

Grip op het ontwerpproces: Begeleiding bij curriculumontwerp in het middelbaar beroepsonderwijs

Control over the Design Process: Guidance in Curriculum Design in Secondary Vocational Education

Onderzoeksrapportage
Petra Seppenwoolde – Wolbrink
Mei 2025

Landstede Groep, Zwolle

Opdrachtgever: Gerdien Pastink



Samenvatting

Opleidingsteams in het mbo staan voor de uitdaging om hun curriculum voortdurend af te stemmen op landelijk onderwijsbeleid, innovaties in het werkveld én veranderende leer- en ontwikkelbehoeften van studenten. In dit praktijkonderzoek, uitgevoerd bij Landstede MBO, Raalte is onderzocht wat opleidingsteams ondersteunt tijdens een curriculumontwerpproces.

In deze context worden in dit onderzoek de concepten: curriculumontwerp, onderwijsinnovatie en begeleiding verkend. Middels een kwalitatieve, exploratieve methodiek zijn interviews en focusgroepen gehouden met ontwerpteams en onderwijskundigen, gericht op het achterhalen van betekenisvolle momenten, hulpvragen en de wijze waarop ondersteuning geboden kan worden tijdens het ontwerpproces.

De resultaten laten zien dat teams vooral behoefte hebben aan tijdige informatie, helder procesinzicht en ondersteuning in de vorm van formats, visuele hulpmiddelen en begeleiding. Belemmeringen worden ervaren in de vorm van tijdsdruk, onduidelijke rolverdeling en beperkte facilitering. Afstemming tussen verschillende niveaus van betrokkenheid blijkt essentieel.

Op basis van deze inzichten wordt aanbevolen om curriculumontwerp projectmatig te benaderen, een ontwerpteam samen te stellen en dit team te faciliteren met voldoende tijd en ruimte voor samenwerking in lange tijdsblokken. Het is raadzaam om daarnaast te investeren in professionalisering van teamleden, structurele kwaliteitsbewaking te organiseren en de verantwoordelijkheden van teamleden, begeleiders en leidinggevendens helder te positioneren binnen het proces.

Abstract

Vocational education teams face the ongoing challenge of continuously aligning their curriculum with national education policy, innovations in the professional field, and the evolving learning and development needs of students. This practice-based study, conducted at Landstede MBO in Raalte, explores what supports teams during a curriculum design process.

Within this context, the study examines the concepts of curriculum design, educational innovation, and guidance. Using a qualitative, exploratory methodology, interviews and focus groups were conducted with design teams and educational experts to identify meaningful moments, key questions, and ways in which support can be provided throughout the design process.

The results show that teams primarily need timely information, clear process insight, and support in the form of formats, visual tools, and guidance. Barriers include time pressure, unclear role division, and limited facilitation. Alignment across different levels of involvement proves to be a critical factor.

Based on these insights, it is recommended to approach curriculum design as a project, to form a dedicated design team, and to provide this team with sufficient time and space for collaboration in extended working sessions. It is also advisable to invest in team professionalisation, establish structural quality assurance, and clearly define the responsibilities of team members, facilitators, and leadership within the process.

Inleiding

Aanleiding en verkenning van het vraagstuk

Werken in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) anno 2025, is niet meer hetzelfde als jaren geleden. Onder invloed van landelijk onderwijsbeleid, innovaties in het werkveld én veranderende leer- en ontwikkelbehoeften van studenten wordt van opleidingsteams wendbaarheid, adaptie en responsiviteit⁽¹⁾ gevraagd.

Hoewel onderwijsontwikkeling volgens het kwalificatiedossier (hierna geduid als KD) een kerntaak is van de mbo-docent (MBO Raad, 2015), ervaren veel docenten werkdruk door innovaties en onderwijsvernieuwing (Van Toly et al., 2017). Een KD is één van de kaders waarbinnen het curriculum van de opleiding wordt ontworpen en geeft aan wat de student als beginnend beroepsbeoefenaar moet kennen en kunnen om een diploma in ontvangst te mogen nemen (Hermanussen, Verheijen, & Visser, 2013). In een KD worden opleidingen die leiden tot eenzelfde beroepsgroep gegroepeerd. Iedere vijf jaar vindt herziening van een KD plaats waarmee afstemming en aansluiting tussen onderwijs en bedrijfsleven beoogd wordt.

Ook binnen de context van Landstede MBO, Raalte zien we dat opleidingsteams moeten laveren tussen wettelijke kaders en ontwikkelingen in de beroepscontext. Zowel herziening van een KD als veranderingen in kaders en context of toekomstbestendigheid, vormen aanleiding voor een curriculumontwerpproces. Sommige opleidingsteams vinden dit lastig, weten niet welke stappen zij moeten zetten of ervaren werkdruk. Landstede MBO, Raalte is één van de negen mbo-scholen die samen Landstede MBO vormen. Landstede MBO is onderdeel van Landstede Groep die naast middelbaar beroepsonderwijs (mbo), ook scholen voor voortgezet onderwijs bevat. De locatie Raalte verzorgt onderwijs aan zo'n 1500 studenten, verdeeld over verschillende 'landschappen', de term die binnen Landstede MBO gebruikt wordt voor onderwijsdomeinen. De schoolleiding bestaat uit een directeur en vijf teamleiders die ondersteund worden door een aantal experts die hen voorzien van advies op het gebied van personeel, financiën, communicatie en onderwijskwaliteit.

Opdrachtgever en onderzoeker (in de rol van onderwijsadviseur) signaleren als praktijkprobleem dat sommige opleidingsteams niet weten hoe ze moeten beginnen of welke stappen ze moeten zetten om een curriculumontwerpproces (hierna geduid als ontwerpproces) tijdig en succesvol te doorlopen en hierbij ondersteuning nodig hebben. Een uniforme wijze van begeleiden is niet van toepassing omdat teams just-in-time ondersteuning nodig hebben vanaf een vroeg stadium van curriculumontwerp (Huizinga, 2014). Tijdens vooronderzoek in de praktijk geven, zowel tweedegraadsdocenten als zij-instromers aan dat er tijdens hun docentenopleiding beperkte aandacht besteed is aan onderwijsontwikkeling waardoor zij zich onvoldoende toegerust voelen om met curriculumontwerp aan de slag te gaan. Anderen geven aan dat passende facilitering ontbreekt om naast het doceren bezig te zijn met onderwijsontwikkeling. Ook blijkt het lastig om naast de dagelijkse werkzaamheden de focus te verleggen naar abstractie, wat nodig is bij overstijgend denken.

De onderwijsadviseur (hierna geduid als OA) begeleidt diverse samenstellingen van teams bij curriculumontwerp. Doordat de samenstelling en de hulpvraag per team verschilt, vraagt dit om diversiteit in benadering en begeleiding met enerzijds focus op het proces en anderzijds op inhoudelijke expertise. Een curriculum is dus geen statisch opleidingsprogramma maar wettelijke kaders en actualiteiten vormen wel aanleiding voor continue herziening. Binnen de context ondervinden opdrachtgever en onderzoeker dat teams verschillen in hun behoefte aan begeleiding tijdens het ontwerpproces. Het maakt nieuwsgierig waarom sommige team zelfstandig met curriculumontwerp aan de slag kunnen en andere teams hiermee struggelen. Dit leidt tot de volgende praktijkvraag: "Hoe kunnen we teams begeleiden bij het ontwerpen van een curriculum?"

Theoretisch kader

Het genoemde praktijkvraagstuk; "Hoe kunnen we teams begeleiden bij het ontwerpen van een curriculum?" vraagt om een verkenning en duiding van gerelateerde begrippen die bekend zijn vanuit de literatuur. In relatie tot het praktijkvraagstuk worden de concepten; curriculum, onderwijsinnovatie en begeleiding in dit kader beschreven.

Curriculum

Een curriculum is 'een plan voor het leren' (Taba, 1962). Dit plan omvat doelen, toetsing, leeractiviteiten en organisatie voor het leren. Iedere opleiding heeft per definitie een curriculum. Binnen het mbo heeft een opleiding een zekere mate van autonomie om het curriculum vorm te geven mits deze passen binnen de eisen van het KD. Hoe je met lerenden naar dit diploma toewerkt bepaalt de opleiding of organisatie grotendeels zelf.

Bij het ontwerpen van een nieuwe opleiding wordt een curriculum vanaf niets opgebouwd maar veelal vindt herontwerp van het curriculum plaats door aanpassingen te doen aan het reeds bestaande curriculum (De Vries, 2016). Van den Akker et al. (2003) beschrijven tien onderdelen van het curriculum in een visuele weergave

die de complexiteit van het onderwijscurriculum laat zien. Het biedt, vanuit een holistisch perspectief, zicht op hoe diverse leerplanaspecten samenkomen om effectief leren te bevorderen. De aspecten: leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, docentrollen, bronnen en materialen, groeperingsvormen, leeromgeving, tijd en toetsing zijn met de visie en elkaar verbonden en beïnvloeden elkaar binnen het onderwijsprogramma. Door de verschillende onderdelen goed op elkaar aan te laten sluiten ontstaat interne consistentie. Daarnaast is externe consistentie van belang zodat alle actoren eens zijn over zowel het doel van de opleiding als de manier waarop dit bereikt moet worden (Kessels, 1996). Thijs en Van den Akker (2009) spreken over drie verschijningsvormen van een curriculum; het beoogde curriculum zoals is bedacht, te lezen in leerplannen en studiegidsen. Het uitgevoerde curriculum is hoe het in de praktijk wordt uitgevoerd, onderhevig aan keuzes van de docent en actualiteit. Het bereikte curriculum is dat wat de lerende daadwerkelijk heeft geleerd en ervaren, zowel op school als daarbuiten. Naast de verschijningsvorm maken Thijs en Van den Akker (2009) onderscheid in ontwikkeling op niveaus: door individuele leerplannen aan te passen (nano), door lessen te wijzigen (micro), door plannen op school- of opleidingsniveau te herzien (meso) en soms ook door aanpassingen op een hoger niveau, zoals bovenschools of binnen het netwerk van opleidingen (macro).

Modellen voor curriculumontwerp

Naast de verschillende verschijningsvormen van een curriculum, kan deze op verschillende niveaus ontwikkeld kan worden. De Vries (2016) stelt dat een ontwerpproces van een curriculum gezien kan worden als een onderzoekscyclus. Daarbij zijn diverse modellen die als handvat kunnen dienen bij het ontwerpproces. Veel benaderingen voor onderwijsontwikkeling komen neer op een aantal fasen zoals beschreven in het ADDIE-model (Analyse, Design, Development, Implementation, Evaluation) waarbij de eerste vier fasen een cyclisch proces zijn en evaluatie een centrale rol speelt (Thijs & van den Akker, 2009). Scheer, Noweski en Meinel (2012) beschrijven de toepassing van *Design Thinking* binnen educatie eveneens in vijf fasen waarbij de doelgroep nadrukkelijker centraal staat en ontwerp vragen gesteld worden. Wat *Design Thinking* anders maakt dan het ADDIE-model is dat deze niet gericht is op het analyseren van het probleem maar juist op het ontwerpen van een gerichte oplossing (Stompff, 2018). Een andere manier van onderwijsontwerp is *backwards designing* (Wiggins & Mc Tighe, 2005). Deze manier van ontwerpen richt zich op wat de doelgroep zou moeten weten in plaats van wat de opleider zou willen aanbieden. Het ontwerpproces begint met het analyseren van het gewenste kennis en vaardigheden van de doelgroep. Vervolgens worden beoordelingsmethoden, lesinhoud, activiteiten, materialen, docentenrollen en faciliteiten vastgesteld.

De genoemde modellen zijn gebaseerd op een aantal fasen om tot een curriculumontwerp te komen. Een ontbrekende factor belangrijk voor het mbo is de link met de beroepspraktijk. Modellen die hier wel rekening mee houden zijn het 4C/ID-model (Van Merriënboer & Kirschner, 2007) en het Model voor ontwerpen van hybride leeromgevingen (Zitter & Hoeve, 2012). Het 4C/ID-model (*four component instructional design*) richt zich net als bij *backward designing* op de taken wat de student moet kunnen. Het model focust op het uitvoeren van complete, realistische taken in plaats van het afzonderlijk oefenen van kleine deeltaken. Zitter en Hoeve (2012) beschrijven bij het concept 'hybride leeromgevingen' de samenwerking tussen beroepsonderwijs en bedrijfsleven waarbij het schoolleren en werkplekleren met elkaar verweven worden tot één leeromgeving. Deze benadering faciliteert verbindingen tussen school en werk. Zowel het 4C/ID-model en het model voor hybride leeromgevingen hebben naast de nadrukkelijke link met de beroepspraktijk ook een andere aanvliegroute dan het werken in fasen. Er wordt geredeneerd vanuit de beroepstaak (Janssen-Noordman & Van Merriënboer, 2002) en hoe er geleerd wordt in samenwerking tussen werkveld en opleiding (Zitter & Hoeve, 2012).

