

NEDERLANDSE SAMENVATTING

Gezamenlijke curriculumontwikkeling in docent-ontwerpteams

AANLEIDING

Dit onderzoek is gestart uit de overtuiging dat samenwerking van docenten aan curriculumontwikkeling zeer geschikt is om een brug te slaan tussen schoolbrede onderwijshervorming en de lespraktijk. Omdat docenten centraal staan in het onderwijsleerproces, dienen ze niet alleen een rol te spelen in de implementatie van een vernieuwing maar ook deel te nemen aan het tot stand komen van de vernieuwing zelf. Aangenomen wordt dat samenwerking van docenten in de curriculumontwikkeling kan leiden tot (1) samenhang in het schoolcurriculum (2) professionele ontwikkeling van de docenten (3) ontwikkeling van de schoolorganisatie. Dit wordt versterkt wanneer de curriculumontwikkeling als een schoolbreed proces aangepakt wordt. Een geschikt instrument om dit te realiseren is het Docentontwikkelteam (DOT), gedefinieerd in dit onderzoek als 'een groep van tenminste twee docenten van dezelfde of aanpalende vakken, die regelmatig samenwerken met het doel het (her)ontwerpen en realiseren van (delen van) hun gezamenlijk curriculum'.

Naast de argumenten uit de innovatie literatuur voor gezamenlijke curriculumontwikkeling, biedt onderwijsvernieuwing in de onderbouw van het Nederlandse voortgezet onderwijs een zeer geschikte context om dit fenomeen te bestuderen. De kerndoelen zijn verbreed en veralgemeniseerd en scholen hebben meer ruimte gekregen en werden zelfs aangemoedigd om hun eigen curriculum te herontwikkelen. Veel scholen hebben tenminste een deel van deze curriculumontwikkeling gedelegeerd naar teams van docenten in de school. Jaarlijkse monitorgegevens lieten echter zien dat scholen veel problemen tegenkwamen in deze vernieuwingsprocessen waarin docenten een veel actievere rol speelden.

Ondanks de ontwikkelingen in scholen en de belofte van gezamenlijke curriculumontwikkeling is de kennisbasis over docententeams met een curriculumontwikkeltaak beperkt. Dit onderzoek is ingezet om deze kennisbasis te verbreden door DOTs in hun eerste jaar van samenwerking te bestuderen. De centrale onderzoeksvraag in dit onderzoek is:

Wat zijn bevorderende (of belemmerende) benaderingen en voorwaarden voor gezamenlijke curriculumontwikkeling door docentontwerpteams in het kader van een schoolbrede vernieuwing?

Deze onderzoeksvraag werd verder verdeeld in drie deelvragen: de eerste was gericht op het beschrijven van het werk van de teams, de tweede had betrekking op de activiteiten die bevorderend of belemmerend voor het curriculumontwikkelingswerk van de teams zijn, en de derde was gericht op schoolvoorwaarden die het werk van de teams ondersteunen of bemoeilijken.

ONDERZOEKSONTWERP

Dit onderzoek was een kwalitatieve 'multiple case study'. Twaalf docentontwerp teams in twee scholen (zeven in de ene school en vijf in de andere) zijn gevolgd in hun eerste jaar van samenwerking gedurende de voorbereidingen op de onderwijsvernieuwing. In dit eerste jaar zijn veel van de activiteiten van de teams geobserveerd, zijn docenten geïnterviewd en geobserveerd bij aanvang en aan het eind van het ontwikkelingsproces, en zijn documenten verzameld en geanalyseerd. Op basis van de data zijn rijke teambeschrijvingen verkregen. De systematische procesdocumentatie en de meningen van de deelnemers waren de basis voor het ontdekken van activiteiten en condities met een positieve of negatieve invloed op het werk van de teams. De analyse van de bevindingen, gebaseerd op de drie deelonderzoeksvragen, zijn uitgevoerd in drie fasen: (1) analyse op case (team) niveau uitmondend in gedetailleerde case beschrijvingen (zie secties 2 en 3 van de toegevoegde CD), (2) een crosscase analyse van de teams in elk van de scholen om patronen in elk van de scholen op het spoor te komen (zie hoofdstukken 4 and 5), en (3) een crosscase analyse tussen de scholen om overkoepelende patronen te ontdekken (hoofdstuk 6). Door de doelbewuste selectie van de scholen en teams en de vergelijking van de bevindingen van dit

onderzoek met andere onderzoeken kan een analytische generalisatie gemaakt worden naar andere contexten.

