

Curriculumontwerp: het ontwerpproces van een docentontwerpteam van de lerarenopleiding technisch beroepsonderwijs

Herma Jonker, Universiteit van Amsterdam, Hogeschool Windesheim

Mart Gijsen, Hogeschool Windesheim

Virginie März, Université Catholique de Louvain

Joke Voogt, Universiteit van Amsterdam, Hogeschool Windesheim

Samenvatting

In dit artikel bestuderen we de manier waarop een DocentOntwerpTeam (DOT) zijn ontwerptaak aangepakt heeft, in het bijzonder de samenwerking binnen het ontwerpteam en het creëren van draagvlak. De casus die in dit artikel centraal staat is gesitueerd binnen een Lerarenopleiding Technisch Beroepsonderwijs (LTB), waar een DOT de ontwerptaak kreeg om het bestaande curriculum zodanig te herontwerpen dat het aansluit bij de toenemende diversiteit in de studentenpopulatie en de verschillen in behoeften van het afnemend werkveld. Het DOT heeft zijn taak gerealiseerd door het ontwerp en de implementatie van een blended curriculum voor de gehele opleiding. De blend bestond in dit geval uit een vaste structuur van afwisselend face-to-face en online onderwijs. Naast het realiseren van het product (i.e. hernieuwd curriculum), moest het DOT ook expliciet aandacht schenken aan de communicatie met de collega's. Aangezien niet alle docenten uit het team bij het herontwerp betrokken waren maar het ontwerp wel moesten implementeren, was het creëren van draagvlak onder het bredere docententeam en het wegnemen van weerstand ten aanzien van het beoogde curriculumontwerp een belangrijke opdracht voor het DOT.

Aanleiding en context

De laatste jaren zien we zowel in het onderzoek als in de onderwijspraktijk een toenemende belangstelling voor de actieve betrokkenheid van docenten tijdens het ontwerp en de implementatie van curriculumvernieuwingen. Dit is, onder meer, zichtbaar in de populariteit en oprichting van professionele leergemeenschappen, 'communities of practice' en docentontwerpteam. Uit de profielen van docenten blijkt dat curriculumontwerp steeds vaker deel uitmaakt van de docententaak en ook, dat deze taak steeds vaker in samenwerking met collega's wordt uitgevoerd (MBO-raad, 2015; Onderwijscoöperatie, 2014). Schleicher (2012), bijvoorbeeld, stelt in een OECD rapport dat: *"Teachers need to develop the capacity to help design, lead, manage and plan learning environments in collaboration with others"* (p. 38). Curriculumontwerp is een breed begrip. Het kan bijvoorbeeld gaan om het ontwerp van een enkele les, een module of een opleidingsprogramma. In het onderzoek dat hier wordt gepresenteerd gaat het over het herontwerp van een opleidingsprogramma.

Ook in de context van lerarenopleidingen wordt het (her-)ontwerpen van een curriculum steeds vaker beschouwd als een kernopgave voor lerarenopleiders (Lunenberg & Dengerink, 2016).

Ontwikkelingen in de maatschappij en het beroepenveld treden dermate snel en frequent op, dat van scholen wordt verwacht dat ze er alert op reageren door hun curricula aan te passen.

Dit veronderstelt van lerarenopleidingen een continu proces van curriculum(her-)ontwerp, waarin lerarenopleiders actief betrokken zijn. Echter, vaak wordt in een dergelijk docentontwerpteam niet alleen het curriculum voor de eigen onderwijspraktijk ontworpen, maar ook voor collega's. In dat geval zal de onderwijspraktijk van alle betrokkenen veranderen. De uitdaging hierbij is dus niet alleen het ontwerpen van een goed curriculum en bijbehorende materialen, maar ook het creëren van een breed draagvlak onder collega's die niet bij het ontwerpproces betrokken zijn. In verschillende studies (Albashiry, Voogt, & Pieters, 2015; Binkhorst, Handelzalts, Poortman, & van Joolingen, 2015; Huizinga, 2014) is daarom het zorg dragen voor instemming en betrokkenheid van alle docenten bij het nieuwe ontwerp een expliciet onderdeel van het ontwerpproces.

Theoretisch kader

Curriculumontwerp wordt in het algemeen beschouwd als een complexe ontwerptaak (Van den Akker, 2010; Luttenberg et al., 2013). Wat zeker bijdraagt aan de complexiteit is dat een curriculumontwerptaak bovendien het karakter van 'open ended problem' heeft (Barnett, 2000; Slabbert & Hattingh, 2006). Wanneer het ontwerpproces wordt uitgevoerd door een team van docenten spreken we van een docentontwerpteam (DOT). Een DOT bestaat uit minimaal twee docenten die samenwerken aan het ontwerp en de uitvoering van (een deel van) hun curriculum (Handelzalts, 2009). Het ontwerpen in teams van docenten, waarbij kennis en expertise wordt gedeeld en reflectie centraal staat, wordt beschouwd als een kansrijke strategie bij curriculumveranderingen. Door actief betrokken te worden bij het curriculumontwerp worden docenten eigenaar van de curriculuminnovatie en worden curriculummaterialen ontworpen met een grote praktische bruikbaarheid (Handelzalts, 2009; Penuel, Roschelle, & Shechtman, 2007). Daarmee kan draagvlak worden gecreëerd (Penuel, Riel, Krause, & Frank, 2009) en van daaruit kan de bereidheid ontstaan om het nieuwe curriculum te implementeren (Binkhorst et al., 2015). Docentontwerpteams vormen op deze manier een schakel tussen het beoogde curriculum en de daadwerkelijke invoering in de onderwijspraktijk (Handelzalts, 2009) en, meer algemeen, kunnen ze de succesvolle implementatie van innovaties bevorderen (Coburn, Russell, Kaufman, & Stein, 2012; Datnow, 2012).