De overeenkomst tussen de modellen voor curriculumontwerp is het belang dat er naast doelen en inhoud, ook rekening gehouden dient te worden met eigenschappen van de lerenden en hoe het onderwijs daarop wordt aangeboden. Daarbij is het belangrijk om in samenhang keuzes te maken ten aanzien vanuit de geldende kaders en een helder beschreven visie. Dit handelingsvermogen van docenten om beslissingen te nemen in relatie tot het lesplan noemt Nieveen et al. (2017) curriculumbewustzijn. Het evalueren van een curriculum wordt in de verschillende modellen gezien als een continu proces. Nieveen en Folmer (2013) beschrijven een viertal kwaliteitscriteria om het curriculum te evalueren: relevantie, consistentie, bruikbaarheid en effectiviteit. Met deze criteria kan getoetst worden of het curriculum berust op valide inzichten, logisch samenhangend en praktisch uitvoerbaar is en daarmee leidt tot de gewenste resultaten. Als aanvulling, specifiek voor de beroepspraktijk, beschrijft De Bruin (2006) het criterium adaptiviteit.

Curriculumontwerp als onderwijsinnovatie

De beschreven modellen voor curriculumontwerp laten zien dat het ontwerpen van een curriculum een complex proces is waarbij er bewuste keuzes gemaakt moeten worden bij iedere fase of processtap. Spinder (2019) beschrijft innoveren als een proces waarbij je iets nieuws doet om vooruit te komen waardoor waarde gecreëerd en toegevoegd wordt. Verdonschot (2010) voegt daaraan toe dat innoveren in de het onderwijs zowel intentioneel als situationeel bepaald wordt en aansluit bij ontwikkelingen en vraagstukken van de beroepspraktijk. Volgens Joosten (z.d.) beoog je een onderwijsinnovatie door het onderwijs voor studenten te verbeteren door middel van een nieuwe aanpak of technologie. Zo'n onderwijsinnovatie kan gezien worden als een beweging welke ontstaat doordat mensen zich persoonlijk betrokken voelen en met een bepaald onderwerp aan de slag gaan (Verdonschot, 2020). Om een beweging te laten groeien zijn gezamenlijke leerervaringen essentieel. Daarbij is het helpend om een vaste structuur of ritme van ontmoetingen als leerervaring te organiseren met mensen die een bepaalde rol spelen in de vernieuwing. Hierbij is samen ontdekken en puzzelen belangrijker dan vooraf bekende kennis door te geven. Kortom, het ontwerpen van een curriculum kan worden beschouwd als een vorm van onderwijsinnovatie, omdat het niet alleen gaat om ontwerpen, maar ook om het doorlopen van een proces om te komen tot iets nieuws, anders of beters.

Begeleiden bij curriculumontwerp

Curriculumontwerp, veelal uitgevoerd door mbo-docenten zelf, is niet gemakkelijk en vraagt begeleiding. De Greef (2020) beschrijft drie niveaus die een bepalend effect hebben op een effectieve implementatie van onderwijsontwikkeling; het individuele teamlid (microniveau), het team als groep (mesoniveau) en de onderwijsorganisatie (macroniveau). Wanneer het ontwerpen van een curriculum benaderd wordt als een innovatie is het van belang de verschillende niveaus voor effectieve implementatie (De Greef, 2020) in de context van het mbo in ogenschouw te nemen.

Er is veel bekend over professionele begeleiding van ontwerpteams in de context van het voortgezet onderwijs (o.a. Handelzalts, 2009; Huizinga, 2014) waarbij de uitkomsten als waardevolle input dienen voor dit onderzoek in de context van het mbo. De literatuur kent geen specifieke begeleidingsstrategieën bij curriculumontwerp in het mbo, echter is er veel geschreven over actiegerichte handelingsstrategieën gericht op samenwerking of verbetering. Daarnaast is er vanuit de literatuur veel bekend over begeleidingstrategieën gericht op het leren van leerlingen zoals bijvoorbeeld *scaffolding*, *modelling* en *coaching*. Binnen de specifieke context van het mbo is er wel onderzoek uitgevoerd naar bijvoorbeeld: docentprofessionalisering, innoverend vermogen van mbo-docenten en onderwijsinnovaties (o.a. Hagedoorn, 2021; Korsmit, 2023; Vanlommel et al., 2023). Om een volledige dwarsdoorsnede van begeleiding bij curriculumontwerp te krijgen, wordt er in dit onderzoek onderscheid gemaakt tussen verschillende niveaus van betrokkenheid (micro, meso en macro) welke van belang zijn om tot een effectieve implementatie van de onderwijsinnovatie te komen (De Greef, 2020).

Microniveau (individuele professional)

Het ontwerpen van een curriculum is niet altijd een teamaangelegenheid of teamopgave. In de context van het mbo is dat veelal één docent (soms twee of meerdere) die verantwoordelijk is voor het curriculumontwerp. Het ontwerpen van onderwijs doet een beroep op de ontwerpvaardigheden van de professional. Curriculumontwerp wordt door Surma et al. (2024) benaderd als een professionele vaardigheid die vraagt om voortdurende ontwikkeling en ondersteuning. Zij benadrukken dat dit ontwerpwerk van docenten vakinhoudelijke expertise, pedagogisch inzicht en het vermogen vereist om kennis en vaardigheden doelgericht te verbinden. Naast deze ontwerpvaardigheden wordt ook het bredere beroepsvermogen van de professional aangesproken. Hagedoorn (2021) beschrijft dat deze vermogens en de ontwikkeling daarvan belangrijk zijn wanneer de context verandert, wat het geval is binnen onderwijsinnovaties. Daarbij legt zij de nadruk op adaptief-, onderzoekend-, innoverend- en co-creatievermogen. *Teacher agency*, ook wel stuurkracht of professionele ruimte genoemd, gaat over het bewust uitoefenen van invloed, het aannemen van een houding in een specifieke situatie waardoor men kan inspelen op veranderingen om te voldoen aan de eisen die aan onderwijs en docenten worden gesteld (Eteläpelto et al., 2013; Oolbakkink-Marchand, 2018). Van Lommel et al. (2023) stellen dat *agency* belangrijk is om in te kunnen spelen op veranderingen, waarbij docenten die *agency* vertonen kunnen dienen als vliegwiel voor veranderingen. Daarbij is ook een nadrukkelijke rol voor de schoolleiding weggelegd om voldoende speelruimte te creëren voor docenten om *agency* te gaan vertonen. Om wendbaar met veranderingen om te kunnen gaan is het volgens Hagedoorn (2023) van essentieel belang dat docenten in het mbo zich professioneel ontwikkelen.

Mesoniveau (team als groep)

Om complexe ontwikkelopdrachten en opgaven uit te werken in het mbo zijn teams cruciaal (Van Oeffelt et al., 2021). Zij beschrijven in hun onderzoek de wijze waarop teams hun effectiviteit vergroten middels een professioneel frame en benadrukken het belang dat een team van hun opdracht een opgave maakt. Een opgave is (Houtkamp et al., 2021) een contextspecifiek vraagstuk dat niet vanuit één perspectief opgelost kan worden maar transdisciplinair aangepakt moet worden door meerdere specialisaties en domeinen te betrekken. Hiervoor is een opgaveteam nodig dat is samengesteld door de organisatie rondom een opdracht, vraag of specifiek doel (Derksen, 2021). Als basisvoorwaarden voor goed teamwerk beschrijft ze dat er noodzaak tot samenwerking nodig is, een beperkte teamomvang van drie tot maximaal tien leden, het hebben van een gedeelde opgave en onderlinge afhankelijkheid.

Macroniveau (organisatie)

Wanneer er op macroniveau naar begeleiding bij curriculumontwerp gekeken wordt dan valt op dat leiderschap zowel cruciaal als ondersteunend is, waarbij richtlijnen en positieve succesfactoren te benoemen zijn. Huizinga (2014) stelt dat begeleiding nodig is, want ondanks dat ontwerpteams beschikken over intuïtieve ontwerpexpertise, hebben zij ondersteuning nodig om kennis en vaardigheden rondom curriculumontwerp te vergroten en evaluatieactiviteiten uit te voeren.

In de literatuur is onderscheid te vinden van leiderschap in verschillende vormen: De een richt zich op begeleiding van het ontwerpproces en inhoudelijke expertise en de ander gaat over ondersteunend en faciliterende leiderschap. De eerste vorm van leiderschap gaat over begeleiding van het ontwerpproces en het aanreiken van inhoudelijke expertise. Een begeleider die het proces begeleidt en inhoudelijke expertise aanreikt is ondersteunend bij curriculumontwerp (Brinkman, 2022; Korsmit, 2023; Huizinga, 2014; Van Oeffelt et al., 2021). Daarbij is het van essentieel belang dat de begeleider balanceert tussen een proactieve en reactieve ondersteuning (Huizinga, 2014). Van Oeffelt et al. (2021) beschrijven het belang van een begeleider die initieert, koers houdt en balans vindt tussen leren en realiseren. Daarbij weet de begeleider goed de rode draad helder te houden, is er aandacht voor visie en ambitie, muzische werken met aandacht voor maken en verbeelden, oproepen van de bedoeling én het maken en expliciteren van normen om hierop actief te reflecteren. Brinkman (2022) onderschrijft het belang van een begeleider bij het aanbrengen van vakkennis en het bij elkaar brengen van deelnemers om in dialoog te gaan, waarbij de begeleider het proces ondersteunt of richting geeft.

De tweede vorm is ondersteunend en faciliterend leiderschap dat zich uit in het creëren van randvoorwaarden, een sfeer van vertrouwen en ruimte geven aan dialoog in de lijn van visie en doelstelling (Brinkman 2022; Leithwood et al., 2019; Handelzalts, 2009; Korsmit, 2023; Van Oeffelt et al., 2021). Het formuleren van een visie, duiden van specifieke korte-termijn-doelen, stimuleren van groei en capaciteiten van individuele medewerker, bouwen aan een samenwerkingscultuur en middelen faciliteren ter ondersteuning worden door Leithwood et al. (2020) benoemd als effectief leiderschap. Brinkman et al. (2022) beschrijven dit als het faciliteren van een gedeeld proces. Korsmit (2023) vult aan dat een positieve bijdrage van begeleiding wordt geleverd door een sfeer van vertrouwen te creëren, mee te denken, ondersteuning en draagvlak te bieden en mazen van de wet te zoeken. Deze begeleiding en contact vanuit het management of leidinggevende hebben invloed op de ontwikkeling van het innoverend vermogen van mbo-docenten en daarmee indirect aan de vernieuwing of opgave waaraan zij werken. Van Oeffelt et al. (2021) typeren actieve sponsoring van een teamleider als randvoorwaarde om een opgave te realiseren. Daarnaast zijn basale basisvoorwaarden als gezamenlijke afstemming van roosters en tijd voor teambijeenkomsten van belang (Handelzalts, 2009; Van Oeffelt et al., 2021). Eveneens wordt ontwikkeltijd voor docenten als randvoorwaarde genoemd om curriculumontwikkeling te stimuleren (Handelzalts, 2009).

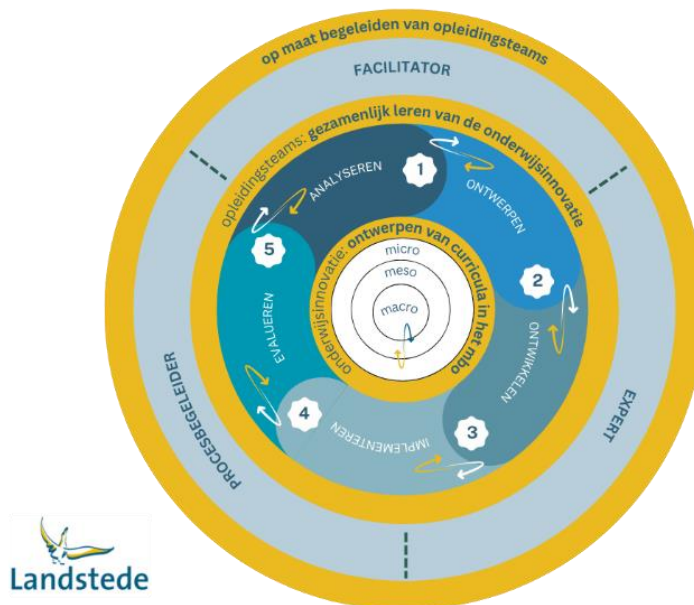
Resumerend

Het ontwerpen van een curriculum is een complex proces, vergelijkend met een onderzoeksproces, waarbij er verschillende fasen doorlopen worden. Er bestaan diverse modellen voor curriculumontwerp waarbij het ene model in meer of mindere mate geschikt is voor complexe leersituaties dan het andere. Om teams te kunnen begeleiden bij het ontwerpen van een curriculum is het van belang een onderscheid te maken tussen begeleiding op inhoud of proces én begeleiding die het ontwerpproces faciliteert, stimuleert en randvoorwaarden creëert. Het curriculumontwikkelproces vertoont overeenkomsten met een innovatieproces waarbij iets nieuws ontwikkeld moet worden. Hierbij spelen beroepsvermogens van de individuele professional en goed teamwerk en de juiste begeleiding en facilitering een belangrijke rol voor succesvolle implementatie van de vernieuwing.