BEVINDINGEN

Beide scholen in dit onderzoek gebruikten een evoluerende vernieuwingsstrategie. Parallel aan de ontwikkelingen van (delen van) het schoolbrede vernieuwingskader werkten de DOTs aan hun eigen curricula. Resultaten laten een grote variatie aan werkpatronen in de teams zien. Er zijn echter wel een aantal overeenkomsten en verklaarbare verschillen geconstateerd (zie hoofdstuk 6 voor een uitgebreide beschrijving).

Hoe DOTs werkten

Het werk van de teams was over het algemeen niet expliciet gepland noch georganiseerd (vaak ook niet door de externe ondersteuners). Teams werkten van de ene bijeenkomst naar de volgende zonder lange termijn planning. Dat betekende dat in bijna alle teams maar een (klein) deel van de curriculummaterialen klaar waren aan het einde van het jaar. De rolverdeling in de teams was informeel en niet alle docenten hebben evenredig deelgenomen aan het ontwikkelingswerk. De meeste samenwerking richtte zich op het bepalen van algemene ontwerprichtlijnen. Er was weinig samenwerking in het construeren van concrete lesmaterialen. Echter, in gevallen waar docenten wel samenwerkten aan het construeren van lesmaterialen, zijn substantiëlere veranderingen in hun curriculum gerealiseerd.

Aanvankelijk waren teams vooral gericht op de toekomstige 'tijd' en 'plaats' componenten van hun curriculum. Deze onderwerpen moesten enigszins duidelijk worden voordat teams bereid waren om andere, meer fundamentele, curriculaire vragen zoals 'inhoud', 'leeractiviteiten' en 'materialen' te bespreken. De centrale ontwerpbeslissingen van de teams zijn genomen in de eerste bijeenkomsten van de teams of zelfs voordat het formele ontwikkelproces van start ging (in teams die al gezamenlijke plannen hadden maar nog geen kans zagen om deze te verwezenlijken). Dit benadrukt het belang van de beginfase van het werk. Het curriculum ontwikkelproces in de teams volgde enkel een aantal stadia van de 'ideale' curriculumontwikkelingsmodellen. Teams ondernamen weinig analyse-activiteiten (die vooral gericht waren op organisatorische aspecten) en ontwerp en

constructie bleken vaak simultaan plaats te vinden. Teams voerden weinig of geen expliciete evaluatieactiviteiten uit en de belangrijkste gebruikte kwaliteitscriteria voor hun producten was de bruikbaarheid ervan.

In beide scholen werden twee werkpatronen zichtbaar. Teams met een duidelijke en gezamenlijke vernieuwingsambitie en een positief beeld van de schoolbrede vernieuwing gingen sneller van start met het ontwerpen en waren minder afhankelijk van de (on)duidelijkheid van het schoolbrede vernieuwingskader. Teams met een vagere vernieuwingsambitie en gemengde gevoelens met betrekking tot de vernieuwing, hadden meer duidelijkheid nodig over de organisatorische randvoorwaarden van hun toekomstige lespraktijk voordat ze aan het bedenken van concrete plannen begonnen. Deze teams hebben hierdoor of een lange oriëntatiefase gevolgd door een korte ontwerpfase of een lange periode van weinig activiteit gevolgd door een korte inhaalslag van ontwerp en constructie. In beide gevallen waren deze activiteiten hoofdzakelijk gericht op het aanpassen van het voorafgaande curriculum aan de organisatorische randvoorwaarden van de schoolbrede vernieuwing.