De ontwerptaak van een DOT heeft twee kanten, namelijk een product- en een proceskant. Er moet in de eerste plaats een product worden opgeleverd: het curriculumontwerp en de curriculummaterialen. Het ontwerpproces heeft een systematische en een relationele dimensie (Albashiry et al., 2015; Kessels, 1999). De systematische dimensie betreft het hanteren van een bepaalde ontwerpaanpak. Een mogelijke ontwerpaanpak vormt de ADDIE-fasering (analysis - design - development - implementation - evaluation, Gustafson & Branch, 2002). Daarvoor is curriculumdesignexpertise nodig waar, volgens Huizinga (2014), DOTs in het algemeen ondersteuning bij nodig hebben. De relationele dimensie betreft afstemming met de verschillende betrokkenen. Aan beide dimensies is een intern aspect (samenwerking binnen het DOT) en een extern aspect (draagvlak in het bredere team) te onderscheiden. In dit artikel wordt ingezoomd op beide dimensies van het ontwerpproces.

Intern aspect: samenwerking binnen het DOT

Deze ontwerpactiviteiten moeten in een DOT niet alleen systematisch uitgevoerd worden maar ook gezamenlijk. De manier waarop samengewerkt wordt is van betekenis voor de resultaten van een DOT (Jonker, März, & Voogt, 2016). Echter, DOTs verschillen in de aard van hun samenwerking. Met name met betrekking tot kenmerken op individueel, groeps- en organisatieniveau kunnen ontwerpteams grote verschillen laten zien. Vangrieken, Dochy, Raes en Kyndt (2015) specificeren deze niveaus verder naar *persoonlijke kenmerken* (zoals kennis en expertise, innovatieve houding, overtuigingen, betrokkenheid en inspanning van individuele DOT-leden), *groepskenmerken* (dit gaat over statische kenmerken, zoals samenstelling, rolverdeling, wijze van communiceren), *structurele kenmerken* (zoals tijd, overlegfrequentie, mandaat, faciliteiten), *proceskenmerken* (dit gaat over dynamische kenmerken, zoals mate van flexibiliteit, mate van onderlinge afhankelijkheid, relationele activiteiten), *organisatiekenmerken* (met name de organisatiecultuur) en *ondersteuningskenmerken* (leiderschap, beschikbaarheid van training, feedback en hulp).

Daarnaast kunnen DOTs verschillen in de mate van intensiteit van de samenwerking. Little (1990) plaatst in dit verband de samenwerking tussen docenten op een continuüm van onafhankelijkheid tot onderlinge afhankelijkheid, namelijk 1) uitwisselen van informatie en ervaringen (storytelling and scanning for ideas), 2) vragen en verlenen van hulp aan elkaar (aid and assistance), 3) uitwisselen van ontwikkelde materialen, methoden en nieuwe ideeën (sharing), en 4) gezamenlijk oplossen van problemen (joint work).

Extern aspect: draagvlak in het bredere docententeam

Als een DOT niet alleen voor zichzelf maar ook voor de andere docenten een curriculum ontwerpt, zijn twee zaken van wezenlijk belang. Er moet niet alleen een goed product opgeleverd worden, maar de overige betrokkenen zullen zich ook in dit product moeten kunnen vinden. Immers, ook hun onderwijspraktijk zal beïnvloed worden door de producten van het DOT. Als ook de docenten uit het bredere team het curriculum ondersteunen, dan zullen zij hun onderwijs uitvoeren conform het gedachtegoed van de curriculumvernieuwing (Keteelaar, Beijgaard, Boshuizen, & Den Brok, 2012).

Volgens Walker (1971) is curriculumontwikkeling bovendien voorname-lijk een proces van keuzes maken. In een constant onderhandelingsproces worden keuzemomenten benoemd, alternatieven gezocht, informatie gebruikt, argumenten geformuleerd en keuzes gemaakt.

Het curriculumontwerpteam maakt dit onderhandelingsproces samen door en "... kan wel conclusies of bevindingen overdragen [aan andere collega's] maar die achterban heeft het verhaal gemist" (Voncken, Derriks, & Ledoux, 2008, p.136-137). In diverse studies komt naar voren dat het daarom noodzakelijk is om het bredere docententeam te betrekken bij het onderhandelings- en keuzeprocess. Daarom is een relationele aanpak belangrijk voor het creëren van draagvlak voor de curriculumverandering (Albashiry et al., 2015; Huizinga, 2014). Draagvlak verwijst hierbij naar het verwerven van steun, acceptatie en legitimiteit voor een voorgenomen maatregel of verandering onder alle betrokkenen. Zij verwijzen hierbij, in navolging van

Het bredere docententeam moet betrokken zijn bij het onderhandelings- en keuzeprocess.

Kessels en Plomp (1999), naar het creëren van externe consistentie of het op elkaar afstemmen van de percepties van docenten uit het ontwerpteam en het bredere team over het ontwerp, de ontwikkeling en de implementatie van het curriculum. Zo'n afstemming is productief wanneer beide partijen inbreng hebben en elkaars inzichten gebruiken tijdens het curriculumontwikkelingsproces, het curriculumontwerp en de feitelijke implementatie (Albashiry et al., 2015; Huizinga, 2014).