Op basis van de literatuurstudie, verwerkt tot het theoretisch kader is een conceptueel model ontwikkeld. Het conceptuele model geeft een overzicht van de belangrijkste elementen die samenhangen met begeleiding bij curriculumontwerp in het mbo. In de binnenste cirkels worden verschillende niveaus van betrokkenheid weergegeven, gebaseerd op de niveaus beschreven door De Greef (2020) die een bepalend effect hebben op een effectieve implementatie van een onderwijsontwikkeling. De middelste cirkel geeft de fasen van een ontwerpproces weer, gebaseerd op het ADDIE-model (Thijs & Van den Akker, 2009). De buitenste cirkels van het model geven de begeleidingsrollen weer, uiteengezet in theoretisch kader.

Figuur 1

Conceptueel model 'Begeleiding bij curriculumontwerp in het middelbaarberoepsonderwijs'



Opmerking. Conceptueel model: gebaseerd op theoretisch kader (Seppenwoolde, 2024)

Toespitsing

Doordat teams in het mbo te maken hebben met curriculumontwerp en zij in sommige gevallen struggelen om dit proces autonoom te doorlopen, is het van belang om hen hierin op gepaste wijze te begeleiden. Het doel van dit onderzoek is om kennis te ontwikkelen over momenten tijdens het ontwerpproces die teams als helpend of belemmerd ervaren. Door het ophalen van betekenisvolle momenten kunnen ondersteuningsbehoeften in beeld gebracht worden, welke dienen als uitgangspunt voor het ontwerpen van passende ondersteuning, zodat teams voldoende toegerust zijn tijdens dit proces. Het onderzoek draagt daarmee bij aan het oplossen van het praktijkprobleem waarbij sommige opleidingsteams struggelen tijdens het doorlopen van een ontwerpproces. Vanuit de geschetste praktijkcontext wordt de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Wat ondersteunt het curriculumontwerpproces van opleidingsteams bij Landstede MBO, Raalte?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Welke betekenisvolle momenten, zowel helpend als belemmerend, ervaren opleidingsteams tijdens de verschillende fasen van een curriculumontwerpproces?
2. Welke hulpvragen hebben teams tijdens een curriculumontwerpproces?
3. Wat ondersteunt of beantwoordt de hulpvragen van opleidingsteams tijdens het curriculumontwerpproces?

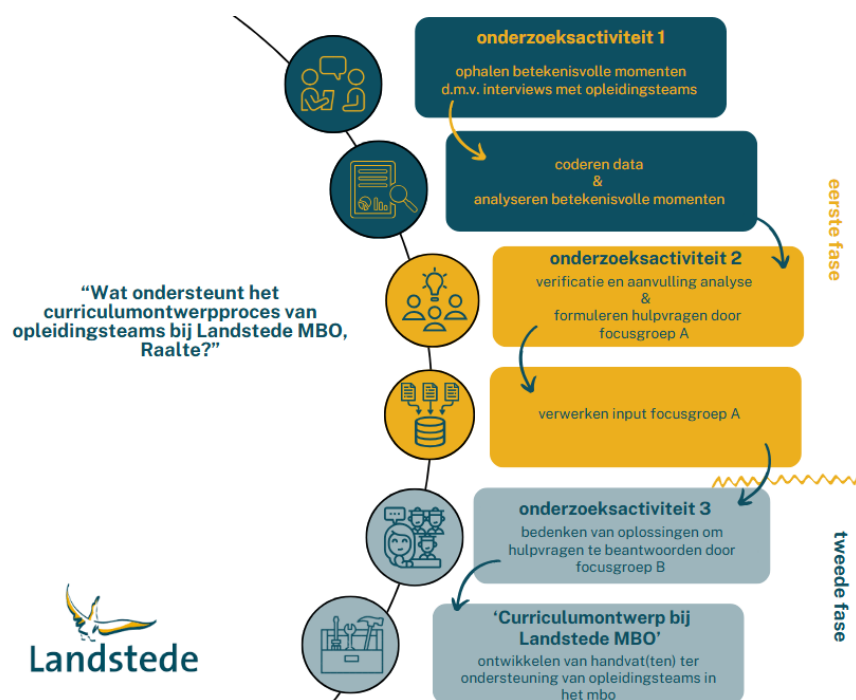
Methode

Onderzoeksoptzet

Dit praktijkonderzoek is kwalitatief exploratief opgezet, gericht op het identificeren van factoren die het ontwerpproces van opleidingsteams in het mbo ondersteunen. Het heeft als doel inzichten te generen en handvatten te bieden die toepasbaar zijn in de onderwijspraktijk. Kwalitatief onderzoek is geschikt voor het verkrijgen van inzichten en geeft betekenis aan vragen uit de beroepspraktijk met als doel een directe bijdrage te leveren aan deze praktijk (Baarda, 2019; Andriessen, 2014). Het onderzoek is verdeeld in twee fasen. De eerste fase van het onderzoek geeft inzicht in de ondersteuningsbehoeften van opleidingsteams tijdens een ontwerpproces en is daarmee beschrijvend van aard waarbij concrete praktijksituaties in kaart gebracht worden (Van der Donk & Van Lanen, 2022). De tweede fase van het onderzoek is gericht op het beantwoorden van de hulpvragen en ontwerpen van concrete handvatten.

Figuur 2

Onderzoeksoptzet



Tijdens de eerste fase zijn twee onderzoeksactiviteiten uitgevoerd. Bij de eerste onderzoeksactiviteit zijn opleidingsteams bevroegd naar betekenisvolle momenten tijdens het ontwerpproces, geïnspireerd op Verdonschot & De Jong (2022). Dit konden momenten zijn waarbij zij flow hebben ervaren of juist waren vastgelopen. Er volgde een eerste deductieve analyse van de opbrengst waarbij betekenisvolle momenten werden vastgesteld op basis van dimensies, afgeleid uit het theoretisch kader. Tijdens de tweede onderzoeksactiviteit is deze analyse voorgelegd aan focusgroep A. Het doel van deze onderzoeksactiviteit was drievoudig: ten eerste diende deze activiteit ter verificatie van de opbrengsten, ten tweede konden deelnemers een aanvulling geven op basis van de eerdere opbrengsten en ten derde om hulpvragen te formuleren op basis van de betekenisvolle momenten. Tijdens de tweede fase van het onderzoek werd middels een derde onderzoeksactiviteit gezocht naar oplossingen om de geformuleerde hulpvragen van opleidingsteams te kunnen beantwoorden. Ten slotte is, op basis van deze uitkomsten een concreet handvat ontwikkeld: een praatplaat curriculumontwerpproces (zie bijlage 8) die teams en begeleiders ondersteuning kan bieden tijdens een ontwerpproces.

Deelnemers

De deelnemers van onderzoeksactiviteit 1 en 2 zijn selectief gekozen. Het betreft hier de zogeheten resultaatverantwoordelijken(2) (hierna genoemd als RV'ers) van vijf opleidingsteams plus eventuele

medeontwerpers die samen het ontwerpteam hebben gevormd. Alle genoemde teams hebben in de afgelopen twee jaar een ontwerpproces doorlopen wat zich afgespeeld binnen de context van Landstede MBO, Raalte. De onderstaande tabel geeft specificaties per team weer.

Tabel 1

Deelnemers onderzoeksactiviteit 1 en 2

Team nummer	1	2	3	4	5
Totale omvang van het opleidingsteam	5	3	7	8	18
RV'er en medeontwerpers tijdens ontwerpproces	3	2	2	3	3
Onderwijservaring (in jaren) van het ontwerpteam	5 - 10	5 - 10	5 - 10	2 - 5	5 - 10
Hoeveel te ontwerpen opleidingen tijdens proces	2	1	3	3	4
Eerdere ervaring met curriculumontwerp	nee	nee	deels	deels	ja

RV'ers en medeontwerpers hebben deelgenomen aan onderzoeksactiviteit 1. Eén of meerdere afgevaardigden van hen hebben ook deelgenomen aan onderzoeksactiviteit 2. Ten tijde van het ontwerpproces is de onderzoeker bij alle teams in meer- of mindere mate betrokken geweest in de rol van OA. De teams zijn op informele basis benaderd en hebben aangegeven een bijdrage te willen leveren t.b.v. toekomstige ontwerpprocessen.

Voor onderzoeksactiviteit 3 is een beroep gedaan op acht onderwijskundigen die ervaring hebben met het begeleiden van ontwerpprocessen. Het betreft in totaal vijf onderwijskundigen met ervaring, opgedaan binnen de eigen organisatie Landstede MBO. Tevens hebben drie, relatief nieuwe collega's, deelgenomen aan de focusgroep. Zij hebben hun kennis van- en ervaring met het begeleiden van ontwerpprocessen bij andere ROC's ingebracht.

Waar onderzoeksactiviteit 1 en 2 zich hebben afgespeeld binnen de context van de eenheid Raalte, is voor onderzoeksactiviteit 3 bewust gekozen om de scope te verbreden richting geheel Landstede MBO. Deze keuze is tweeledig: enerzijds om de beperkte hoeveelheid ervaringsdeskundigen binnen de specifieke context van de eenheid Raalte, anderzijds om lerend netwerk te vormen, waarbij kennis en expertise uitgewisseld kon worden onder ervaringsdeskundigen en OA's.

Onderzoeksinstrumenten

Alle onderzoeksactiviteiten bevatten een eigen instrument om te komen tot de gewenste opbrengst per deelvraag welke is weergegeven in onderstaande tabel.

Tabel 2

Weergave instrument per onderzoeksactiviteit

Deelvraag	Onderzoeksactiviteit	Instrument
1 Welke betekenisvolle momenten, zowel helpend al belemmerend, ervaren opleidingsteams tijdens de verschillende fasen van een curriculumontwerpproces?	1	Interview
2 Welke hulpvragen hebben teams tijdens een curriculumontwerpproces?	2	Focusgroep A
3 Wat ondersteunt of beantwoordt de hulpvragen van opleidingsteams tijdens het curriculumontwerpproces?	3	Focusgroep B

Om antwoord te geven op deelvraag 1 is gebruik gemaakt van semigestructureerd interviews. De kernconcepten: curriculum, onderwijsinnovatie en begeleiding, uit het theoretisch kader stonden hierbij centraal en zijn geoperationaliseerd door deze te vertalen naar dimensies en topics voor zowel het interviewleidraad als het coderingsschema. Aan de hand van een, door de onderzoeker ontwikkelde, praatplaat zijn deelnemers gevraagd naar betekenisvolle momenten (inductief). Volgens Evers (in Verhoeven, 2024) draagt het gebruik van visuele hulpmiddelen bij aan elicitatie en het uitlokken van reacties en antwoorden. Voorafgaand aan het interview heeft de onderzoeker een interviewleidraad ontwikkeld. Door het uitvoeren van een pilot-interview met een collega, kon deze leidraad nog aangescherpt worden voordat deze is ingezet bij de deelnemers. Het eerste deel van het

interview had een inductief karakter waarbij de onderzoeker gebruik heeft gemaakt van ITUïtieve vragen (Stompff, 2018) waarbij momenten werden geïdentificeerd op een zo feitelijke mogelijke manier. Het tweede deel van het interview had een deductief karakter waarbij de onderzoeker vooraf richtvragen ontwikkeld heeft die antwoorden op verschillende dimensies zouden ontlokken indien het interview stroef zou verlopen. Tijdens het interview heeft de onderzoeker zo feitelijk mogelijke gehandeld en was zich bewust van haar dubbelrol. Bij aanvang is aan de deelnemers duidelijk gemaakt dat tijdens het interview de rol van onderzoeker werd aangenomen.

Om antwoord te geven op deelvraag 2 is gebruik gemaakt van een focusgroep, waar door middel van een membercheck, is bijgedragen aan interne validiteit. Deze onderzoeksactiviteit beoogde een drietal doelen: het uitvoeren van een membercheck, valideren van de eerste codering waarbij aanvullingen gedaan konden worden en komen tot een gezamenlijke formulering van hulpvragen. De onderzoeker heeft hierbij opgetreden als moderator, die in een informatieve setting heeft plaatsgevonden.

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 3 is focusgroep B samengesteld. Middels een themasessie zijn de eerdere opbrengsten aan de experts voorgelegd: betekenisvolle momenten, analyse en hulpvragen. Middels dialoog is gezocht naar antwoorden op de gestelde hulpvragen én reeds bestaande ondersteuning is geïnventariseerd. De opbrengsten n.a.v. focusgroep B vormt samen met de nieuw opgedane inzichten, input voor de te ontwikkelen materialen.

Betrouwbaarheid is de mate waarin we ervan uit mogen gaan dat herhaling van het onderzoek tot eenzelfde resultaat zal leiden (Doorewaard et al., 2019). Om de betrouwbaarheid te vergroten heeft de onderzoeker waargenomen emoties objectief benaderd om te komen tot een objectieve codering tijdens de analyse. Een deel van de eerste analyse is samen met een OA en een docentonderzoeker uitgevoerd door gemarkeerde stukken uit de transcriptie samen te coderen. Daarnaast is de eerste analyse en codering voorgelegd aan focusgroep A. Om multi-interpreteerbaarheid te voorkomen is herhaaldelijk advies ingewonnen door samenwerking met de begeleider van de onderzoeker waarbij iteratie van de analyses zijn voorgelegd en besproken. Om interne validiteit te vergroten is gebruik gemaakt van triangulatie waarbij zowel brontriangulatie als methodische triangulatie is toegepast (Baarde et al., 2009). De externe validiteit van dit onderzoek is beperkt. Het is mogelijk dat de resultaten van dit onderzoek overeenkomen met vergelijkbare ontwerpprocessen binnen de context van de organisatie Landstede MBO, maar buiten deze context is externe validiteit niet te waarborgen.