Bevorderende of belemmerende activiteiten en benaderingen

De meest bevorderende activiteiten waren de activiteiten die hielpen bij het verkrijgen van een duidelijk beeld van de toekomstige lespraktijk. Deze activiteiten (zoals uitproberen van (delen van) lesmaterialen, schoolbezoeken, discussies van blauwdrukken van hun plannen) werden zeer gewaardeerd door de docenten en hebben geleid tot veranderingen in de werkpatronen van de teams. Teams met een duidelijker en gezamenlijke vernieuwingambitie, realiseerden over het algemeen meer expliciete integratie van schoolbrede vernieuwingsdoelen in hun producten. Teams die ervoor kozen om hun oude schoolboeken te behouden en te gebruiken als een deel van hun nieuwe curriculum, continueerden vaak hun lespraktijk met weinig aanpassingen. Dit kan gezien worden als een belemmerende benadering omdat het vaak betekende dat ze niet eens hun lespraktijk kritisch hebben heroverwogen.

Bevorderende of belemmerende schoolvoorwaarden

Een aantal schoolvoorwaarden dat het werk van DOTs bevorderen of belemmeren werd duidelijk. Ontwikkeltijd voor docenten, ook door het verroosteren van teambijeenkomsten, was voorwaardelijk maar niet voldoende

voor het stimuleren van het werk van teams. Teams beschouwden het werk van de externe ondersteuners als effectief wanneer deze aan centrale behoeftes van de teams beantwoordde. Deze behoeftes waren vooral gericht op het tot stand brengen van concrete tastbare lesmaterialen. De aanwezigheid van de externe ondersteuner heeft wel geleid tot meer teambijeenkomsten door het maken van concrete afspraken en het voorstellen van discussieonderwerpen.

De evoluerende vernieuwingsstrategie waarin het schoolbrede vernieuwingskader en het teamcurriculum parallel werden ontwikkeld was bevorderend voor teams met een duidelijke vernieuwingsambitie. Teams met een vagere of gefragmenteerde ambitie waren meer afhankelijk van de mate van duidelijkheid over het schoolbrede vernieuwingskader. Deze teams maakten over het algemeen minder vooruitgang in de productie van nieuwe plannen en lesmaterialen. Wanneer het schoolbrede proces meer gestructureerd was, had de vaagheid van het vernieuwingskader minder invloed op het werk in deze teams. Het schoolbrede proces in beide scholen bood teams weinig gestructureerde gelegenheid voor interactie. Desondanks hebben docenten vaak de behoefte uitgesproken voor deze interactie en wanneer dergelijke activiteiten werden ondernomen hadden ze een groot effect op de teams. Deze interactieactiviteiten verschaften de teams een overzicht van de ontwikkelingen op schoolniveau. Ze verhoogden ook de betrokkenheid van de docenten door het versterken van het groepsgevoel en het tot stand brengen van identificatie van de docenten met het werkproces van andere teams.

De actieve betrokkenheid van de schoolleiders was een bevorderende factor, vooral in teams met vage vernieuwingsambities. Zelfs het louter aanwezig zijn bij teambijeenkomsten zonder duidelijk doel had een grote betekenis voor de teams. Het verschaftte teams de nodige informatie en het had ook een relationeel doel. Teams vonden de interesse en de tijdsinvestering van de leiders belangrijk. Schoolleiders hadden over het algemeen weinig overzicht over de ontwikkelingen in de verschillende teams en er werd weinig gecommuniceerd met de teams over hun vooruitgang. Het belang van dergelijke interactie werd duidelijk toen het schoolleiderteam in een van de scholen alle teams vroeg om hun voortgang te presenteren tijdens een bijeenkomst. Dit ene incident had positieve invloed en heeft geleid tot een verhoogd tempo van curriculumontwikkeling.

CONCLUSIES

Aan de hand van de crosscase analyse (hoofdstuk 6) en inzichten van andere onderzoeken (zie hoofdstuk 7) kunnen een aantal conclusies worden getrokken. Deze conclusies hebben betrekking op hoe DOTs omgaan met curriculumontwikkeling en de activiteiten en voorwaarden die bevorderend zijn voor hun werk.

HET ONTWIKKELPROCES VAN DE DOTs IS STERK BEÏNVLOED DOOR DE TEAMKENMERKEN, IN HET BIJZONDER DOOR DE AANVANKELIJKE DUIDELIJKHEID VAN DE VERNIEUWINGSAMBITIE.