Onderzoeksvragen en onderzoeksmethode

De volgende vragen zijn leidend geweest voor het onderzoek:

- a. Hoe verloopt de samenwerking binnen het DOT? (intern aspect)
- b. Hoe creëert het DOT draagvlak voor het nieuwe curriculum onder het bredere docententeam? (extern aspect)

Onderzoeksopzet en respondenten

Er werd een single-casestudyonderzoek uitgevoerd bij Hogeschool Windesheim, waarbij alle docenten ($n=14$) die betrokken waren bij het reguliere programma van de Lerarenopleiding Technisch Beroepsonderwijs de casus vormden.

Uit het docententeam is een multidisciplinair docentontwerpteam ($n=6$) samengesteld met vertegenwoordigers uit iedere leerlijn (onderwijskundige leerlijn, leerlijn reflectie en ontwikkeling, vier technische vakleerlijnen): Anton, Bettine, Harold, Inge, Maarten en Sjoerd¹. Alle leerlijnen samen vormen het totale vierjarige opleidingsprogramma. Wat de betrokkenheid van de DOT-leden betreft kon variatie vastgesteld worden, onder andere in ervaringen en onderwijskundige dan wel vaktechnische achtergronden. Sommige DOT-leden ontwikkelden en voerden het ontwikkelde materiaal zelf uit, andere DOT-leden waren enkel betrokken bij de ontwikkeling terwijl andere docenten de uitvoering voor hun rekening namen. Tot slot waren er docenten in de opleiding die niet in het DOT zaten maar de ontwikkelde materialen uitvoerden.

Het ontwerpteam plande voor haar ontwerpopdracht 14 bijeenkomsten, verspreid over het schooljaar 2014-2015. De werkwijze en het functioneren van het ontwerpteam zelf stond regelmatig gedurende het gehele ontwerpjaar op de agenda. Het ontwerpteam heeft daarnaast bijeenkomsten georganiseerd die gericht waren op het gehele docententeam.

Het feitelijke ontwikkelwerk, het curriculum op microniveau, vond voornamelijk buiten het ontwerpteam plaats; leden van het ontwerpteam betrokken hier naar eigen inzicht individuele docenten bij door hen bijvoorbeeld om advies te vragen.

Dataverzameling

Dataverzameling vond plaats in het schooljaar 2014-2015 met behulp van gespreksopnames, interviews en storylines. Data werden verzameld op zowel groepsniveau (ontwerpteam) als op individueel niveau (individuele docenten uit het ontwerpteam en het bredere team). Alle bijeenkomsten zijn opgenomen en getranscribeerd.

¹. Pseudoniemen

- ▮ Van alle 14 DOT-bijeenkomsten zijn gespreksopnames gemaakt en deze werden getranscribeerd. De transcripties functioneerden als middel om een beeld van de activiteiten van het DOT te krijgen.
- ▮ Er zijn interviews afgenomen in februari en juni 2015 onder alle 14 docenten. Het interview verliep volgens een vaste structuur, waarbij de activiteiten van het DOT in herinnering werden gebracht. Doel van de interviews was het verkrijgen van inzicht in het bestaan, dan wel ontstaan, van draagvlak voor het nieuwe curriculum.
- ▮ De DOT-leden hebben individueel een storyline getekend (juni 2015) over hun ervaringen met de samenwerking in het DOT. In een storyline wordt de waardering van ervaringen of gebeurtenissen grafisch weergegeven. De storyline werd verdiept in individuele interviews (najaar 2016).

Data-analyse

Op basis van de gespreksopnames en de interviews werden aan de hand van codeerschema's en indicatoren interpretatieve en vergelijkende analyses uitgevoerd.

De zes storylines zijn samengevoegd, waarmee ze een grafische representatie van het samenwerkingsproces in het DOT vormden. Deze samengestelde storyline werd visueel geanalyseerd op basis van indicatoren.