Procedure

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden in de periode juli 2024 tot en met februari 2025. In juli 2024 heeft de eerst onderzoeksactiviteit plaatsgevonden. Alle beoogde teams en deelnemers waren aanwezig tijdens de interviews. De transcripties van deze interviews zijn nog voor de zomervakantie aangeboden aan de deelnemers, welke allen goedkeuring hebben gegeven ten behoeve van analyse.

Om belastbaarheid van de deelnemers te beperken was door de onderzoeker beoogd om de tweede onderzoeksactiviteit met focusgroep A te organiseren tijdens de eenheidsbrede studiedag, halverwege november. Dit verliep anders dan gepland; de onderzoeksactiviteit werd daardoor opgeschoven naar december. Om de teams minimaal te belasten is ervoor gekozen om richting de teams te bewegen in plaats van andersom. Dit betekende dat de onderzoeksactiviteit in drie kleine settings heeft plaatsgevonden tussen december 2024 en januari 2025. Hierbij heeft de onderzoeker de opbrengst uit de interviews, weergegeven in dimensies o.b.v. theoretisch kader, gepresenteerd op A3. Hierbij kregen de deelnemers de tijd om te lezen en om aanvullingen te maken. Vervolgens zijn er hulpvragen geformuleerd, door middel van dialoog tussen de aanwezige deelnemers. Door het opknippen van de onderzoeksactiviteit in drie sessies, heeft deze een iteratief karakter gekregen wat betekent dat de opbrengst van de eerste sessie is verwerkt en is voorgelegd tijdens de volgende sessie. Alle opleidingsteams waren vertegenwoordigd in onderzoeksactiviteit 2.

De themasessie t.b.v. focusgroep B stond gepland op 11 februari 2025. Doordat een belangrijke ervaringsdeskundige deze datum verhinderd was, heeft zij voorafgaand aan de themasessie haar input geleverd (29 januari 2025). Tijdens de themasessie van 11 februari 2025 heeft de onderzoeker de opbrengsten van eerdere onderzoeksactiviteiten wederom op A3 gepresenteerd. Deelnemers namen eerst leestijd en door middel van dialoog is gesproken over oplossingen en antwoorden op de gestelde hulpvragen door de opleidingsteams. Door ziekte waren twee deelnemers afwezig en is met hen een vervolgspraak gepland op 11 en 17 maart. Hierdoor heeft ook deze onderzoeksactiviteit iteratief plaatsgevonden.

Achteraf gezien heeft het iteratieve karakter van onderzoeksactiviteit 2 en 3 een aanzienlijke waarde

toegevoegd aan de kwaliteit en betrouwbaarheid van de resultaten. Door herhaaldelijk input te verzamelen en te verwerken, kon zowel de methoden als de bevindingen continu verfijnd en aanpassen worden aan de nieuwe inzichten. Dit verhoogde de validiteit van het onderzoek en zorgde voor een diepere betrokkenheid van de deelnemers, doordat de input van hen, invloed had op de volgende stap in het onderzoek.

Data-analyse

Het analyseren van de data is een continu en iteratief proces geworden dat in chronologische volgorde van onderzoeksactiviteiten heeft plaatsgevonden. Onderstaande beschrijving geeft weer op welke manier de onderzoeker deze analyse heeft aangepakt en de keuzes die daarbij in afweging genomen zijn.

Voorafgaande aan de analyse is deductief, op basis van het theoretisch kader, een coderingsschema ontwikkeld. Dit coderingsschema is voorgelegd en besproken met de onderzoeksbegeleider uit de praktijk. Nadat de deelnemers goedkeuring hadden gegeven op de transcripties heeft de onderzoeker betekenisvolle momenten gemarkeerd in de transcripties op basis van open codering, om gegevens te labelen en deze geplaatst in het coderingsschema, evenals waardevolle citaten. Data die niet onder te brengen waren in de codes, vormden inductief nieuwe (sub)codes, kenmerkend voor dit onderzoek binnen de context. Om multi-interpreteerbaarheid te voorkomen is één van de transcripties gecodeerd samen met twee collega's. De thema's bleken volgens hen herkenbaar en toepasbaar op de data. Nadat alle transcripties verwerkt waren in het coderingsschema, zijn er op basis van axiale codering clusters gemaakt van de bevindingen om de analyse te comprimeren. Daarbij is er gaandeweg gekozen om de opbrengsten van de fasen van het ontwerpproces te verwerken binnen de overige dimensies. Vervolgens is de analyse geanonimiseerd en verwerkt in een presentabel document om voor te kunnen leggen aan de focusgroep A. Daarbij is bewust gekozen om de resultaten te presenteren in vier delen: betekenisvolle momenten per fase, begeleidingsrollen, betrokken niveaus bij curriculumontwerp en curriculumontwerp in het mbo, gebaseerd op het conceptueel model uit het theoretisch kader. Om anonimiteit te kunnen waarborgen zijn citaten niet verwerkt in deze weergave maar door de onderzoeker later wel gebruikt in de beschrijving van de resultaten. De onderzoeker heeft geen gebruik gemaakt van Artificial Intelligence (AI) tijdens het coderen en analyseren van de data.

Doordat onderzoeksactiviteit 2 in drie sessies heeft plaatsgevonden, is de opbrengst per sessie direct door de onderzoeker verwerkt welke weer gepresenteerd is aan de volgende deelnemer(s). Dit proces heeft zich herhaald tot en met onderzoeksactiviteit 3 wat heeft geleid tot het specifiek maken van de thema's en een rijkere inkleuring van de opbrengsten. De data is vervolgens ondergebracht in clusters welke de basis vormen van resultaatweergave.

Resultaten

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden worden de resultaten van de drie deelvragen hieronder per deelvraag beschreven. In de conclusie volgt het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Deelvraag 1: Welke betekenisvolle momenten, zowel helpend al belemmerend, ervaren opleidingsteams tijdens de verschillende fasen van een curriculumontwerpproces?

De aanleidingen voor het curriculumontwerpproces binnen de opleidingsteams zijn divers. Teams startten onder andere vanwege herziening van het kwalificatiedossier (KD), ontevredenheid van studenten, aanpassing van opleidingsduur of -methode, en een gebrek aan overzicht. Tijdens het proces ervoeren zij zowel helpende als belemmerende momenten, beïnvloed door begeleidingsrollen en betrokkenheidsniveaus. Naast deze betekenisvolle momenten uitte teams ook concrete behoeften. De resultaten worden hieronder per fase van het ontwerpproces beschreven, gevolgd per niveau van betrokkenheid en mate van begeleiding.

Opleidingsteams benoemen verschillende betekenisvolle momenten voorafgaand aan het curriculumontwerp. Deelname aan externe netwerkgroepen, zoals een stuurgroep of ontwikkelgroep van examens, werd als helpend ervaren vanwege de mogelijkheid tot kennisdeling. Tegelijkertijd werd een gebrek aan sturing en informatievoorziening als belemmerend genoemd. Hierdoor startte het proces vaak te laat, was er onduidelijkheid over rolverdeling en moesten teams zelf initiatief nemen. Teams geven aan behoefte te hebben aan proactieve sturing en ondersteuning, inclusief inzicht in de te doorlopen stappen aan het begin van het proces.

Het creëren van tijd om als team gezamenlijk de analysefase te doorlopen werd als helpend ervaren. Een ontwerpteam benadrukte: *“Dit proces van gezamenlijke visie en begrip is essentieel voor elk ontwikkelteam.”* Het formuleren van visie, uitgangspunten en doelen bood een stevig fundament voor het

vervolg, al duurde deze fase langer dan verwacht. Een docent verwoordde: *“Het overleg en brainstormen kostte veel tijd, maar hierdoor stond iedereen op hetzelfde punt.”* Begeleiding door een onafhankelijke werd gewaardeerd, met name de ondersteuning van de OA bij het faciliteren van de dialoog en het vertalen van ideeën naar papier. Ook de bijdrage van SAB (student, advies en begeleiding) bij het opstellen van groepsplannen werd als waardevol ervaren.

Tijdens de ontwerpfase gebruikten opleidingsteams zelden bewust een theoretisch model; het format curriculumbouw van de OA en methodes van uitgevers boden echter houvast. Ook een bestaand curriculumvoorbeeld hielp bij het aanpassen van het eigen ontwerp. Een docent beschreef: *“Dit heeft ons geholpen om te begrijpen hoe we het curriculum op onze eigen manier kunnen aanpassen implementeren.”* Teams zonder format gaven aan behoefte te hebben aan een stappenplan of checklist in de taal van Landstede. Het maken van een totaaloverzicht van de opleiding en het opdelen van het KD in trajectlijnen hielp om het geheel te overzien. *“Ik begrijp nu beter wat andere teamleden doen en de reis die de student door de opleiding maakt,”* aldus een docent. De begeleiding van de OA werd gewaardeerd vanwege het aanreiken van expertise, het inzetten van werkvormen, visualisaties en het bieden van overzicht. Ook het uitwisselen met andere teams werd als waardevol ervaren. Tegelijkertijd werden tijdgebrek, dagelijkse drukte en gefragmenteerde samenwerking als belemmerend genoemd. Teams spraken de behoefte uit aan meer gezamenlijke tijd, structurele facilitering en ondersteuning bij het denkproces.

Gedurende de ontwikkelfase bood een overzicht of visualisatie van de gehele opleiding houvast. Individueel werken met terugkoppeling en feedback van het team werd als helpend ervaren, al werd gewaarschuwd voor vervreemding van de praktijk bij te veel individuele verantwoordelijkheid. Een interventie van de OA hielp bij koersbewaking: *“Dit gesprek moest gevoerd worden”* aldus een docent. Belemmerend was het gebrek aan tijd, waardoor de ontwikkelfase soms niet werd afgerond vóór implementatie. Dit leidde tot stress bij individuele professionals waarbij een docent citeerde: *“Het houdt me ’s nachts wakker.”* Ook werd het ontbreken van een kwaliteitscheck genoemd om te toetsen of de plannen voldeden aan wettelijke kaders.

Tijdens de implementatiefase werd een proactieve afstemming tussen het ontwikkel- en opleidingsteam als helpend ervaren. Belemmerend waren de beperkte tijd voor implementatie en het vasthouden aan oude werkwijzen door sommige collega's. Een docent merkte hierover op: *“We mogen best stilliger zijn en benadrukken dat er niet te veel vrijheid is. We hebben hier goed over nagedacht.”* Meerdere teams gaven aan behoefte te hebben aan over-formatie om de transitie naar het vernieuwde onderwijs beter te kunnen begeleiden.

Ontwerpteams geven aan dat evaluatie helpt bij afstemming en bijsturing. Korte afstemmingsmomenten tussen collega's aan het begin of einde van de werkdag worden als helpend ervaren. Ook formele evaluaties, zoals een studentenpanel, worden genoemd om input op te halen over het opleidingsprogramma. Een docent lichtte toe: *“Zo’n formele evaluatie helpt om ons onderwijsprogramma te sturen en de kwaliteit ervan te beoordelen.”* Begeleide evaluaties tijdens het ontwerpproces worden eveneens als waardevol gezien. Een docent verwoordde dit als: *“Dit dwingt ons de vraag te stellen: zitten we allemaal nog wel op dezelfde pagina?”* Ontwerpteams geven aan behoefte te hebben aan formele evaluaties na elke ontwerpfase, om inzicht te krijgen in wat is gedaan en wat nog moet gebeuren. Bij voorkeur worden deze begeleid door een teamonafhankelijke persoon om de objectiviteit te vergroten. Tot slot is er herhaaldelijk behoefte geuit aan een praatplaat, zoals gebruikt tijdens het interview. Deze biedt overzicht in de te nemen stappen en ondersteunt verantwoording, informatie-uitwisseling en begrip tussen ontwerp- en opleidingsteams.

Kijkend naar de verschillende niveaus van betrokkenheid, worden er eveneens helpende- en belemmerende momenten genoemd tijdens de interviews. Op microniveau ervaren professionals het nemen én krijgen van ruimte voor onderwijsontwikkeling als helpend. Ervaring met de doelgroep en het werkveld versterkt hun invloed tijdens het ontwerpproces. Deze speelruimte blijkt afhankelijk van de ontwerpfase, mate van facilitering en werkdruk. Sommigen benadrukken dat deze ruimte discipline vraagt om effectief te benutten. Meerdere professionals geven aan dat invloed en vrijheid in het ontwerpproces hun professionaliteit versterkt heeft. Tegelijkertijd wordt de dagelijkse hectiek als belemmerend ervaren, doordat er onvoldoende mentale ruimte is voor onderwijsontwikkeling. Een docent verwoordde dit als: *“Het voelt soms alsof je je gedachten naar een ander hokje in je hoofd moet verplaatsen en dat hokje is dan heel moeilijk te vinden.”* Ook taakbelasting, vooral bij het vervullen van meerdere rollen, wordt als belemmerend genoemd. Professionals voelen zich verantwoordelijk en geven aan dat het proces veel energie kostte. Minder ervaren teamleden benoemen gevoelens van onzekerheid en de behoefte om te kunnen leunen op ervaren collega's.