In een en dezelfde school vertonen verschillende DOTs uiteenlopende werkpatronen. De verschillen kunnen grotendeels verklaard worden aan de hand van de teamkenmerken en hun interactie met het schoolbrede vernieuwingsproces. Kleinere teams (twee tot drie docenten) lijken gemakkelijker voortgang te boeken. Vakoverstijgende en vaak grotere teams bevorderen weliswaar samenhang tussen vakken, maar maken het ontwikkelproces complexer. Deze teams hebben hierdoor grotere behoefte aan aanvullende ondersteuning. Teams met een duidelijker en gezamenlijke vernieuwingsambitie en een positief beeld van de schoolbrede vernieuwing gaan sneller van start met het ontwerpen van hun curriculum. Deze teams zijn minder afhankelijk van de (on)duidelijkheid van het schoolbrede vernieuwingskader. Teams met een vagere vernieuwingsambitie hebben meer duidelijkheid nodig over de organisatorische randvoorwaarden van hun toekomstige lespraktijk voordat ze aan het uitzetten van concrete plannen beginnen. Het schoolbrede vernieuwingskader staat centraal in hun werkoriëntatie. Deze teams besteden veel tijd aan het verkennen van de vorm en inhoud van het vernieuwingskader of ze zijn passief totdat de schoolleiding met expliciete informatie komt. Teams die werken in een mindere schoolbrede vernieuwingscontext hebben hier minder last van.

DOTs RICHTEN HUN ONTWIKKELING OP DE ORGANISATORISCHE ELEMENTEN VAN HET CURRICULUM. DE 'TIJD' EN 'PLAATS' COMPONENTEN VAN HUN TOEKOMSTIGE LESPRAKTIJK ZIJN DE MEEST PROMINENTE ONDERWERPEN IN HUN DISCUSSIE EN WERK.

Vooraf teams die beginnen zonder een duidelijke en gezamenlijke vernieuwingsambitie besteden veel tijd aan deze onderwerpen en zijn

afwachting totdat de schoolleiding hierover duidelijkheid verschaft. De ontwikkelactiviteiten van deze teams richten zich vaak vooral op het inpassen van hun huidige curriculum in de nieuwe organisatorische randvoorwaarden. Teams besteden weinig tijd aan componenten zoals 'basisvisie' en 'leerdoelen'. DOTs hebben ook moeite met het omgaan met de ervaren vaagheid van het schoolbrede vernieuwingskader. Docenten neigen ernaar zich te concentreren op de procedurele elementen van de vernieuwing ten koste van discussie over wezenlijke curriculaire onderwerpen. Dit wordt ook duidelijk in het feit dat teams 'bruikbaarheid' als het belangrijkste kwaliteitscriterium beschouwen voor hun producten. De 'tijd' en 'plaats' oriëntatie is minder sterk in scholen waar een schoolbreed vernieuwingskader minder centraal staat.

Het bruikbaarheidperspectief heeft ook invloed op het soort activiteiten en voorwaarden die als bevorderend worden ervaren. Dit wordt duidelijk in de perceptie van de rol van de externe ondersteuners. Deze perceptie lijkt afhankelijk te zijn van het vermogen van de ondersteuners om de centrale behoefte van de teams te dienen. Omdat teams vooral behoefte hebben aan concrete en tastbare curriculummaterialen (dus praktisch bruikbaar), wordt ondersteuning in het verkrijgen hiervan als meest effectief beschouwd.

DE BELANGRIJKSTE ONTWERPBESLISSINGEN WORDEN GENOMEN (IMPLICIET OF EXPLICIET) VOOR OF GEDURENDE DE OPSTARTFASE VAN HET ONTWIKKELPROCES.