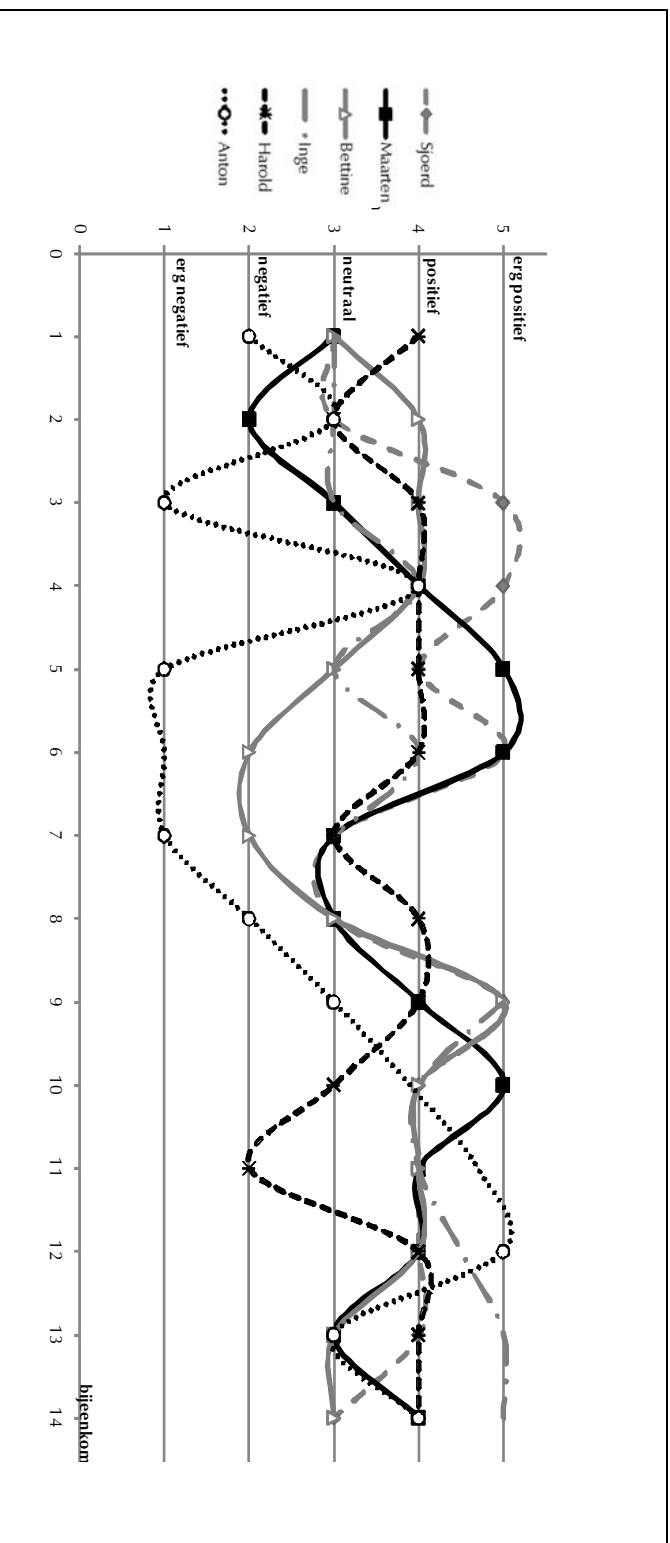
Resultaten

Samenwerking binnen het DOT

De DOT-bijeenkomsten werden gestructureerd volgens het ADDIE-model (analysis - design - development - implementation - evaluation). Tijdens de eerste bijeenkomsten hielden de DOT-leden zich vooral bezig met het curriculum op mesoniveau: het ontwerp van het curriculum (zoals visie, ontwerprijtlijnen) en de opbouw en invulling van gemeenschappelijke elementen (zoals vakleerlijnen, leerlijn reflectie en ontwikkeling, toetsing, afstuderen). Halverwege het ontwerpproces kwamen concrete onderwerpen aan bod, zoals het expliciteren van ontwerprijtlijnen en bespreken van modules.

In Figuur 1 (zie p. 42) is in storylines weergegeven hoe de DOT-leden de samenwerking binnen het DOT hebben gewaardeerd. In de figuur worden pieken en dalen in de samenwerking zichtbaar. Uit de interviews bleek dat deze vooral werden veroorzaakt door persoonlijke, groeps-, proces- en structurele kenmerken van de samenwerking binnen het DOT. Voor elk van deze kenmerken lichten we toe wat een meerderheid van de DOT-leden erover zei.

Persoonlijke kenmerken hadden vooral betrekking op de individuele houding ten opzichte van de ontwerpbeurt (5 van de 6 DOT-leden noemden dit) en op eigen kennis en vaardigheden ten aanzien van ontwerpaspecten (4/6). De houding ten opzichte van de ontwerpbeurt kon zowel positief (3/6) als negatief (2/6) gekenmerkt worden. Positief als er sprake was van een open houding, als de gewenste structuur in de taakaanpak aanwezig was, of als de ontwerpbeurt op zich als motiverend werd gezien:



Figuur 1. Samenwerking binnen het DOT.

Ik werd enthousiast: het ontwikkelen van de WERO-leerlijn [over reflectie en ontwikkeling] voelde prettig en goed, want deze leerlijn zat niet goed in elkaar. (Bettine)

Als negatief werd het ervaren als een DOT-lid zijn taak strikt opvatte, of als de taak botste met persoonlijke overtuigingen. Dit laatste beschreef Anton:

De vertrekpunten van het nieuwe curriculum waren in mijn ogen onjuist en dan moet ik invulling geven aan iets waar ik niet achter sta.

Als kennis en/of vaardigheden werden ontwikkeld tijdens een bijeenkomst, dan werd dat als positief ervaren (4/6). Sjoerd, bijvoorbeeld, verwees naar het vermeerderen van zijn kennis:

Van dit soort besprekingen leer ik veel op didactisch gebied, (...) bijvoorbeeld over beoordelen met matrixen en over meer holistisch beoordelen.

Groepskenmerken hebben betrekking op de statische kenmerken van het DOT; volgens de DOT-leden waren vooral de sfeer in het DOT (6/6), doelen en taken (5/6) en groepscohesie (4/6) van invloed op de samenwerking. Als er een ondersteunende, inspirerende sfeer in het DOT heerste, werd dat als positief ervaren (5/6). Sjoerd beschreef een dergelijke ervaring:

Dit was een erg productieve en erg inspirerende bijeenkomst [9]. Ik heb een van mijn modules gedeeld en die hebben we besproken. Ik vond de feedback ook heel belangrijk, om te laten zien wat ik doe. Daardoor kom je uit je eigen kleine cirkeltje, het werkt verbredend.

Een DOT-lid beschreef de negatieve kant van sfeer als die sfeer gekenmerkt werd door conflicterende opvattingen en gebrek aan eenheid.

Ook doelen, taken en afspraken die duidelijk en eenduidig waren, waarover consensus bestond en die niet veranderden tijdens het ontwerptraject, droegen positief bij aan de samenwerking (5/6).

Het tegenovergestelde, leidend tot een negatief ervaren samenwerking, werd door dezelfde DOT-leden ook regelmatig genoemd (5/6): onduidelijke of veranderlijke doelen; onduidelijke, ongeschikte of ad hoc taken; oneigenlijke taken voor een DOT; en besluiteloosheid. Gevoelens van groepscohesie droegen zowel positief (3/6) als negatief (1/6) bij aan de samenwerking. Positief, als er gevoelens van collegialiteit, saamhorigheid en wederzijds vertrouwen waren. Maarten omschreef dit als volgt:

Gezamenlijk optrekken is voor mij belangrijk, ook al doe je inhoudelijk niet hetzelfde, maar het gaat om het gevoel dat je samen bezig bent om dingen te verbeteren. Dat geeft me energie om aan het werk te gaan.