Op mesoniveau draagt samenwerking en afstemming in de beginfase van het ontwerpproces bij aan inzicht, overzicht en gedeelde verantwoordelijkheid. Teams die deze fase niet gezamenlijk doorliepen, moesten later terug naar de ontwerpfase. Vanaf de ontwikkelfase wordt gezamenlijk optrekken als minder belangrijk ervaren, al blijven feedback en verbinding tussen teamleden essentieel. Kleine teams met korte lijnen en ervaren

collega's worden als helpend genoemd, evenals gestructureerde, lange tijdsblokken voor samenwerking. Het betrekken van het gehele opleidingsteam bevordert een 'wij-gevoel' en gedeelde verantwoordelijkheid. Een docent beschreef dit als: *"We zijn als team gegroeid en ontwikkeld door dit proces samen te doorlopen."*

Op macroniveau ervaren ontwerpteams het betrekken van experts en het uitwisselen van expertise als helpend tijdens het ontwerpproces. Binnen de eenheid worden onder andere de inzet van experts zoals de OA en medewerker SAB, en eenheidsbrede intervisie genoemd. In landschappen wordt het genereren van ideeën en het bespreken van alternatieven als waardevol ervaren. Ook deelname aan externe netwerken, zoals ontwikkelgroepen, sectorgroepen, andere ROC's en het bezoeken van congressen, wordt als betekenisvol gezien. Deze netwerken bieden inzicht in het kwalificatiedossier (KD) en de eindtermen, en leveren informatie, advies, inspiratie en voorbeelden op. Daarnaast geven ontwerpteams aan behoefte te hebben aan een kwaliteitscheck door een expert om plannen te toetsen aan wettelijke kaders. Ook is er behoefte aan professionalisering op het gebied van curriculumontwerp via cursussen of trainingen, aan collega's met een tweedegraads bevoegdheid vanwege de beperkte aandacht voor onderwijsontwikkeling bij PDG'ers, en aan het invliegen van experts uit het werkveld.

Ontwerpteams die procesbegeleiding kregen, waarden de objectiviteit, luistervaardigheid en helikopterview van een onafhankelijke begeleider. De stapsgewijze aanpak bood structuur, focus en houvast, wat hielp bij het plannen en bijsturen. *"Elke keer werden we er weer even ingetrokken en konden we bijsturen waar nodig,"* aldus een docent. Visuele werkvormen hielpen bij het concretiseren van denken en bleken waardevol in latere fasen. Ook was er ruimte voor trial & error. Teams die in mindere mate begeleiding hebben gehad geven aan behoefte te hebben aan iemand die richting geeft, prioriteiten stelt en duidelijke instructies biedt. Een docent merkte op: *"Het zou helpen als iemand duidelijke instructies geeft zoals: Nu gaan we dit doen en ik verwacht dat je volgende week klaar bent met die specifieke taak."*

Ontwerpteams ervaren onvoldoende facilitering; het ontwerpproces wordt als reguliere taak gezien en niet apart opgenomen in de jaartaak. Teams die in lange tijdsblokken werkten, boekten meer voortgang. *"Deze langere sessies gaven ons de rust om echt vooruitgang te boeken,"* aldus een docent. Een ander professional merkte op: *"Vaak is het zo dat als je de boeken en papieren hebt uitgepakt, het eerste uur al voorbij is."*

Ondersteuning door teamleiders wordt gewaardeerd, mits aanwezig. *"Het is belangrijk om waardering, bevestiging en ondersteuning te krijgen,"* aldus een docent. Tegelijkertijd leidt tijdsdruk tot spanning tussen ontwerp en reguliere taken. Teams vragen om meer structurele facilitering, grotere tijdsblokken, betrokken teamleiders en een projectmatige benadering van onderwijsontwikkeling.

De laatste vraag tijdens het interview luidde: *"Wat zou je een volgende keer anders doen?"* Ontwerpteams zouden bij een volgend traject zorgen voor een betere mix van ervaring en expertise, meer aandacht voor analyse van de doelgroep en een eerdere afronding van de ontwikkelfase. Ook noemen ze een evenwichtiger taakverdeling en het gebruik van visualisaties om collega's beter te betrekken.

Deelvraag 2: Welke hulpvragen hebben teams tijdens een curriculumontwerpproces?

Om antwoord te geven op deze deelvraag is gebruik gemaakt van een focusgroep bestaand uit één of meerdere afgevaardigden van de geïnterviewde ontwerpteams. Uit de resultaten blijkt dat opleidingsteams uiteenlopende hulpvragen hebben, die zich grofweg laten clusteren in de volgende thema's: informatievoorziening, procesinzicht, ontwerpteam, hulpvragen tijdens ontwerpproces, kwaliteitscheck, professionalisering, begeleiding, facilitering en ondersteuning. De feitelijke geformuleerde hulpvragen zijn in weergegeven in een tabel. Onderstaande beschrijft per thema de hulpvragen die teams hebben tijdens het curriculumontwerpproces.

Teams vragen om duidelijke en tijdige informatievoorziening rondom de herziening of invoering van een nieuw kwalificatiedossier. Er wordt gevraagd naar de geldende afspraken binnen Landstede en wie, wie informeert op welk moment. Teams willen graag vroegtijdig op de hoogte worden gebracht van veranderingen, zodat zij zich hierop kunnen voorbereiden.

Daarnaast vragen teams om meer inzicht in het proces zelf. Er wordt gevraagd naar hulpmiddelen zoals een routekaart of praatplaat die het curriculumontwerpproces overzichtelijk maken. Teams willen weten welke stappen zij moeten doorlopen en bij wie zij terecht kunnen voor ondersteuning. Ook is er behoefte aan het opbouwen van een netwerk van betrokkenen en experts die hen kunnen begeleiden tijdens het proces.

Wat betreft de samenstelling van het ontwerpteam vragen teams om het vormen van een aparte curriculumgroep, eventueel op landschapsniveau, zodat het opleidingsteam wordt ontlast. Er wordt gevraagd naar een zorgvuldige inzet van teamleden, waarbij hun kwaliteiten en talenten optimaal benut worden zonder dat zij overvraagd raken.

Gedurende het ontwerpproces zelf ontstaan er eveneens diverse hulpvragen. Teams vragen om formats, checklists en stappenplannen die hen richting geven in de verschillende fasen van het ontwerp. Er wordt

specifiek gevraagd naar handreikingen die aansluiten bij de taal en werkwijze van Landstede. Ook vragen teams om voldoende tijd en ruimte om gezamenlijk te kunnen werken aan de analyse- en ontwerpfase. Daarbij wordt het betrekken van het gehele opleidingsteam als belangrijk gezien om versnippering en eilandvorming te voorkomen. Teams vragen bovendien om formele evaluatiemomenten na elke fase, zodat zij kunnen reflecteren op de voortgang en waar nodig kunnen bijsturen.

Om de kwaliteit van het ontwerp te waarborgen, vragen teams om een kwaliteitscheck. Er wordt gevraagd naar iemand die kan meekijken of het ontwerp voldoet aan de wettelijke kaders en inhoudelijke eisen. Deze externe blik wordt gezien als waardevol voor de borging van de kwaliteit.

Ook op het gebied van professionalisering zijn er hulpvragen. Teams vragen om scholing en deskundigheidsbevordering rondom curriculumontwerp. Er wordt gevraagd naar mogelijkheden zoals cursussen, trainingen, leerwerkcateliers of workshops, zodat teamleden zich beter toegerust voelen om het proces te doorlopen.

Wat betreft begeleiding vragen teams om een kartrekker of procesbegeleider die hen ondersteunt bij het structureren en bewaken van het proces. Er wordt gevraagd naar een bij voorkeur onafhankelijke persoon die sturing geeft, prioriteiten stelt en de voortgang bewaakt. Daarnaast vragen teams om begeleiding bij praktische zaken zoals het maken van een tijdsplanning, het borgen van afspraken, het gebruik van digitale tools en het uitvoeren van evaluaties.

Op het gebied van facilitering vragen teams om voldoende ontwikkeltijd, gestructureerd in lange tijdsblokken waarin ongestoord gewerkt kan worden aan onderwijsontwikkeling. Teams willen dat deze tijd niet wordt opgeslokt door andere taken. Ook vragen zij om een projectmatige benadering van het ontwerpproces, in plaats van het te behandelen als een losse taak.

Tot slot vragen teams om ondersteuning vanuit de teamleider. Er wordt gevraagd naar betrokkenheid, waardering, het vieren van successen en het geven van vertrouwen en autonomie.

Deelvraag 3 : Wat ondersteunt of beantwoordt de hulpvragen van opleidingsteams tijdens het curriculumontwerpproces?

Onderstaande worden door de onderwijskundigen (hierna experts genoemd) opgeworpen als mogelijke antwoord op de gestelde hulpvragen, zoals weergegeven bij deelvraag 2.

De experts benoemen rolduiding als antwoord op hulpvragen over informatievoorziening. Deze rolduiding zou per team, eenheid, landschap en organisatie, worden uitgewerkt en duidelijk maken wie verantwoordelijk is en wie contact onderhoudt met partijen zoals SBB, het werkveld en de BTG.

Als antwoord op hulpvragen over procesinzicht wordt gevraagd om teams tijdig te informeren over het proces en de tijdsinvestering die dit vraagt. Een procesplaat herziening KD kan teams zowel procesmatig als inhoudelijk informeren en inzicht geven in de aard en omvang van de verandering, bijvoorbeeld of het gaat om een volledige herziening of een kleine aanpassing. Een praatplaat van het ontwerpproces kan dienen als gesprekstool voor teamleiders en teams om gezamenlijk inzicht te krijgen in wat hen te wachten staat. Het opzetten van een professionele leergemeenschap vanuit de Dienst Onderwijsondersteuning draagt bij aan netwerkvorming. Verbindt teamleiders met RV'ers voor kennisdeling en samenwerking op inhoudelijke thema's, en zorg dat OA en kwaliteitszorgmedewerkers (KZM) goed kunnen samenwerken. Daarnaast is het belangrijk om verbindingen binnen het landschap te organiseren, bestaande netwerken te benutten en procesafspraken op organisatieniveau vast te leggen.

Als antwoord op hulpvragen over het ontwerpteam wordt door de experts opgeworpen om de rol en taak van curriculumontwerp te ontrafelen: wat vraagt dit van de professional? Deze ontrafeling kan onderdeel zijn van ontwikkelgesprekken, professionaliseringsplannen of teamoverleg over taakverdeling. Daarnaast wordt gevraagd om bij herziening van het KD tijdig een ontwerpteam samen te stellen. Bij de samenstelling is het belangrijk om professionals in hun kracht te zetten en kritisch te kijken naar hun affiniteit met onderwijsontwikkeling, expertise en beschikbare capaciteit. Teams vragen om duidelijke verwachtingen over taken en werkzaamheden, met enerzijds heldere kaders en anderzijds ruimte voor creativiteit. In een landschapsbrede ontwerpgroep zou het grofontwerp van het curriculum ontwikkeld kunnen worden, waarna het fijnontwerp binnen de opleiding verder wordt uitgewerkt.

Veel hulpvragen tijdens het ontwerpproces tonen een behoefte aan tastbare tools en formats. Experts maken onderscheid tussen bestaande en nieuw te ontwikkelen hulpmiddelen. Voorbeelden van bestaande tools zijn de Curriculumscan, Curriculum Playground (Vernieuwonderwijs), Doorloopjes (Scheringron & Caviglionli, 2021), Flextool (Cinop, 2022), Ons Fijnontwerp (Cinop, 2024), het curriculaire spinnenweb (Van den Akker et al.,

2003) en de werkvorm 'curriculum in een schoenendoos'. Daarnaast geven de experts de suggestie om nieuwe tools te ontwikkelen, zoals een vragenlijst die teams helpt bij de start, een format dat inzicht geeft in benodigde curriculumonderdelen, een interactieve gesprekstool en een format met evaluatievragen. Om 'eilandjes' te voorkomen, is proactieve afstemming tussen ontwerpteam en opleidingsteams essentieel. Teams vragen om participatie van het gehele opleidingsteam in de analyse- en ontwerpfase en regelmatige terugkoppeling via vaste overlegstructuren. De experts stellen voor om curriculumevaluatie formeel op te nemen in de jaarlijkse cyclus, met betrokkenheid van studenten en het werkveld via reflectie op het beoogde en geleerde curriculum. Tot slot zouden curriculumreviews een plek moeten krijgen binnen kwaliteitszorg en teamplannen.