In DOTs worden belangrijke ontwerpenbeslissingen zeer vroeg in het proces genomen. Zelfs als teams geen formele of bewuste keuzes maken, worden de ideeën die in de eerste bijeenkomsten zijn besproken uiteindelijk vastgelegd in hun producten. In teams met een duidelijke en gezamenlijke vernieuwingsambitie worden deze ideeën in de jaren voorafgaand aan de vernieuwing ontwikkeld en worden ze enkel uitgesproken in de eerste bijeenkomsten. In teams met een vagere ambitie worden deze beslissingen eerst als 'opties' beschouwd. Uiteindelijk vallen deze teams toch terug op de eerste 'opties' zonder deze kritisch te overwegen. Dat kan een resultaat zijn van een zwak ontwikkeltraject dat de teams geen nieuwe inzichten heeft verschaft. Het kan echter ook een uitdrukking zijn van de intolerantie van deze teams voor onzekerheid. In een onduidelijke context kiezen deze teams de eerste en voor de hand liggende oplossing.

ANALYSE- EN EVALUATIEACTIVITEITEN ZIJN NIET INHERENT AAN HET ONTWIKKELPROCES IN DOTs. ONTWERP EN CONSTRUCTIE ZIJN STERK VERBONDEN EN WORDEN VAAK ALS ÉÉN GEÏNTEGREERDE ACTIVITEIT UITGEVOERD.

Wanneer analyseactiviteiten worden uitgevoerd richten ze zich op de organisatorische voorwaarden van de toekomstige lespraktijk. In het ontwikkelproces kunnen twee patronen worden onderscheiden. Teams die aanvankelijk geen duidelijk doel hebben worden afgeleid door het verkennen van de organisatorische randvoorwaarden. Ze komen tot weinig constructie van materialen in het eerste jaar. Ze combineren ontwerp en constructie aan het eind van het jaar en richten zich hierbij dan vooral op het inpassen van hun oorspronkelijke curriculum in het vernieuwingskader. Teams met een duidelijker vernieuwingsambitie vertonen duidelijker gescheiden ontwerp en constructie fasen. Ook in deze teams wordt de constructie grotendeels aan het eind van het jaar uitgevoerd onder grote druk (hierin speelt de mate van structuur in het schoolbrede proces een rol. Hoe meer deze gestructureerd is, hoe meer materialen worden geproduceerd).

DOTs voeren weinig evaluatieactiviteiten uit. Het uitproberen van delen van hun materialen is de enige activiteit die beschouwd kan worden als evaluatie. Deze is echter niet systematisch opgezet en is vooral gericht op de bruikbaarheid van de lesmaterialen. Andere kwaliteitscriteria (zoals validiteit en effectiviteit) worden niet of nauwelijks besproken.

Er zijn enkele aanwijzingen dat implementatie een belangrijke invloed heeft op het ontwikkelproces. Tijdens de implementatie worden docenten geconfronteerd met zaken die ze niet van te voren hebben voorzien. Lesactiviteiten lopen ook vaak anders dan verwacht. Dit kan als een effectief instrument worden gebruikt voor het op gang brengen van evaluatieactiviteiten.

DE MEEST BEVORDERENDE ACTIVITEITEN ZIJN DE ACTIVITEITEN DIE DOCENTEN ONDERSTEUNEN IN HET CREËREN VAN EEN CONCREET BEELD VAN HUN TOEKOMSTIGE LESPRAKTIJK.

Activiteiten die door de docenten worden beschouwd als bevorderend voor het werk of die een significante invloed op het werk van de teams hebben, zijn die

activiteiten die docenten helpen een voorstelling te maken van hun mogelijke toekomstige lespraktijk. Dit soort activiteiten helpt docenten voortgang te boeken, ontwerpbeslissingen te nemen en een gezamenlijk curriculum vorm te geven. Dit zijn verschillende activiteiten die ook afhangen van de behoefte van een bepaalde DOT op een bepaald moment. In deze context heeft het uitproberen of implementeren van (delen van) de materialen van het team een positief effect op het proces. Het geeft de docenten een concreet beeld van hoe leerlingen omgaan met de lesmaterialen.

Een tweede soort bevorderende activiteiten zijn discussies van concrete plannen of producten. Deze zogenaamde ontwerpvoorwerpen maken de discussie concreet en scherp. Naast het structureren van de discussie helpt het bij de verbreding van de discussie omdat docenten verschillende implicaties van hun beslissingen in de concrete materialen moeten doorzien.

