.nl

Abstract

Proposing a new rationale for curriculum development

There has been considerable focus on curriculum reform at all levels of curriculum development (micro, meso, macro) in the Netherlands in the past decade. The goal domains qualification, socialization and personal development have perpetually been suggested as a guiding rationale for curriculum development. Despite considerable efforts to revise the core goals and objectives, the desired revision was not achieved, and the most recent reform initiative reflects a narrow conception of purposes of education. The aim of this paper is to critically discuss curriculum reform processes in the Netherlands and propose a different framework, which builds on the goal domains, should be applied as a guiding rationale. For each level of curriculum development, a case is presented to illustrate how the proposed framework can be used to gain insights in positions regarding purposes of education, and it is hypothesized how these insights can support dialogues about curriculum development. Finally, it is argued that the various positions in the proposed guiding rationale should be viewed as complementary instead of mutually exclusive in future curriculum reform processes.

Keywords curriculum, curriculum development, goal domains, curriculum orientations, rationale

235

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/7qfq3m51)

[org/10.59302/7qfq3m51](https://doi.org/10.59302/7qfq3m51)