Als antwoord op de hulpvraag van het thema *kwaliteitscheck* vertellen experts dat er een checklist ontwikkeld zou moeten worden met zaken die een uitgezocht dienen te worden om kaders te verduidelijken. Daarnaast kunnen KZM en OA, in samenwerking met het team, een check kunnen uitvoeren om te bepalen in hoeverre de plannen voldoen aan de wettelijk gestelde kaders.

Een mogelijke antwoord op de hulpvragen rondom *professionalisering* is het ontwikkelen van scholing zoals trainingen voor nieuwe RV'ers, cursussen voor het schrijven van LWP's volgens de onderwijsvisie, workshops tijdens het VIP-event en aanbod via de huisacademie. Daarnaast is het belangrijk dat onderwijskundige expertise geborgd is bij de Dienst onderwijsondersteuning, zodat teams toegang hebben tot actuele inzichten. Ook wordt voorgesteld om een tool of spel te ontwikkelen waarmee docenten eigenaar worden van de inhoud en inzicht krijgen in rollen, taken en verwachtingen. Tot slot kan curriculumontwerp gekoppeld worden aan teamprofessionalisering, waarbij het proces wordt gezien als een continu leertraject voor zowel het team als het individu.

De experts stellen voor om aan ieder ontwerpteam een procesbegeleider toe te wijzen die helpt om het proces te verdelen in kleine stappen. Expliciteer daarbij heldere verwachtingen t.a.v. zichtbaarheid en nabijheid van de procesbegeleider. De rol van procesbegeleider zou vertolkt kunnen worden door de OA, KZM of masteropgeleide docent, in samenwerking met RV'er.

Een antwoord voor de hulpvragen rondom *facilitering* is om tijdig een ontwerpteam te formeren en daarbij een plan van inzet voor de professionals op te nemen in de jaartaak en het ontwerpproces opnemen in het teamplan. Daarnaast is het volgens de experts belangrijk om een norm te stellen betreffende facilitering en inrichting van het ontwerpproces (Wat móet er liggen?). Deze norm kan opgesteld worden voor een eenheid, landschap of de gehele organisatie. Het faciliteren van grote tijdsblokken in plaats van versnipperde uurtjes op het rooster, en het werken op externe locaties, kan helpen om de ontwikkeltijd effectief te benutten. Een heldere afbakening tussen reguliere RV-taken en taken van het ontwerpproces is eveneens een mogelijke antwoord op de gestelde hulpvragen.

De laatste hulpvraag is specifiek gericht aan teamleiders. Volgens de experts zouden teamleiders fysiek moeten aansluiten bij het ontwerpproces op gezette tijden, tussentijdse opbrengsten vangen en kleine stappen vooruit vieren. Dit versterkt o.a. hun onderwijskundig leiderschap; de teamleider moet het ontwerpproces immers kunnen verantwoorden.

Conclusie, discussie en aanbevelingen

Conclusie

Hieronder worden allereerst conclusies van de deelvragen beschreven waarna de onderzoeksvraag als geheel wordt beantwoord. Er is gekozen om deelvraag 1 separaat te beschrijven en deelvraag 2 en 3 in samenhang waardoor een geïntegreerd beeld ontstaat van behoeften van teams tijdens een ontwerpproces en de manieren waarop deze kunnen worden ondersteund of beantwoord.

Conclusie op basis van deelvraag 1

Belang van externe netwerken en voorbeelden: het betrekken van externe netwerkgroepen en het gebruik van formats en bestaande voorbeelden zijn van groot belang voor het succes van het ontwerpproces. Deze elementen bieden niet alleen kennis en structuur, maar ook inspiratie en een basis om op voort te bouwen.

Noodzaak van gezamenlijke analyse en visie: het in gezamenlijkheid bepalen van een visie en doelen tijdens de analysefase zijn essentieel voor een stevig fundament. Dit zorgt ervoor dat alle teamleden op dezelfde lijn zitten en bevordert een gezamenlijke verantwoordelijkheid.

Waarde van begeleiding en visuele werkvormen: zowel teamonafhankelijke begeleiders, evenals het

gebruik van visuele werkvormen, zijn waardevol voor het faciliteren van dialoog, het concretiseren van ideeën en het bieden van overzicht en structuur.

Uitdagingen door gebrek aan sturing en tijdsdruk: een gebrek aan sturing en informatievoorziening, evenals tijdsdruk en dagelijkse prioriteiten, vormen grote belemmeringen. Dit leidt tot een late start van het ontwerpproces, onduidelijkheid over rollen en verantwoordelijkheden, en stress bij teamleden.

Invloed van samenwerking en teamdynamiek: samenwerking en afstemming binnen teams, vooral in de beginfase, zijn cruciaal voor het succes van het ontwerpproces. Teams die gezamenlijk optrekken, ervaren een sterker 'wij'-gevoel en gedeelde verantwoordelijkheid.

Rol van organisatorische ondersteuning: ondersteuning door teamleiders en de organisatie is van groot belang. Teams hebben behoefte aan vertrouwen, waardering, en facilitering om effectief aan onderwijsontwikkeling te kunnen werken.

Conclusie op basis van deelvraag 2 en 3

Informatievoorziening en procesinzicht: er is behoefte aan proactieve sturing en duidelijke richtlijnen. Door duidelijke communicatie en het bieden van procesinzicht kan deze behoefte beantwoord worden. Het tijdig verschaffen van informatie, rolduiding en procesinzicht ondersteunen teams om beter voorbereid te zijn en effectief samen te werken.

Samenstellen ontwerpteams: er is behoefte om voorafgaand aan het ontwerpproces een ontwerpteam samen te stellen en hen handvatten te bieden in de vorm van tools en formats. Het aanreiken van tools en formats kan ontwerpteams ondersteunen in het bieden van houvast en structuur. Door bij de samenstelling van het ontwerpteam rekening te houden met aanwezige expertise, diversiteit te benutten en taken te verdelen kan de behoefte beantwoord worden.

Belang van evaluaties en check op kwaliteit: teams uiten behoefte aan formele evaluaties, bij voorkeur begeleid, en een kwaliteitscheck tijdens het ontwerpproces. Een kwaliteitscheck helpt ontwerpteams om de kwaliteit van het onderwijsontwerp te waarborgen en te 'toetsen' of het ontwerp voldoet aan de wettelijke kaders. De behoefte kan beantwoord worden door het inbouwen van een kwaliteitscheck én vaste evaluatiemomenten na iedere fase van het ontwerpproces ondersteunt ontwerpteams om de voortgang van het proces te monitoren en waar nodig, bij te sturen.

Professionalisering en begeleiding: professionals uiten de behoefte om eigen expertise rondom curriculumontwerp te verstevigen. Door professionalisering niet te beperken tot het opdoen van inhoudelijke kennis maar professionals ook ondersteunen om de netwerken te benutten, kan de expertise van de professionals verrijkt worden. Daarnaast is er behoefte om tijdens het gehele ontwerpproces begeleid te worden. Deze behoefte kan beantwoord worden door verschillende vormen van begeleiding; zowel begeleiding op basis van expertise als procesbegeleiding dragen bij aan een gestructureerd, kwalitatief en effectief ontwerpproces.

Facilitering en ondersteuning: er is behoefte aan een vastgestelde facilitering en structurele ondersteuning gedurende het ontwerpproces. Een uniforme norm voor wat betreft het faciliteren van ontwerpteams ontbreekt. Door het bepalen van zo'n norm en het bieden van tijd en ruimte in gestructureerde tijdsblokken kan de ervaren werkdruk verlichten en de behoefte beantwoord worden. Zo'n uniforme norm draagt bij om curriculumontwerp te benaderen als een proces en kan dit minder als reguliere taak beschouwd worden. Als laatste draagt actieve betrokkenheid en ondersteuning van de teamleider bij aan het versterken van het ontwerpteam en het zichtbaar maken van ontwikkeling.

Conclusie op basis van de onderzoekszoeksvraag

Ten eerste ondersteunt tijdige informatievoorziening, rolduiding én procesinzicht opleidingsteams voorafgaand aan een ontwerpproces. Daarbij ondersteunen organisatiebrede afspraken teams om het ontwerpproces aan te gaan, los van reguliere taakbelasting. Hieronder valt te denken aan een norm v.w.b. het samenstellen van een ontwerpteam en bijbehorende facilitering en begeleiding.

Ten tweede bieden tools en formats tijdens het ontwerpproces houvast en structuur, zowel voor de bewustwording van het proces als de opbouw en onderdelen van een curriculum.

Ten derde bevordert een proactieve afstemming tussen ontwerpteam en opleidingsteam gedurende het ontwerpproces het creëren van een gemeenschappelijk doel en gedeelde verantwoordelijkheid. Daarbij is actieve participatie van het gehele opleidingsteam tijdens de analysefase, essentieel voor het creëren van kwaliteitsbesef van het onderwijsontwerp en voorkomt dat individuen blijven vasthouden aan oude patronen.

Ten vierde draagt het aanreiken van relevante expertise tijdens het ontwerpproces bij aan het versterken van de 'professionele rugzak' en *agency* van het individu. Daarnaast draagt het uitvoeren van een

kwaliteitscheck bij aan de kwaliteit van het ontwerp. Werken aan het ontwerpproces in grote tijdblokken, onder begeleiding van een procesbegeleider ondersteunt de focus van het team en het biedt hen een onafhankelijke-, objectieve en brede blik. Daarnaast ondersteunt procesbegeleiding bij het aanbrengen van structuur en het stellen van deadlines. Als laatste ondersteunen evaluaties, monitoring én bijsturing van het ontwerpproces. Actieve betrokkenheid en ondersteuning van de teamleider draagt tijdens het gehele ontwerpproces bij aan het gevoel van waardering en het versterken van het ontwerpteam door het zichtbaar maken van de ontwikkeling en vieren van successen.

Ten vijfde zijn meerdere niveaus van betrokkenheid essentieel om het ontwerpproces succesvol te kunnen doorlopen. Op microniveau spelen expertise, ervaring, *agency*, innoverend vermogen en taakbelasting een rol. Op mesoniveau wordt het ontwerpproces ondersteund door het benutten van de diversiteit en een gelijkwaardige taakverdeling in het team. Op het macroniveau ondersteunen organisatiebrede afspraken en duidelijke richtlijnen het ontwerpproces. Daarnaast ondersteunt samenwerking en afstemming binnen het landschap voor het genereren van ideeën en het aandragen van voorbeelden. Als laatste spelen externe netwerkgroepen op exoniveau een essentiële rol in de ondersteuning van het ontwerpproces waardoor teams al in een vroeg stadium betrokken zijn bij de herziening van een KD.

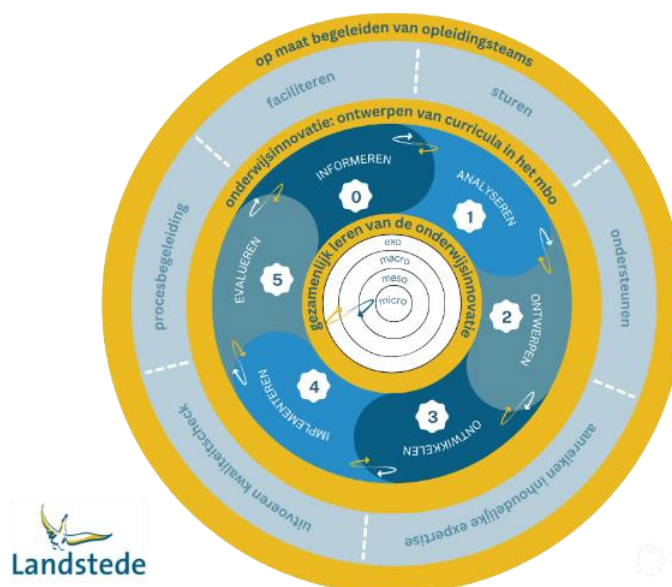
Ten laatste wordt het gehele ontwerpproces ondersteund door curriculumontwerp te benaderen als project of proces in plaats van een reguliere taak. Door deze benadering kan curriculumontwerp beschouwd worden als vorm onderwijsinnovatie waarbij facilitering, begeleiding en werkhouding aangepast kan worden aan de betreffende fase van het ontwerpproces.

De conclusies van dit onderzoek zijn verwerkt en weergegeven in onderstaand verrijkte model.

In de binnenste cirkel is het model uitgebreid met een vierde niveau van betrokkenheid: het exoniveau, dat de waarde van participatie aan externe netwerken erkent. In de middelste cirkel een voorbereidende fase (0) toegevoegd waarin tijdige informatievoorziening, rolduiding en procesinzicht centraal staan. Als laatste zijn in de buitenste cirkel de begeleidingsrollen facilitator, expert en procesbegeleider vervangen door tot begeleidingsvormen die teams ondersteunen tijdens het ontwerpproces.