Tenslotte, omdat veel teams schoolbrede vernieuwingskaders als vaag ervaren, worden gelegenheden waarin ze expliciet daarover informatie ontvangen als bevorderend beschouwd. In het bijzonder lijken DOT-bijeenkomsten waarin school- of sectorleiders direct met het team communiceren zeer effectief om teams verder te brengen.

SAMENWERKING IN DOTs IS VOORAL GERICHT OP HET FORMULEREN VAN ALGEMENE ONTWERPRICHTLIJNEN EN NIET OP HET CONSTRUEREN VAN CONCRETE LESMATERIALEN. ECHTER, JUIST DIT LAATSTE KAN SIGNIFICANTE VERANDERINGEN IN DE LESPRAKTIJK TOT STAND BRENGEN.

In de meeste DOTs worden algemene discussies gehouden tijdens bijeenkomsten in de school terwijl constructie van materialen door de docenten afzonderlijk thuis plaatsvindt met weinig feedback. Samenwerking is gericht op het genereren van algemene ontwerpbeslissingen. Er zijn echter aanwijzingen dat samenwerken op het niveau van concrete lesmaterialen effectief is voor het creëren van lesmaterialen die in lijn zijn met de vernieuwingsambitie en ook een significante verandering van de lespraktijk betekenen. Deze samenwerking kan twee vormen aannemen: het daadwerkelijke samen construeren van lesmaterialen door twee of meer docenten (tegelijkertijd of na elkaar) of uitgebreide feedback van docenten op elkaars werk.

REGELMAAT IN DE ONTWIKKELACTIVITEITEN DRAAGT POSITIEF BIJ AAN DE PRODUCTIVITEIT VAN DE TEAMS.

Veel van het werk van DOTs wordt gerealiseerd binnen een kort tijdbestek waarin teams regelmatig bijeenkomen en de meeste vooruitgang maken. Dit is echter niet een veel voorkomende praktijk van DOTs die meestal onregelmatig bij elkaar komen. Het vast verroosteren van de bijeenkomsten en het toekennen van ontwikkeltijd aan docenten zijn voorwaardelijk maar niet voldoende om regelmatig afspraken tot stand te brengen. Er zijn twee soorten impulsen die bijeenkomsten op gang brengen. Externe impulsen zijn een externe ondersteuner of schoolleider die een afspraak maakt met het team of ze een concrete taak geeft. Interne impulsen nemen twee vormen aan. De eerste is het afsluiten van de ene bijeenkomst met een concrete beslissingen- en takenlijst met daarin al een vooruitzicht naar de volgende bijeenkomst. Dat was echter geen veel voorkomende praktijk binnen de DOTs in dit onderzoek. De tweede interne impuls is een gevoel van urgentie in de teams. Dit komt voor vooral aan het eind van het voorbereidingsjaar wanneer teams moeten komen tot een concreet product. Dit leidde in de teams in dit onderzoek tot een inhaalslag van activiteiten. Hoe meer docenten zich eigenaar voelden van het ontwikkelproces, hoe minder er behoefte was aan een externe impuls en hoe regelmatig het proces door het jaar verliep.

GEORGANISEERDE SCHOOLBREDE BIJENKOMSTEN DIE GERICHT ZIJN OP HET DELEN VAN ERVARINGEN VAN TEAMS ZIJN NOODZAKELIJK VOOR DE STRUCTURELE UITWISSELING TUSSEN TEAMS.

Gezien het gebrek aan informele interactie tussen docenten van verschillende DOTs over de vernieuwing moeten hiervoor schoolbrede instrumenten worden ingezet. Twee soorten activiteiten lijken effectief te zijn: (1) presentaties van de verschillende teams over hun vooruitgang en (2) scholingsactiviteiten over onderwerpen die gerelateerd zijn aan de vernieuwing. De presentaties van de teams geven andere docenten een overzicht van de ontwikkelingen. Deze presentaties hebben echter ook een relationeel doel. Het delen van ervaringen en worstelingen vergroot de cohesie in de school omdat docenten zien dat ze niet de enigen zijn die moeilijkheden ervaren. De centrale scholingsdagen dienen praktisch georiënteerd te zijn. Ze worden pas als effectief ervaren wanneer ze uitmonden in concrete producten of instrumenten die teams direct kunnen inzetten in hun ontwikkelwerk.