Maar bijvoorbeeld voor Anton waren er ook negatieve momenten, waarop hij ervaaarde dat er sprake was van individualisme in plaats van samenwerking.

De proceskenmerken verwijzen naar de dynamische kenmerken van een groep. De DOT-leden wezen hierbij vooral op de activiteiten van het DOT (6/6) en taakoriëntatie en taakaanpak (5/6). Tijdens de DOT-bijeenkomsten werden verschillende groepsactiviteiten uitgevoerd. De DOT-leden ervaaarden die allen als positief als het ging om het delen en bediscussiëren van concrete producten die waren ontwikkeld, het geven van wederzijdse feedback en advies aan elkaar en bieden van ondersteuning, uitwisselen van meningen, en als de activiteiten leidden tot zichtbare resultaten. Anton zei bijvoorbeeld:

In deze bijeenkomst [12] deelden we leermaterialen die we verder ontwikkelden, (...). Er werd echt samengewerkt: er was sprake van uitwisseling, er waren volop momenten om feedback te geven en

er was bij mij vertrouwen dat er serieus met de adviezen werd omgegaan en dat die zou leiden tot nog beter materiaal.

Deze voorkeur voor het samenwerken aan concrete curriculummaterialen had een keerzijde: minder concrete zaken, zoals de visie die ten grondslag aan het curriculumontwerp ligt, kwamen nauwelijks aan bod. Anton refereerde aan het ontbreken van gemeenschappelijk gedragen uitgangspunten (visie):

Bijeenkomsten die ik negatief gewaardeerd heb, hebben allemaal te maken met de vertrekpunten van het nieuwe curriculum. Die waren in mijn ogen onjuist.

Voor wat betreft de taakoriëntatie en taakaanpak: als bijeenkomsten werden beschreven met termen als goed gestructureerd, doelgericht, wederzijdse afhankelijkheid, effectief en efficiënt, dan werd dat gekoppeld aan een positieve samenwerking. Aan de andere kant werd de samenwerking als negatief ervaren tijdens bijeenkomsten die werden beschreven in termen van ongestructureerd, ad hoc, korte termijnbeslissingen, ongeschikte aanpak, ineffectief en inefficiënt.

Bij structurele kenmerken ging het erover of randvoorwaarden in orde waren. Met name de factor tijd werd genoemd (4/6). Een DOT-lid gaf aan dat tijd om een onderwerp voldoende te bespreken positief werkte; de andere drie DOT-leden refereerden negatief aan tijd, namelijk als tijdsdruk, niet voldoende tijd hebben gekregen voor alle taken, of te weinig tijd om zaken voldoende te doordenken. Harold bijvoorbeeld verzuchtte:

In het hele proces zijn we constant aan het duwen en trekken geweest over uren en taken en bemsing. (...) Ook vanuit het management bleef er maar onduidelijkheid over taken en uren en tijd en prioriteit en beslissingsbevoegdheden.

Samenwerkingsmomenten die werden getypeerd door de positieve kant van deze kenmerken werden als waardevol aangemerkt; dat waren de momenten waarop de DOT-leden de producten die ze ontwikkelden positief (her)waardeerden. Op dergelijke momenten was er sprake van wederzijdse afhankelijkheid.

Draagvlak in het bredere docententeam

Het ontwerpteam heeft enkele relationele activiteiten voor het gehele docententeam ($n=14$) georganiseerd. Die relationele activiteiten konden gericht zijn op verschillende gradaties van samenwerking, namelijk 1) informatie aanhoren, via 2) informatie uitwisselen, 3) adviseren, 4) delen van materiaal en ervaringen, tot het 5) samen ontwikkelen van curriculummaterialen. Hierin is een toenemende mate van wederzijdse afhankelijkheid en gedeelde verantwoordelijkheid zichtbaar. De relationele activiteiten van het DOT voor het hele docententeam betroffen vooral het geven van informatie (64% van de DOT-contacten), namelijk over de ICT-tool en over ontwerprichtlijnen. Daarnaast werd advies gevraagd (23%), vooral over leerlijnen, afstuderen en communicatie. Toch werd genoemd dat het DOT te weinig aandacht schonk aan input die het team kon leveren, of leverde. Na een teambijeenkomst over het ontwerp van de WERO-leerlijn (over reflectie en ontwikkeling) en het afstudeertraject zei Onno bijvoorbeeld:

Het zijn wel mooie activiteiten hoor, van het ontwerpteam, om ons om adviezen te vragen. Maar wat wordt ermee gedaan? (Onno, december)

Het DOT deelde ontwikkelde curriculummaterialen nauwelijks met het bredere team, en ook het samen ontwikkelen ervan kwam niet veel voor (7% van de DOT-contacten).

DOT-leden hadden vooral individuele relaties, die niet waren gespreid over alle docenten uit het bredere team maar beperkt werden tot meestal dezelfde docenten. Docenten uit het bredere team gaven ook aan dat ze over geen, niet veel of te weinig informatie beschikten.

Bijvoorbeeld:

- *Er zijn blijkbaar allerlei activiteiten geweest. Maar ik heb niets gemerkt. (Nico, januari)*
- *Het beeld van mijn eigen technische vakken heb ik uiteraard duidelijk, maar van andere onderdelen blijft het vaag (...). (Joost, februari)*

Andere docenten gaven aan dat er te weinig input vanuit het team werd gevraagd, in ieder geval, zij ervaarden dat ze geen input konden leveren:

- *Er wordt te weinig gebruikgemaakt van aanwezige kennis en expertise bij collega's. (Nico, maart).*
- *Ik vond het voor mezelf gewenst dat ik mee ging doen maar dat was qua tijd onmogelijk. (Evert, oktober)*

Op basis van wat docenten weten over het curriculum dat wordt ontworpen vormen zij zich een beeld van het curriculum, en zullen ze dit steunen of niet. De docenten uit het bredere team waren bij de start van het ontwerptraject negatief over het nieuwe curriculum en bleven dat ook overwegend. De visie die aan de basis van het nieuwe curriculum lag speelde hierin een grote rol (7/9). De activiteiten van het DOT laten niet zien dat de visie niet in relatie tot het bredere team aan de orde is geweest. Echter, er bestonden fundamentele verschillen in opvattingen over wat goed onderwijs is. Zoals:

- *Begeleiding van studenten op afstand is niet wat ik wil bij een praktisch vak en niet wat studenten nodig hebben. (Joost, oktober)*
- *Ik ben nog steeds negatief; het wordt duidelijk dat er veel te weinig techniek in het programma zit. (Lex, februari)*

Een DOT heeft niet alleen te maken met een docententeam, maar ook met een managementteam.

Vanuit het DOT bestond contact met het managementteam, dat te kenmerken was als een eenzijdige adviesrelatie: adviezen werden wel gegeven, maar kregen geen vervolg; tegelijkertijd werd er vanuit het managementteam ook geen input geleverd in het ontwerpproces: *Ook vanuit het management bleef er maar onduidelijkheid over taken en uren en tijd en prioriteit en beslissingsbevoegdheden. Het management heeft zich verstopt, door de input die ze nauwelijks hebben gehad. Dat lijkt op het geven van ruimte, maar die ruimte werd maar matig gefaciliteerd. (Harold, maart)*

De veronderstelling was, dat hoe meer de contacten tussen het DOT en het bredere docententeam werden getypeerd door wederzijdse afhankelijkheid en gedeelde verantwoordelijkheid, des te meer inspanningen de docenten uit het bredere team voor de curriculumontwikkeling leverden, des te meer draagvlak er onder deze docenten zou ontstaan. Dat bleek juist: de vier docenten uit het bredere team die meededen aan de ontwerptaak door het DOT te adviseren en/of met DOT-leden samen curriculummaterialen te ontwikkelen, toonden het meeste draagvlak voor het nieuwe curriculum.

De ene docent die én op de hoogte zei te zijn van alle relevante informatie, én adviezen aan het DOT gaf én met DOT-leden samen werkte, was degene die het vaakst met collega's samen curriculummaterialen ontwikkelde:

Ik heb in samenwerking met twee leden van het ontwerpteam, Harold en Sjoerd, en twee andere collega's, Joost en Richard, de vakdidactische opdracht voor periode-1 doorontwikkeld. (Gerard, september)

Conclusie en discussie

Ondanks de problemen in het ontwerpproces heeft de inzet van een ontwerpteam binnen de context van de Lerarenopleiding Technisch Beroepsonderwijs geresulteerd in het gevraagde product. Er is een blended curriculumontwerp opgeleverd met de bijbehorende curriculummaterialen (zoals moduleomschrijvingen, uitgewerkte curriculumelementen in een elektronische leeromgeving, toetsen en beoordelingskaders).

Dit onderzoek heeft inzichten opgeleverd over de beide aspecten (intern en extern) van een curriculumontwerpproces.

Persoonlijke, groeps-, proces- en structurele kenmerken bleken van invloed.

Ten eerste is ten aanzien van het ontwerpproces vastgesteld dat positieve samenwerking in een ontwerpteam wordt gekenmerkt door verschillende factoren en dat het realiseren daarvan tijd en (deels negatieve) energie kost. Met name persoonlijke, groeps-, proces- en structurele kenmerken bleken van invloed op de samenwerking. Ondanks de inspanning die het DOT moest leveren is het doel gerealiseerd. Met name de DOT-bijeenkomsten waarin uitwisseling van ontwikkelde materialen, methoden en nieuwe ideeën plaats vond (niveau 3, sharing, van Little,

1990), bleken productief voor het realiseren van curriculummaterialen. Ultieme samenwerking (niveau 4, joint work, Little, 1990) heeft waarschijnlijk tussen bepaalde individuen plaatsgevonden, maar is niet formeel geconstateerd.

Een ontwerpteam veronderstelt natuurlijk ook de productie van concrete curriculummaterialen. Bevorderlijk daarvoor bleek een samenwerking die getypeerd werd door duidelijke en stabiele doelen en taken, en het gezamenlijk uitvoeren van concrete activiteiten volgens een gestructureerde taakaanpak. Daarmee onderschrijven we de conclusie van Binkhorst et al. (2015), dat kenmerken van het proces van invloed zijn op de effectiviteit van een docentontwerpteam.