Figuur 3

Conceptueel model 'Begeleiding bij curriculumontwerp in het middelbaarberoepsonderwijs'



Opmerking. Conceptueel model: verrijkte versie o.b.v. praktijkonderzoek (Seppenwoolde, 2025)

Discussie

Inzichten praktijkonderzoek in relatie tot het theoretisch kader

Omdat veel benaderingen voor het ontwikkelen van onderwijs neerkomen op de fasen beschreven volgens het ADDIE-model (Thijs & Van den Akker, 2009) is deze in dit onderzoek gebruikt als onderlegger voor het ontwerp van de praatplaat, het conceptueel model (figuur 1) en het coderingsschema ten behoeve van de data-analyse. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat er een belangrijke fase vooraf gaat aan analyseren (A in ADDIE-model). Passend bij deze uitkomst is de beschrijving van Visscher-Voerman et al. (2024) waarin zij het CADDIE-model voorstellen bij het ontwerpen van onderwijs met authentieke leeromgevingen. De C (C in CADDIE) verwijst naar Co-creation, Collaboration, Culture en Change. Het CADDIE-model (Visscher-Voerman et al., 2024) besteedt naast de technische-professionele ontwerpstappen en -activiteiten ook aandacht aan het sociaal-politieke perspectief waarbij het accent ligt op samenwerking tussen de betrokkenen. Hierdoor ontstaat aandacht voor wat het ontwerpsteam en alle andere collega's en stakeholders binnen en buiten het team nodig hebben om het ontwerpproces en de implementatie goed vorm te geven. Een kanttekening bij de beschreven fasen is dat een ontwerpproces zelden lineair zal verlopen. Overmatig structureren van het proces kan ervoor zorgen dat menselijke aspecten, zoals gevoelens, houdingen en waarden, over het hoofd gezien worden (Ornstein & Hunkins, 2009). Gebruik een model dus als hulpmiddel en niet als doel op zich. Blijf tijdens het gehele ontwerpproces de vraag stellen: "Wat vraagt deze fase van het opleiding- en ontwerpsteam, de benodigde expertise, begeleiding en facilitering."

Het theoretisch kader beschrijft criteria om een curriculum te evalueren (Nieveen & Folmer, 2013; De Bruin, 2006). Als aanvulling voor het evalueren van curricula kunnen de zeven principes voor een krachtig curriculum (Wiliam, 2013) gebruikt worden. Een kanttekening die hierbij geplaatst moet worden is dat geen enkel curriculum aan alle principes kan voldoen. Volgens Peeters (2021) zijn de principes geen doelen die afgevinkt moeten worden maar een basis voor dialoog om te bepalen wat men belangrijk vindt en om keuzes te onderbouwen. Specifiek voor de context van het mbo kan responsiviteit worden toegevoegd. Responsiviteit verwijst naar de mate waarin een curriculum flexibel is om; mee te bewegen en anticiperen op veranderingen in de samenleving, verschillende beroepscontexten en diversiteit in de studentpopulatie (De Bruijn, 2006; Onstenk & Westerhuis, 2017; Van Bommel et al., 2021).

Het theoretisch kader beschrijft een verband tussen curriculumontwerp en kenmerken van innovatie (Verdonschot, 2010; Spinder, 2019; Joosten, z.d.). Om tot een duurzame implementatie van de innovatie te komen hebben Lambriex-Schmitz et al. (2020) een aantal fasen beschreven, inclusief het bijbehorende werkgedrag. Korsmit (2023) heeft hiervan een vertaling gemaakt, specifiek voor de context van het mbo. Om het succes van innovaties te waarborgen is het van cruciaal belang om innovatief werkgedrag van professionals te stimuleren en te verbeteren omdat zij een cruciale rol spelen bij innovaties (Thurlings et al., 2015; Koeslag et al., 2018). Verdonschot (2020) stelt dat een onderwijsinnovatie kan gezien worden als een beweging welke groei door het opdoen van gezamenlijke leerervaringen. Zowel formele- als informele leeractiviteiten dragen volgens Hagedoorn et al. (2023) bij aan docentprofessionalisering. Door curriculumontwikkeling te zien als een middel voor professionalisering, investeer je volgens Lucassen (2025) niet alleen in de kwaliteit van het onderwijs, maar ook in je vaardigheden en kennis als docent. Dit komt overeen met de opbrengsten van het onderzoek van Gryson (2025) waarin zij presenteert dat TDT's (ontwerpteams) een effectieve bijdrage leveren aan de professionele ontwikkeling van docenten in het beroepsonderwijs. Van der Boomen (2024) benadrukt de rol van adviseurs bij dit leren en formuleerde tien principes hoe adviseurs leerprocessen kunnen stimuleren.

Beperkingen van de onderzoeksmethode

Hoewel het onderzoek rijke inzichten oplevert, kent het ook een aantal beperkingen ten aanzien van de gekozen methodiek. De onderzoeker heeft, in de rol van OA, in meer- of mindere mate een rol gespeeld tijdens het ontwerpproces van de ontwerpteams. Ondanks dat deze rollen duidelijk gescheiden- en benoemd zijn voorafgaand aan het interview, kan dit een vertroebeld beeld hebben opgeleverd. Er is gekozen om vijf ontwerpteams te bevragen naar betekenisvolle momenten, waarop de conclusie van dit onderzoek is gebaseerd. Deze vijf ontwerpteams zijn slechts een deel van de hoeveelheid teams binnen de eenheid Raalte en de gehele organisatie Landstede MBO. Het valt niet te zeggen of het bevragen van een meer ontwerpteams van invloed is op de resultaten van dit onderzoek. Het onderzoek speelt zich af in de context van Landstede MBO. De vraag is in hoeverre het onderzoek representatief is voor de gehele organisatie Landstede MBO. Om dit te verifiëren is het nodig een vergelijkend vervolgonderzoek uit te voeren onder verschillende eenheden van Landstede MBO, waarbij opbrengsten vergeleken worden met dit onderzoek. Daarnaast is raadzaam om te onderzoeken hoe andere mbo-instellingen curriculumontwerpprocessen organiseren en begeleiden. Dit kan inzicht geven in werkzame principes en contextspecifieke verschillen.

Hoewel dit onderzoek antwoord geeft op de praktijkvraag: “Hoe kunnen we teams begeleiden bij het ontwerpen van een curriculum?” roept het ook nieuwe praktijkvragen op als: “Hoe kan de rolverdeling tussen teamleider, procesbegeleider en expert effectief worden afgestemd per fase van het ontwerpproces?” en “Hoe kunnen externe netwerken structureel worden benut als bron van inspiratie en kwaliteitsborging binnen het ontwerpproces?”

Ethiek

De ethische verantwoording van dit onderzoek is gebaseerd op de Nederlandse Gedragscode Wetenschappelijke Integriteit (2018). Hierbij zijn morele principes gevolgd zoals het informeren van deelnemers, het verkrijgen van schriftelijke toestemming, en zorgvuldigheid in het verzamelen, analyseren, bewaren en toegankelijk maken van data. De privacy en vertrouwelijkheid van de deelnemers is vooraf besproken zodat zij vrijuit konden spreken tijdens het interview. De transcriptie werd aan de deelnemers voorgelegd waarbij zij konden aangeven of er informatie verwijderd moest worden, voorafgaand aan de analyse. Gedurende het onderzoek is regelmatig overleg geweest met de participanten om hen inzicht te geven in de resultaten en transparantie te waarborgen. Daarnaast heeft de onderzoeker continu feedback gevraagd en afgestemd met een collega-onderzoeker binnen de eigen organisatie. Ook heeft de onderzoeker zorg gedragen voor een eerlijke en representatieve manier van resultaatverwerking in de rapportage, zonder dat individuele deelnemers of rollen te identificeren zijn. Op deze manier kan het onderzoek worden uitgevoerd met integriteit en respect voor de deelnemers, wat bijdraagt aan de validiteit en ethische verantwoording van de bevindingen. Tot slot zijn tijdens het schrijfproces critical friends ingezet, wat heeft bijgedragen aan de volledigheid en objectiviteit van deze rapportage. Binnen deze rapportage is AI (Microsoft, z.d.) gebruikt om formuleringen van zinnen aan te passen, tekst te comprimeren en om een lekensamenvatting te maken.

Aanbevelingen

Op basis van de resultaten van dit praktijkonderzoek worden in dit hoofdstuk aanbevelingen gedaan om opleidingsteams binnen Landstede MBO beter te ondersteunen tijdens het curriculumontwerpproces. Om deze inzichten ten uitvoer te kunnen brengen worden een tweetal overstijgende aanbevelingen gedaan.

Ten eerste dienen de inzichten uit deze rapportage te worden vertaald naar een praktische- en compacte weergave, zodat deze toegankelijk en bruikbaar is voor verschillende stakeholders binnen de organisatie, zoals management, ontwerpteams en begeleiders. De in dit onderzoek ontwikkelde praatplaat curriculumontwerpproces kan hierbij dienen als visueel hulpmiddel om het gesprek over curriculumontwikkeling te ondersteunen en te structureren.

Ten tweede dienen de genoemde tools en formats ontwikkeld te worden, om teams houvast en structuur te bieden, zowel voor de bewustwording van het proces als de opbouw van en onderdelen van een curriculum. De verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling en implementatie van deze middelen zou kunnen liggen bij de onderwijsadviseurs mbo of beleidsmedewerkers binnen de Dienst Onderwijsondersteuning, waarvoor een opdracht gegeven moet worden door het mbo-beraad.

Naast de bovengenoemde aanbevelingen leiden de conclusie en discussie van dit onderzoek tot de onderstaande aanbevelingen en richtinggevende adviezen, specifiek afgestemd op het beschreven niveau van betrokkenheid en de context van de organisatie Landstede MBO.

Microniveau (individuele professional)

Pak en creëer (professionele) ruimte tijdens het ontwerpproces. Deze professionele ruimte wordt ook wel getypeerd als stuurkracht of agency wat van belang om in te kunnen spelen op veranderingen. Van Lommel et al. (2023) stellen dat docenten die agency vertonen kunnen dienen als vliegwiel voor veranderingen. Maak daarbij gebruik van de adviezen en bouwstenen voor professionalisering van het innoverend vermogen van mbo-docenten beschreven volgens Korsmit (2023).

Mesoniveau (team)

Zorg voor balans in diversiteit, expertise en ervaring bij de samenstelling van een ontwerpteam. Zorg voor een proactieve afstemming tussen ontwerpteam en opleidingsteam gedurende het gehele ontwerpproces.

Schat informele afstemming en spontane gesprekken op waarde. Dagelijkse, spontane gesprekken kunnen leiden tot effectieve communicatie, die begint met gedeelde emoties, overtuigingen en ideeën, en zich ontwikkelt tot een uitwisseling van wensen en behoeften, met als doel te komen tot concrete acties (Aarts et al.,

2015; Mengis & Eppler, 2008). Daarnaast zijn dergelijke impliciete en spontane gesprekken, informele activiteiten die bijdragen aan docentprofessionalisering (Hagedoorn et al., 2023).

Benut netwerken buiten het eigen opleidingsteam voor het opdoen van kennis, inspiratie of voorbeelden. Gebruik professionaliseringsdagen als bijvoorbeeld het Landstede VIP-event om een netwerk op te bouwen rondom eenzelfde vraagstuk.

Macroniveau (t.a.v. de organisatie)

Ontwikkel professionaliseringsactiviteiten, gericht op het ontwerpen van een curriculum. Positioneer deze activiteiten in *Mijn Academie* zodat deze toegankelijk zijn voor alle professionals binnen de organisatie Landstede MBO.

Bepaal een norm voor het faciliteren van ontwerpprocessen. Ontwikkeltijd voor docenten is randvoorwaardelijk om curriculumontwikkeling te stimuleren (Handelzalts, 2009). Het model van Knoster (1991) visualiseert het belang van facilitering in de vorm van middelen.

Beschrijf wie verantwoordelijk is voor informatiestroming en stel procesafspraken vast.

Maak curriculumevaluatie onderdeel van de PDCA-cyclus. Dit kan bijvoorbeeld door het opnemen van evaluatievragen in de zelfevaluatie of als onderdeel bij het bespreken van voortgangsgesprekken van het team. Daarnaast geven curriculumreviews een mogelijkheid om curricula te bekijken door een collega of expert buiten de eigen opleiding om, met als doel de kwaliteit van het curriculum te verbeteren.

In geval van landschap; ontwerp een grofontwerp van het curriculum stel deze vast. Het fijnontwerp kan worden vormgegeven door opleidingsteams in de eenheden. Overweeg het instellen van een curriculumcommissie, welke zorg kan dragen voor het ontwikkelen en actualiseren van het curriculum, het bewaken van de samenhang en kwaliteit, bedraagt aan evaluatie en verbetering en adviseert over toetsing en examinering.

Macroniveau (t.a.v. begeleiders van het ontwerpproces)

Visualiseer waar mogelijke, zodat ontwerpprocessen inzichtelijk worden gemaakt en gedeeld kunnen worden met alle betrokkenen. Door het inzetten van muzische werkvormen met aandacht voor visualisatie, worden gemeenschappelijke verbanden gelegd en professioneel handelen vergroot (Van Rosmalen, 2016; Van Oeffelt et al., 2021).

Stimuleer het curriculumbewustzijn van de professionals door het aanreiken van inhoudelijke expertise en het gebruik van evaluatieve tools. Curriculumbewustzijn is het handelingsvermogen van docenten om beslissingen te nemen in relatie tot het lesplan (Nieveen et al., 2017). Dit bewustzijn draagt o.a. bij aan kwaliteitsbesef. Het ontwikkelen van kwaliteitsbesef gaat niet vanzelf maar vereist begeleiding en dialoog (Kneyber et al., 2022)

Benut het practoraat Docentprofessionalisering van Landstede Groep voor kennis en inzichten rondom de professionalisering van zowel individuen als teams en gebruik deze ten behoeve van de begeleiding van opleidingsteams.