Een centrale coördinatiegroep met vertegenwoordigers van alle DOTs is een belangrijk onderdeel van het schoolbrede vernieuwingsproces. Naast de informatie over schoolbrede ontwikkelingen die deelnemers hierdoor krijgen, ondersteunt deze groep ook de deelnemers in hun rol in hun eigen DOT (waar ze vaak een vorm van leiderschaprol hebben).

**GEBRUIK MAKEN VAN EEN FLEXIBEL EN EVALUEREND SCHOOLBREED
VERNIEUWINGSKADER GEEFT DOTs RUIMTE OM HUN EIGEN PLANNEN VORM TE
GEVEN. DIT LEIDT TOT VARIATIE IN DE INTERPRETATIE EN ERVARING EN MAAKT
MAATWERK IN DE ONDERSTEUNING VAN TEAMS NOODZAKELIJK.**

Beide scholen in dit onderzoek hebben een parallelle vernieuwingsstrategie toegepast. Naast het ontwikkelen van (delen van) het schoolbrede vernieuwingskader en zijn organisatorische implicaties, werkten de DOTs aan hun eigen plannen. Deze keuze had een wisselend effect op teams. Teams met een duidelijker vernieuwingsambitie zijn in staat om met de onduidelijkheden om te gaan. Teams met vagere of gefragmenteerde vernieuwingsambities zijn afhankelijk van de duidelijkheid van het vernieuwingskader. Wanneer onduidelijkheden ontstaan wordt het werk van de teams verstoord. Deze teams hebben dan behoefte aan meer structurering en ondersteuning (van externe ondersteuners of schoolleiders) om met de onduidelijkheid om te kunnen gaan.

**LEIDERS IN DE SCHOOL MET DIRECTE VERANTWOORDELIJKHEDEN VOOR HET
WERK VAN DE DOTs HEBBEN EEN SLEUTELROL IN HET VOLGEN VAN DE
VOORTGANG VAN TEAMS EN HET AANBIEDEN VAN MAATWERKONDERSTEUNING
GEBASEERD OP BEHOEFTE VAN DE TEAMS.**

Leiders in scholen (schoolleiders/teamleiders/jaargroep leider) tonen weinig differentiatie in de manier waarop ze teams benaderen terwijl teams juist een grote variatie in hun werk vertonen. Vooral in teams met een vagere vernieuwingsambitie heeft de activiteit of inactiviteit van de leider een grote impact op het werk (of gebrek eraan) van het team. Het bijwonen van teambijeenkomsten had, als voorbeeld, in zichzelf al veel invloed. Dit had een relationele en informatieverstrekende functie (zie hoofdstuk 6 voor een uitgebreide beschrijving). Het is hierdoor verstandig dat de leider die direct verantwoordelijk is voor het werk van de teams hen een maatwerk ondersteuning aanbiedt afhankelijk van de teamkenmerken en hun vooruitgang.

In scholen waarin een flexibele en evaluerende vernieuwingsstrategie is toegepast hebben teams met een vagere vernieuwingsambitie behoefte aan een meer proactieve en betrokken houding van de schoolleider.

AANBEVELINGEN

Aanbevelingen voor DOTs en schoolleiders

- Richt het vernieuwingsproces, de doelen en de ondersteuning in op basis van de kenmerken van de deelnemende DOTs. Grote en heterogene teams met een zwakke gedeelde vernieuwingsambitie dienen meer aandacht te krijgen.
- Houd een beginsituatieonderzoek om de kenmerken van de teams te verkennen. Observeer docenten in hun praktijk en houd interviews over de huidige praktijk en hun wensen. Dit onderzoek dient bij voorkeur plaats te vinden door een externe partij.
- Geef docenten ontwikkeltijd en maak teambijeenkomsten bij voorkeur een deel van het schoolrooster. Wanneer teams weinig activiteiten of voortgang vertonen dienen schoolleiders direct betrokken te worden om het team verder te helpen.
- Investeer veel tijd en energie in de beginfase van het ontwikkelingsproces omdat veel ontwerpbeslissingen in een vroeg stadium worden genomen en niet meer veranderend worden.
- Investeer in regelmatige formele en informele interactie tussen de leiders met directe verantwoordelijkheden voor de DOTs en de teams. Dit verbetert de informatiestroom op school en dient ook een relationeel doel voor sommige teams.
- Houd rekening met de focus van teams op de organisatorische voorwaarden van hun toekomstige lespraktijk. Verschaf duidelijkheid wanneer het kan en erken de spanning tussen het team- en schoolniveau. Verbind discussie over organisatorische onderwerpen met centrale curriculaire onderwerpen als visie, doelen en inhoud.
- Verken samen verschillende opties voor de toekomstige lespraktijk gebaseerd op concrete voorbeelden en experimenteer met werkvormen. Doe dit aan de hand van de hoofdvragen/doelen van het team.
- Bevorder samenwerking op het niveau van concrete lesmaterialen door samenwerking in de constructie of door uitgebreide feedback op individueel werk.

- Ondersteun teams in het ondernemen van analyse- en evaluatieactiviteiten. Deze activiteiten hebben een belangrijke en nog ongerealiseerde potentie.
- Creëer verbindingsstructuren tussen DOTs als een deel van de vernieuwingstrategie. Dit verhoogt de samenhang tussen teams en ondersteunt hun werk. Deze verbindingsstructuren dienen tenminste twee elementen te hebben:
 - Een vast coördinatieteam met vertegenwoordigers van alle DOTs.
 - Georganiseerde schoolbrede bijeenkomsten.

Aanbevelingen voor beleid en ondersteuning

- Stel een variatie aan realistische voorbeelden van schoolpraktijken (bijvoorbeeld met videobeelden) beschikbaar zodat docenten mogelijke beelden van toekomstige lespraktijk kunnen ontwikkelen. Door meerdere variaties van voorbeelden, gerelateerd aan vakinhoud en pedagogische aanpak, beschikbaar te maken kunnen teams de consequenties van verschillende keuzes doorzien.
- Maak exemplarische leerlijnen beschikbaar voor teams. Door meerdere variaties van leerlijnen aan te bieden kunnen teams een keuze maken die geschikt is voor hun situatie of kunnen ze geïnspireerd worden om een eigen leerlijn te ontwikkelen. Variatie vermindert de mogelijke suggestie van een verplicht topdown proces.
- Stimuleer de ontwikkeling van curriculair denken van docenten en schoolleiders door externe curriculaire ondersteuning en schoolnetwerken beschikbaar te stellen. Stimuleren van curriculaire competenties begint bij voorkeur al in de lerarenopleiding.

Aanbevelingen voor onderzoek

- Verricht een interventiegericht onderzoek. Begin het ontwerp van de interventie aan de hand van de kenmerken van bevorderende en belemmerende activiteiten en voorwaarden en stem het vervolgens af op de kenmerken van de deelnemende teams.
- Verken de relatie tussen gezamenlijke curriculumontwikkeling en het leren van docenten nader. Door te begrijpen welke activiteiten van een DOT welke leeruitkomsten teweeg kunnen brengen, kan er meer inzicht verkregen worden in de potentiële leerfunctie van gezamenlijke curriculumontwikkeling.

- Ontwikkel aanvullende indicatoren voor effecten (bevorderend of belemmerend) van gezamenlijke curriculumontwikkeling.
- Verken de relatie tussen de schoolcontext en de curriculumontwikkeling activiteiten. Hoe DOTs op verschillende schoolniveaus werken kan verschillen (beïnvloed door de vooropleiding van de docenten, kerndoelen, organisatiestructuur etc.). Het verkennen van het werk van DOTs op andere niveaus dan het huidige onderzoek kan bijdragen aan de inzichten over hoe deze elementen een rol spelen in gezamenlijke curriculumontwikkeling.