Op basis van de ervaringen suggereren we een aantal ontwerprichtlijnen voor de samenwerking binnen een DOT. Realisatie van de ontwerprichtlijnen veronderstelt de aanwezigheid van bepaalde metavoordigheden, hetzij bij individuele docentontwerpers, hetzij binnen het ontwerpteam als geheel. Bij elke ontwerprichtlijn wordt tussen haakjes verwezen naar dergelijke metavoordigheden. Voor het bevorderen van de samenwerking binnen een DOT:

- 1 Formuleer heldere doelen en taken, die niet veranderen tijdens de rit. Dit is bevorderlijk voor de samenwerking. Dit klinkt wellicht als een open deur; echter, in meerdere studies komt naar voren dat de formulering van doelen en taken aandacht behoeft (cf. Binkhorst et al., 2015; Handelzalts, 2009). (*overzicht hebben; taken wegzetten*).
- 2 Hanteer een gestructureerde aanpak voor de ontwerpbeurt, waarbij ondersteuning bij het curriculumontwerp beschikbaar is. Huizinga et al. (2014) bijvoorbeeld, constateerden dat

ontwerpactiviteiten vaak ongestructureerd worden uitgevoerd, dat bepaalde ontwerpfasen over worden geslagen of niet goed worden uitgevoerd, en dat het docenten in het algemeen aan curriculumontwerpexpertise ontbreekt. (*overzicht hebben; expertise kunnen/willen inzetten; projectmatig werken*).

- 3 Neem de tijd voor het bespreken van de visie. Consensus hierover kan dan fungeren als het centrale oriëntatiepunt waarmee consistentie tussen de curriculaire elementen wordt gerealiseerd (van den Akker, 2010). (*overzicht hebben; openstaan voor andere meningen; conflicten kunnen hanteren*).
- 4 Laat een DOT vooral concrete activiteiten uitvoeren, zoals het ontwikkelen van een format voor de ELO-structuur, bespreken van elkaars leermaterialen, of het meedenken met lesopzetten. Beperk curriculumzaken die op mesoniveau liggen en beperk organisatorische zaken. Dit betekent dat rondom het DOT een structuur dient te worden gecreëerd waar taken en verantwoordelijkheden duidelijk zijn. Samenwerken aan concrete curriculummaterialen was in onze studie de meest gewaardeerde samenwerkingsactiviteit in het DOT. (*delegeren; samenwerken; grenzen/voorwaarden aangeven; terug kunnen koppelen*).
- 5 Schenk aandacht aan de sfeer binnen het DOT. Een ondersteunend klimaat stimuleert de samenwerking, en dat is positief voor de percepties die DOT-leden over de curriculummaterialen ontwikkelen. (*sfeer bouwen; oor voor andere meningen hebben*).
- 6 Regel de randvoorwaarden, in elk geval over tijd en mandaat. Daarbij is het goed te bedenken dat het tijd en energie kost om tot een goed samenwerkend team te komen. (*projectmatig werken; leidinggevend kunnen betrekken; taken wegzetten*).

Ten tweede is vastgesteld dat een ontwerpteam van betekenis is voor het ontstaan van draagvlak in het bredere team, maar dat een ontwerpteam de relationele activiteiten die een bijdrage leveren aan het creëren van draagvlak niet vanzelfsprekend tot zijn taak rekent.

Het DOT in deze casus leek vooral een productgerichte taakopvatting te hanteren, geheel in overeenstemming met de gegeven opdracht: ontwerp een curriculum dat aansluit bij studenten- en werkvelddiversiteit. Het creëren van draagvlak werd in de oorspronkelijke opdracht niet expliciet benoemd. Dat een DOT niet voldoende, niet de juiste of niet systematisch relationele activiteiten inzet is in meerdere onderzoeken vastgesteld (Albashiry et al., 2015; Huizinga, 2014). Dergelijke problemen met de externe consistentie maakt het creëren van draagvlak moeilijk (Huizinga, 2014). Vanuit de LTB-context wordt bevestigd dat ontwerpteams ondersteuning nodig hebben bij het realiseren van implementatie-activiteiten die zich richten op het creëren van draagvlak (Huizinga, 2014). Het creëren van draagvlak raakt aan de invulling van de leiderschapsrol. De behoefte aan zichtbaarheid, verantwoordelijkheid, facilitering van en door de leiders kwam in de ervaringen van docenten regelmatig naar voren. De cruciale rol die leiders spelen in curriculuminnovaties wordt in meerdere onderzoeken geconstateerd (cf. Albashiry et al., 2015; Tam, 2015).

Een aantal docenten beschikte over geen of onvoldoende informatie over de curriculum-innovatie, wat volgens zowel Fullan (2007) als Ketelaar, Beijgaard, Boshuizen en Den Brok (2012) een verklaring kan zijn voor een gebrek aan eigenaarschap. Gevoel van eigenaarschap kan als indicatie van draagvlak worden beschouwd. In deze studie wordt bevestigd dat samenwerken met docenten buiten het DOT bevorderlijk is voor het gevoel van eigenaarschap (cf. Fullan, 2007; Penuel et al., 2007; Voogt et al., 2011).

In het bredere team waren docenten die niet (voldoende) informatie hadden, geen adviezen gaven, noch samenwerkten aan curriculummaterialen - ze waren enkel individueel bezig iets voor het nieuwe curriculum te maken. Wat ze deden kwam nergens samen waardoor er geen gesloten feedback-loop ontstond (Schenke, 2015). De kans bestaat dat deze docenten producten hebben gemaakt die niet bij het gedachtegoed van de innovatie passen en hun onderwijstaken hebben ingevuld zoals ze dat altijd deden (Ketelaar et al., 2012; Ketelaar, Koopman, Den Brok, Beijaard, & Boshuizen, 2014; Luttenberg et al., 2013).

Voor het bevorderen van draagvlak in het bredere docententeam kunnen we een aantal ontwerprichtlijnen suggereren, waarbij de veronderstelde meta-vaardigheden ook hier tussen haakjes worden vermeld:

- 1 Organiseer regelmatig relationele activiteiten voor het hele docententeam. Het delen van informatie, uitwisselen van inzichten, terugkoppelen van ervaringen en hierop reflecteren geeft docenten inzicht in hoe de ontwerptaak wordt aangepakt en ingevuld. Het ontstaan van draagvlak, het curriculumontwerp steunen of afwijzen, kan dan in ieder geval gebaseerd worden op een juiste en volledige beeldvorming over het curriculumontwerp. (expertise kunnen/willen inzetten; samenwerken; terug kunnen koppelen)
- 2 De visie die onder het nieuwe curriculum ligt, vereist aandacht. Conflicterende percepties die hierover al bij de start bestaan en niet op een lijn worden gebracht, staan het creëren van draagvlak in de weg. Het creëren van draagvlak kan ook betekenen dat eerst weerstand weggenomen moet worden. (samenwerken; oor voor andere meningen hebben; conflicten kunnen hanteren)
- 3 Docenten uit het bredere team kunnen een actieve rol krijgen en nemen, bij voorkeur in de vorm van samenwerking aan de curriculuminnovatie. Daarbij is het belangrijk een terugkoppelingsmechanisme te realiseren, zodat duidelijk wordt wat er met geleverde input wordt gedaan. (samenwerken; oor voor andere meningen hebben; terug kunnen koppelen)
- 4 Van het management wordt betrokkenheid, duidelijkheid in sturing en het toestaan van invloed van betrokkenen op de besluitvorming verwacht. (leidinggevend kunnen betrekken; grenzen/voorwaarden aangeven; overwicht hebben)

Referenties

- Albashiry, N.M., Voogt, J.M., & Pieters, J.M. (2015). Teacher collaborative curriculum design in technical vocational colleges: A strategy for maintaining curriculum consistency? *The Curriculum Journal*, 5176(October), 1-24.
- Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the Curriculum. *Studies in Higher Education*, 25(3).
- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C. L., & van Joolingen, W.R. (2015). Understanding teacher design teams - A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education*, 51, 213-224.
- Coburn, C.E., Russell, J.L., Kaufman, J.H., & Stein, M.K. (2012). Supporting sustainability: Teachers' advice networks and ambitious instructional reform. *American Journal of Education*, 119(1), 137-182.
- Datnow, A. (2012). Lessons from social networks research. *American Journal of Education*, 119(1), 193-201.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4 (e-book)). New York, NY: Teachers College Press.
- Gustafson, K.L., & Branch, R.M. (2002). *Survey of instructional development models* (4th ed.). Syracuse, NY: Syracuse University.

- Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams*. Dissertation. Enschede, Netherlands: University of Twente.
- Huizinga, T. (2014). *Developing curriculum design expertise through teacher design teams*. Dissertation. Enschede, Netherlands: University of Twente.
- Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N., & Voogt, J.M. (2014). Teacher involvement in curriculum design: Need for support to enhance teachers' design expertise. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 33-57.
- Jonker, H.M., März, V.S.C., & Voogt, J.M. (2016). Curriculumontwerpteamen in (inter) actie: Onderzoek naar de relatie tussen het netwerk van een ontwerpteam en draagvlak in het bredere docententeam. *Pedagogische Studiën*, 2016(93), 241-258.
- Kessels, J., & Plomp, T. (1999). A systematic and relational approach to obtaining curriculum consistency in corporate education. *Journal of Curriculum Studies*, 31(november), 679-709.
- Kessels, J.W. . (1999). A relational approach to curriculum design. In J. Van den Akker, R. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & P.T. (Eds.), *Design and development methodology in education* (pp. 59-70). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H.P., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273-282.
- Ketelaar, E., Koopman, M., Den Brok, P.J., Beijaard, D., & Boshuizen, H.P. (2014). Teachers' learning experiences in relation to their ownership, sense-making and agency. *Teachers and Teaching*, 20(3), 314-337.
- Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Lunenbergh, M., & Dengerink, J. (2016). Beroep: Lerarenopleider. In G. Geerdink & I. Pauw (Eds.), *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 1: De lerarenopleider* (pp. 15-27). VELON Publicatie.
- Luttenberg, J., Van Veen, K., & Imants, J. (2013). Looking for cohesion: The role of search for meaning in the interaction between teacher and reform. *Research Papers in Education*, 28(3), 289-308.
- MBO-raad. (2015). *Het kwalificatiedossier van de docent mbo*.
- Onderwijscoöperatie. (2014). *Voorstel bekwaamheidseisen*. Retrieved from <https://www.onderwijscoöperatie.nl/activiteiten/bekwaamheid/bekwaamheidseisen/>
- Penuel, W.R., Riel, M., Krause, A., & Frank, K. (2009). Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: A social network approach. *Teachers College Record*, 111(1), 124-163.
- Penuel, W., Roschelle, J., & Shechtman, N. (2007). Designing formative assessment software with teachers: An analysis of the co-design process. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2(1).
- Schenke, W. (2015). *Connecting practice-based research and school development*. Amsterdam, Netherlands: Universiteit van Amsterdam.
- Schleicher, A. (ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris, France: OECD Publishing.
- Slabbert, J.A., & Hattingh, A. (2006). Where is the post-modern truth we have lost in reductionist knowledge? A curriculum's epitaph. *Journal of Curriculum Studies*, 38(6), 701-718.
- Tam, A.C.F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22-43.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Van den Akker, J. (2010). Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices. In S. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe* (pp. 177-195). Slough, UK: NFER.
- Voncken, E., Derriks, M., & Ledoux, G. (2008). *Ervaringen van schoolleiders en docenten met de vernieuwing van de onderbouw VO*. Amsterdam, Netherlands: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Voogt, J.M., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J., & de Vries, B. (2011). Teacher learning in collaborative curriculum design. *Teaching and Teacher Education*, 27(8), 1235-1244.
- Walker, D. F. (1971). Naturalistic model curriculum. *School Review*, 80(1), 51-65.