Denk na over de aanpak van het ontwerpproces, stem deze af per fase van het ontwerpproces, waarbij zowel de inhoudelijke- als relationele kant aandacht krijgt. Maak daarbij gebruik van de vier aanpakken beschreven volgens Peeters et al. (2021, p.41).

Macroniveau (t.a.v. leidinggevende van het ontwerpteam)

Informeert het opleidingsteam vroegtijdig over de komst van een nieuw KD, stel een ontwerpteam samen, draag zorg voor een duidelijke rol- en taakverdeling en neem het ontwerpproces op in het teamplan en inzet jaartaak voor de leden van het ontwerpteam. Betrek overige begeleiders bij het ontwerpproces en stem af wie welke vorm van begeleiding op zich neemt.

Zorg voor basale basisvoorwaarden als gezamenlijke afstemming van roosters en tijd voor teambijeenkomsten (Handelzalts, 2009; Van Oeffelt et al., 2021).

Stimuleer samenwerking zodat ontwerpteams elkaars kwaliteiten kunnen ontdekken en er een sfeer van openheid en draagkracht kan ontstaan voor diversiteit aan ideeën binnen de gemeenschappelijke ontwerpopgave. Samenwerking is van belang voor goed teamwerk en het bevordert een positieve houding, overtuigingen en expertise in ontwerpteams (Derksen, 2021; Gryson, 2025).

Zorg naast sturing voor actieve betrokkenheid bij het ontwerpproces door o.a. waardering uit te spreken en succes te vieren. Houtkamp et al. (2021) beschrijven dit vieren als oogsten. Deze showlines, zijn naast deadlines en heartlines, van belang bij innovatieprocessen (Gremmen et al., 2023).

Eindnotities

- (1) Responsiviteit is de mate waarin het mbo adequaat weet in te spelen op veranderingen op de arbeidsmarkt (Turkenburg & Vogels, 2017)
- (2) De resultaatverantwoordelijke onderwijs draagt zorg voor de implementatie van het leren binnen het opleidingsteam.

Referenties

- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het hbo*. Hogeschool Utrecht.
- Baarda, B., De Goede, M. & Teunissen, J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B. (2019). *Dit is onderzoek!* Noordhoff Uitgevers.
- Binkhorst, F., Poortman, C., McKenney, S. & Van Joolingen, W. (2022). *Leadership in teacher design teams for professional development: Research synthesis and applications for coaches*. Irish Educational Studies, DOI:10.1080/03323315.2022.2148264
- Cinop. (2022). *Flextool: voor het ontwerpen van flexibele leerroutes*. Cinop.
- Cinop. (2024). *Flextool: Ons Fijnontwerp*. Cinop.
- De Bruijn, E. (2006). *Adaptief beroepsonderwijs: Leren en opleiden in transitie* [Oratie]. CINOP.
- Doorewaard, H., Kil, A., Van der Ven, A., (2019). *Praktijkgericht kwaliteit onderzoek: Een praktische handleiding*. Boom.
- De Greef, M. (2020). *Welke gedragseisen en randvoorwaarden van samenwerking tussen onderwijsprofessionals binnen de school dragen bij aan effectieve implementatie van onderwijsontwikkelingen?* (KR.915) Kennisrotonde.
- De Vries, B. (2016). *Ontwerpen van onderwijs: Trends voor de toekomst*. Lectoraat Ontwerpen van innovatieve leerarrangementen. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-64. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Gelaude, K. (2016). *Zonder woorden kan je niet*. Uitgeverij Averbode.
- Gremmen, M., Joosten, M., Stompff, G. (2022). Innoveren in het onderwijs, hoe doe je dat? *Vaktijdschrift Profiel*, december 2022-editie (nummer 9).
- Gryson, T. (2025). *Empowering teachers for interdisciplinary collaborative design : Exploring Teacher Design Teams for general subjects in secondary vocational education*. Ghent University. Faculty of Political and Social Sciences, Ghent, Belgium.
- Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams* [Proefschrift]. University of Twente.
- Hagedoorn, M. (2021). *Docentprofessionalisering: Het doorbreken van bestaande patronen in het mbo*. Practoraat Docentprofessionalisering. Landstede Groep.

- Hagedoorn, M., Koopman, M., Bouwmans, M., De Bruijn, E. (2023). *One size fits not all - mapping informal and formal professional development activities of vocational teachers*. DOI: 10.1080/13540602.2023.2276743
- Hermanussen, J., Verheijen, E., & Visser, K. (2013). *Leerplanontwikkeling in het middelbaar beroepsonderwijs*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Houtkamp, B., Ruijters, M. & De Vries, C.A. (2021). *Opgavegericht teamleren: Samen werken aan een groter goed*. Boom uitgeverij.
- Huizinga, T. (2014). *Developing curriculum design expertise through teacher design teams* [Proefschrift]. University of Twente.
- Joosten, P. (z.d.). *Onderwijsvernieuwing & innovatie: 5 voorbeelden & kansen*. Geraadpleegd op 3 januari 2024, van <https://www.peterjoosten.net/onderwijsinnovatie/>
- Kessels, J. W. M. (1996). *Het corporate curriculum* [Rede]. Rijksuniversiteit van Leiden.
- Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V. & Wilde-Lopez, B. (2022). *Formatief handelen: Van instrument naar ontwerp*. Phronese.
- Knoster, T. (1991). Factors in managing complex change. In *Material presentation at TASH conference, Washington DC The Associations for People with severe Disabilities*.
- Koeslag-Kreunen, M. G., Van der Klink, M. R., Van den Bossche, P., & Gijselaers, W. H. (2018). *Leadership for team learning: The case of university teacher teams*. Higher Education, 75(2), 191–207.
- Korsmit, C. (2023). *Stuiter, bouw & goo! De perceptie van mbo-docenten op innoverend vermogen en wat bijdraagt aan de ontwikkeling hiervan*. Landstede Groep.
- Lambriex-Schmitz, P., Van der Klink, M.R., Beausaert, S. & Segers, M. (2020) *Towards successful innovations in education: Development and validation of a multi-dimensional Innovatieve Work Behaviour Instrument*. Vocations and Learning, 13, 313-340. doi.org/10.1007/s12186-020-09242-4
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). *Seven strong claims about successful school leadership revisited, School Leadership & Management*. DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077
- Lucassen, M. (2025). *Leren door ontwerp: curriculumontwerp als vorm van professionalisering*. Vernieuwonderwijs.
- MBO Raad (2015). *Het kwalificatiedossier van de docent mbo*. MBO Raad.
- Mengis, J. & Eppler, M. (2008). Understanding and Managing Conversations from a Knowledge Perspective: An Analysis of the Roles and Rules of Face-to-face Conversations in Organizations. *Organization Studies - ORGAN STUD.* 29. 1287-1313. <https://doi.org/10.1177/0170840607086553>
- Microsoft. (z.d.). Copilot [Generatieve AI]. <https://copilot.microsoft.com/>
- Miralles, F., García, H. (2021) *Ganbatte: De Japanse kunst van de wilskracht*. Boekeriej.
- Nederlandse Gedragcode Wetenschappelijke Integriteit. (2018). Opgehaald op 18 april 2025 van <https://www.nwo.nl/nederlandse-gedragcode-wetenschappelijke-integriteit>
- Nieveen, N. & Folmer, E. (2013). Formative evaluation in educational design research. In Plomp & Nieveen, *An introduction to educational design research* (p. 152-169). SLO.
- Nieveen, N., Schalk, H. & Van Tuinen, S. (2017). *Aandacht binnen lerarenopleidingen voor schooleigen curriculumontwikkeling*. Tijdschrift voor Lerarenopleiders 38(4) Onderwijs van de toekomst (p. 5-20).

- Onstenk, J., & Westerhuis, A. (2017). Responsieve onderwijsinstellingen in het mbo: de dubbele uitdaging van de arbeidsmarkt en de studentenstromen. In M. van der Meer (Red.), *Naar een lerend bestel in het mbo: over enkele institutionele voorwaarden van onderwijskwaliteit* (pp. 67-93). Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Oolbekkink-Merchand, H. (2018). *Leraren veranderen: Een pleidooi voor het versterken van de stuurkracht van leraren in het een bewegend onderwijsveld*. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Ornstein, A. & Hunkins, F. (2009). Curriculum design. In: *Curriculum: Foundations, principles and issues* (fifth edition). MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Peeters, W. (2021). *7 Kenmerken van een krachtig curriculum*. Vernieuwonderwijs.
- Peters, W., Lucassen, M., Geurts, R. & Wevers, I. (2021). *Curriculumontwerp in een notendop*. Uitgeverij OMJS.
- Scheer, A., Noweski, C., & Meinel, C. (2012) *Transforming constructivist learning into action: Design thinking in education: An International Journal*, 17(3).
- Serrington, T., & Caviglionli, O. (2021). *Doorloopjes: een visuele ontwerpids voor leraren*. Phronese.
- Spinder, K. (2019). *Het kleine innovatieboek: Hoe pak je het aan en hoe houd je de energie erin?* Uitgeverij Business Contact.
- Stompff, G. (2018). *Design Thinking: Radicaal veranderen in kleine stappen*. Boom.
- Surma, T., Vanhees, C., Wils, M., Nijlunsing, J., Crato, N., Hattie, J., Muijs, D., Rata, E., William, D., & Kirschner, P.A. (2025). *Developing Curriculum for Deep Thinking: The Knowledge Revival*. SpringerBriefs Education. <https://doi.org/10.1007/987-3-031-74661-1>
- Taba, H. (1962). *Curriculum development Theory and practice*. New York Harcourt, Brace & World.
- Thijs, A., & Van den Akker, J. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. SLO.
- Turkenburg, M., Vogels, R. (2017). *Beroep op het mbo: Betrokkenen over de responsiviteit van het middelbaar beroepsonderwijs*. Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). *Toward a model of explaining teachers' innovative behaviour a literature review*. Review of Educational Research, 85(3), 430–471.
- Van Bommel, R., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2021). *Het ontwerpen van een curriculum voor lerarenopleidingen in het hoger beroepsonderwijs: de betekenis van responsiviteit*. [Paper]. Gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen. Geraadpleegd van Open Universiteit Research Portal.
- Van den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (2003). *Curriculum Landscapes and trends*. Kluwer academic Publishers.
- Van der Boomen, F. (2024). *Niet bij vis alleen: Houvast voor adviseurs om leren te stimuleren*. [proefschrift]. DOI: 10.3990/1.9789036561891
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2022). *Praktijkonderzoek in de school*. Uitgeverij Coutinho.
- Vanlommel, K., Coppoolse, R., Schaap, L., (2023). *De grote vragen over onderwijsinnovatie: Op zoek naar meer verandergoesting* (p.125-145). Lectoraat organiseren van veranderingen in onderwijs.

- Van Oeffelt, T., Andriessen, D., Van den Ende, J., Mondriaan, E., Van Rosmalen, B.C.W., Ruijters, M.C.P., De Wolff-ter Beek, E., & Wortelboer, F. (2021). *Samen op zoek naar goed werk: Professioneel framen van de teamopgave*. Aeres Hogeschool.
- Van Merriënboer, J. J. G. & Kirschner, P. A. (2007). *Ten Steps to Complex Learning: A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Rosmalen, B. (2016). *Muzische professionalisering: Publieke waarden in professioneel handelen*. IJzer.
- Van Toly, R., Groot, A., Klaijisen, A., & Brouwer, P. (2017). *Ervaren werkdruk in het mbo* [onderzoeksverslag]. Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Verdonschot, S. (2010). *Leren op de Werkplek (16)-Leren om te innoveren*. Opleiding en Ontwikkeling-Tijdschrift over Human Resource Development, 23(3)(25).
- Verdonschot, S. (2020). *Van kleine doorbraak naar grootschalige vernieuwing: Een onderzoek naar mogelijkheden om innovatie in de praktijk te versterken*. Geraadpleegd op 21 juni 2022, van <https://www.kessels-smit.com/nl/van-kleine-doorbraak-naar-grootschalige-vernieuwing>.
- Verdonschot, S., De Jong, M. (2022). *Samen vernieuwen in de praktijk: Toolbox om werk te maken van innovatie*. Kessels & Smit Publishers.
- Verhoeven, N. (2024). *Interviewen: ontwerp, uitvoering en verwerking van gesprekken voor praktijkonderzoek*. Boom uitgevers.
- Visscher-Voerman, I., Huizinga, T., Mittendorff, K. (2024). *Het CADDIE-model voor het ontwerpen van onderwijs met authentieke leeromgevingen*. Lectoraat Innovatief & Effectief Onderwijs.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. (2nd edition). Pearson Prentice Hall.
- Wiliam, D. (2013). *Principled curriculum design*. SSAT (The Schools Network) Ltd.
- Zitter, I., & Hoeve, A. (2012). *Hybride leeromgevingen: Het verwerven van leer- en werkprocessen*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs.