

# Curriculumontwerpteams in (inter)actie: Onderzoek naar de relatie tussen het netwerk van een ontwerpteam en draagvlak in het bredere docententeam

H.M. Jonker, V.S.C. März, en J.M. Voogt

## Samenvatting

Bij curriculumvernieuwing wordt vaak een beroep gedaan op docentontwerpteams. Door actief betrokken te worden bij het curriculumontwerp vormen deze docenten een schakel tussen het beoogde curriculum en invoering in de onderwijspraktijk. Echter, als een docentontwerpteam het curriculum voor de gehele opleiding ontwerpt, zal de praktijk van alle betrokkenen veranderen. Meer onderzoek is nodig naar de manier waarop docentontwerpteams betrokkenheid van alle docenten bij het nieuwe ontwerp realiseren; ook wel de relationele opdracht van het ontwerpteam genoemd. In een casestudyonderzoek binnen een Lerarenopleiding Technisch Beroeps-onderwijs werd de relatie onderzocht tussen het netwerk van een docentontwerpteam en draagvlak in het bredere team. Beeldvorming en gevoel van eigenaarschap werden hierbij gehanteerd als indicatoren voor draagvlak voor de curriculuminnovatie. Door sociale netwerkdata (sociogrammen) te combineren met gespreksanalyses en interviews, werd bestudeerd hoe de interacties tussen het ontwerpteam en het bredere team verliepen en de betekenis hiervan op het ontstaan van draagvlak. Resultaten geven aan dat het netwerk van het ontwerpteam vooral als discussienetwerk fungeerde en gericht was op individuele docenten. Docenten uit het bredere team die hierin betrokken werden, hadden een uitgebreider beeld van de curriculuminnovatie dan niet-betrokken docenten. Betrokkenheid bij advies- en samenwerkingsnetwerken leidde bovendien tot een groter gevoel van eigenaarschap.

**Kernwoorden:** curriculumontwerpteam, curriculumontwerpproces, sociaal netwerk, draagvlak, blended curriculum, curriculuminnovatie

## 1 Inleiding

Onderwijskundig onderzoek heeft veelvuldig aangetoond dat de implementatie van onderwijsinnovaties tot zeer diverse en niet altijd duurzaam verankerde praktijken kan leiden (cf. Coburn, Russell, Kaufman, & Stein, 2012; Fullan, 2007; Geijsel, Slegers, van den Berg, & Kelchtermans, 2001). Het niet (geheel) realiseren van de beoogde doelen van een innovatie wordt hierbij vaak toegeschreven aan de rol die docenten hierin vervullen, en meer bepaald aan de betekenis die docenten aan de innovatie toekennen (Ketelaar, Beijaard, Boshuizen, & den Brok, 2012; Luttenberg, van Veen, & Imants, 2013; März, Kelchtermans, Vanhoof, & Onghena, 2013), aan het ontbreken van de benodigde expertise (Albashiry, Voogt, & Pieters, 2015; Huizinga, Handelzalts, Nieveen, & Voogt, 2014) of aan het gebrek aan betrokkenheid bij docenten (Ketelaar, Koopman, den Brok, Beijaard, & Boshuizen, 2014).

De laatste 15 jaar kunnen we echter binnen het innovatieonderzoek een belangrijke verschuiving vaststellen van een focus op de rol die individuele docenten vervullen naar het belang van netwerken van docenten. Meer specifiek, in plaats van in te zetten op de professionalisering van (individuele) docenten via deelname aan nascholingsactiviteiten, wordt gepleit voor een grotere en meer actieve betrokkenheid van docenten bij innovatieprocessen via de oprichting van (leer)netwerken. Dit is onder meer zichtbaar in de toenemende populariteit van onderzoek naar professionele leergemeenschappen (Tam, 2015), 'communities of practice' (van Lankveld & Volman, 2011; Wenger, 2011) en (sociale) netwerken in de context van onderwijsinnovaties (Moolenaar & Daly, 2012; Penuel, Sussex, Korbak, & Hoadley, 2006). Een hecht professioneel netwerk waarbinnen kennis en expertise met betrekking tot de

innovatie ontwikkeld en gedeeld wordt, wordt hierbij vaak genoemd als voorwaarde voor het bevorderen van betrokkenheid (Tam, 2015), draagvlak (Moolenaar, 2012; Penuel, Riel, Krause, & Frank, 2009) en eigenaarschap (Penuel, Fishman, Yamaguchi, & Gallagher, 2007) ten aanzien van onderwijsvernieuwingen, en meer algemeen voor de succesvolle implementatie van innovaties (Coburn et al., 2012; Datnow, 2012).

Deze tendens is ook zichtbaar binnen het domein van curriculumvernieuwing, waar steeds vaker een beroep wordt gedaan op docentontwerpteams. Een docentontwerpteam kan hierbij gedefinieerd worden als “a group of at least two teachers from the same or related subjects, working together on a regular basis, with the goal to (re)design and enact (a part of) their common curriculum” (Handelzalts, 2009, p.7). Ontwerpteams hebben als opdracht om collectief curriculummaterialen voor de eigen onderwijspraktijk te ontwikkelen teneinde een curriculuminnovatie te realiseren. Door actief betrokken te worden bij het curriculumontwerp worden docenten eigenaar van de curriculuminnovatie (Handelzalts, 2009; Penuel, Roschelle, & Shechtman, 2007; Voogt et al., 2011) en van daaruit kan de bereidheid ontstaan om het nieuwe curriculum te implementeren (Binkhorst, Handelzalts, Poortman, & van Joolingen, 2015). Docentontwerpers vormen op die manier een schakel tussen het beoogde curriculum en de daadwerkelijke invoering in de onderwijspraktijk (Handelzalts, 2009).

Er is al veel bekend over de impact van het participeren in een docentontwerpteam op de professionele ontwikkeling van de betrokkenen zelf, maar nog onvoldoende over de impact van het oprichten van een docentontwerpteam op hun omgeving (hier: het bredere docententeam) (Berkemeyer, Manitius, Müthing, Bos, & Teil, 2009; Moore & Rutherford, 2011). Immers, als een team van docenten een curriculum voor de gehele opleiding (her)ontwerpt, dan zal de onderwijspraktijk van alle betrokkenen veranderen. In verschillende studies (zie Albashiry et al., 2015; Binkhorst et al., 2015; Huizinga, 2014) wordt daarom de nadruk gelegd op het nastreven van instemming en betrokkenheid van

alle docenten bij het nieuwe ontwerp; ook wel de relationele dimensie van curriculumontwikkeling genoemd. Meer systematisch onderzoek is nodig naar de (relationele) rol die docentontwerpteams kunnen vervullen in het stimuleren van duurzame en breed gedragen curriculuminnovaties (cf. Coburn et al., 2012; Little & Veugelers, 2005). Deze studie heeft dan ook als doel inzicht te verwerven in de interacties die plaatsvinden tussen het docentontwerpteam en het bredere docententeam en de betekenis hiervan voor het creëren van draagvlak voor curriculuminnovaties.

## 2 Theoretisch kader

### *Curriculumontwikkeling en draagvlak*

Curriculuminnovaties worden beschouwd als complexe processen (cf. van den Akker, 2010; Luttenberg et al., 2013). Deze complexiteit wordt veroorzaakt door de verschillende vaak iteratieve stappen die moeten worden gezet tijdens dit traject, de meerdere invalshoeken van waaruit de curriculuminnovatie bekeken kan worden en de impact die de innovatie kan hebben op verschillende organisatieniveaus. Volgens Walker (1971) is curriculumontwikkeling voornamelijk een proces van keuzes maken. In een constant onderhandelingsproces worden keuzemomenten benoemd, alternatieven gezocht, informatie gebruikt, argumenten geformuleerd en keuzes gemaakt. Het curriculumontwerpteam maakt dit onderhandelingsproces samen door en “kan wel conclusies of bevindingen overdragen [aan andere collega’s] maar die achterban heeft het verhaal gemist” (Voncken, Derriks, & Ledoux, 2008, p.136-137). In diverse studies komt naar voren dat het daarom noodzakelijk is om het bredere docententeam te betrekken bij het onderhandelings- en keuzeprocess en wordt het belang benadrukt van een relationele aanpak (naast een systematische aanpak) van het ontwerptraject (Albashiry et al., 2015). Binnen de relationele aanpak ligt de focus niet enkel op het afleveren van een goed eindproduct, maar ook op het creëren van een breed draagvlak (of externe consistentie) voor de curriculuminnovatie (Albashiry et al., 2015; Huizinga, 2014; Moore & Rutherford, 2011). Draagvlak

verwijst hierbij naar het verwerven van steun, acceptatie en legitimiteit voor een voorgenomen maatregel of verandering onder alle betrokkenen. Albashiry e.a. (2015) verwijzen hierbij, in navolging van Kessels en Plomp (1999), naar het creëren van externe consistentie of het op elkaar afstemmen van de percepties van docenten uit het ontwerpteam en het bredere team: “External consistency (. . .) refers to the coherence between the perceptions of the design team and those of the programme stakeholders about the programme design, development, and implementation” (p.604). Zo’n afstemming is productief wanneer beide partijen inbreng hebben en elkaars inzichten gebruiken tijdens het curriculumontwikkelingsproces, het curriculumontwerp en de feitelijke implementatie (Albashiry et al., 2015; Huizinga, 2014).

In deze studie worden beeldvorming en gevoel van eigenaarschap als twee indicatoren voor draagvlak beschouwd. Het delen en verspreiden van informatie binnen netwerken (hier: interacties tussen het docentontwerp-team en het bredere team) blijken hierin een belangrijke rol te vervullen: op basis van beschikbare informatie kunnen docenten zich een adequaat beeld vormen van de curriculuminnovatie (Ketelaar et al., 2014) en kan een gevoel van eigenaarschap ontstaan (Coburn, 2003; Ketelaar et al., 2014; Tam, 2015). In de volgende paragrafen gaan we respectievelijk in op beeldvorming, gevoel van eigenaarschap en kennisdeling binnen netwerken.

### *Beeldvorming*

Alle docenten, niet alleen de ontwerpers, vormen zich een beeld van wat een curriculuminnovatie inhoudt en wat deze betekent voor de eigen onderwijspraktijk (Ketelaar et al., 2014). In gesprekken over de innovatie worden eigen gezichtspunten geëxpliciteerd en getoetst aan die van anderen. Zo worden meerdere perspectieven ten aanzien van de innovatie belicht en ontwikkelen docenten een eigen standpunt (van Lankveld & Volman, 2011). Beschikbare informatie wordt dus steeds geïnterpreteerd vanuit het eigen referentiekader (Ketelaar et al., 2012) en zo ontstaat er een juist of niet juist, meer of minder uitgebreid beeld van de innovatie dat al

dan niet aansluit bij de eigen opvattingen. Volgens Luttenberg e.a. (2013) kan de beeldvorming van docenten over de curriculuminnovatie inzicht bieden in het slagen of mislukken van een innovatie (Fullan, 2007; Ketelaar et al., 2012; Luttenberg et al., 2013). Luttenberg e.a. (2013) classificeren de mogelijke reacties ten aanzien van een onderwijsinnovatie als volgt: assimilatie, accommodatie, tolerantie en distantie. Bij assimilatie en accommodatie worden de kenmerken van de innovatie, dan wel het eigen gedachtengoed, passend gemaakt ten opzichte van elkaar. Bij tolerantie en distantie wordt de innovatie genegeerd, dan wel afgewezen, omdat deze niet bij het eigen gedachtengoed past. Om zich een adequaat beeld van de curriculuminnovatie te kunnen vormen, is het ook belangrijk dat docenten die niet betrokken zijn bij het ontwerpproces over voldoende informatie beschikken. Uit onderzoek blijkt dat als alle docenten structureel betrokken worden in het curriculumontwikkelingsproces (bijvoorbeeld via kennisdeling, uitwisseling van ervaringen en reflectie), dit kan leiden tot tevredenheid over zowel het product als het proces van de curriculuminnovatie (Fullan, 2007; Ketelaar et al., 2014; Ko, 2008). Volgens Tam (2015), bijvoorbeeld, biedt samenwerking (en kennisdeling) tussen docenten “opportunities for teachers to challenge individual beliefs and practices through ongoing communication with colleagues, hearing the multiple perspectives of others, sharing new experiences and acquiring new understandings” (p.38).

### *Gevoel van eigenaarschap*

Naast beeldvorming speelt ook eigenaarschap een belangrijke rol in de implementatie van een curriculuminnovatie en de continuering hiervan (Binkhorst et al., 2015; Ketelaar et al., 2012; van den Akker, 2010). Ketelaar e.a. (2012) omschrijven een gevoel van eigenaarschap als “a mental or psychological state of feeling owner of an innovation, which develops through the teachers’ mental and/or physical investment in it” (p.274). Voor een succesvolle implementatie is het cruciaal dat de ontwerpers eigenaarschap ten aanzien van de curriculuminnovatie realiseren bij alle betrokkenen (Coburn, 2003). Uit diverse onderzoek-

ken blijkt dat samenwerking tussen docenten een middel is om eigenaarschap bij de betrokkenen te bevorderen (Handelzalts, 2009; Moolenaar, 2012; Penuel et al., 2007; Voogt et al., 2011). Door samen te werken identificeren docenten zich met de innovatie en kan weerstand ertegen afnemen (Moolenaar, 2012). Ook hier wordt kennisdeling over de innovatie als cruciaal beschouwd voor het ontstaan van eigenaarschap (Coburn, 2003; Desimone, 2016; Ketelaar et al., 2014; Tam, 2015). Hoe meer een docent weet over een innovatie, hoe sterker hij zich ermee verbonden zal voelen. Penuel e.a. (2006) stellen letterlijk: “More talk about reform among colleagues could serve as a proxy for teachers’ sense of engagement in and ownership of reform goals” (p.442).

#### *Kennisdeling binnen netwerken*

Zoals uit de twee voorgaande paragrafen reeds gebleken is, worden succesvolle curriculuminnovaties gekenmerkt door netwerken waarin samengewerkt wordt en kennis, informatie en ervaringen uitgewisseld, gedeeld en besproken wordt (Coburn et al., 2012; Moolenaar, 2012). Een (sociaal) netwerk is te omschrijven als het web van relaties dat bestaat tussen individuen, afdelingen, organisaties of systemen, waarin posities van individuen, patronen in relaties en de (on-) toegankelijkheid van bronnen zichtbaar wordt (Moolenaar & Daly, 2012; Penuel et al., 2009). Sociale relaties tussen docenten reguleren dus wie via de inzet van bronnen iets kan bewerkstelligen of beïnvloeden, bijvoorbeeld wie doet wel en wie doet niet mee in de informatiestromen, wie kan wel en wie kan geen input leveren in het curriculumontwikkelingsproces. Docenten hebben verschillende netwerken voor verschillende doeleinden (Moolenaar, Slegers, Karsten, & Daly, 2012). In het kader van curriculuminnovaties lijken verschillende netwerktypen van belang. In discussienetwerken worden werkgerelateerde ideeën, kennis, ervaringen en expertise uitgewisseld; in een adviesnetwerk heeft de adviesgever invloed op innovaties doordat de adviesvrager afhankelijk is van de geboden kennis, informatie en expertise, en in samenwerkingsnetwerken wordt daadwerkelijk

samengewerkt aan een product waarvoor ook een gezamenlijke verantwoordelijkheid geldt. Een persoonsgerelateerd vriendschapsnetwerk is gebaseerd op een persoonlijke band en sociale steun, waardoor er een sterke beïnvloeding kan plaatsvinden. We onderscheiden daarnaast een besluitvormingsnetwerk, omdat het betrokken zijn bij de besluitvorming omtrent de innovatie volgens Geijsel e.a. (2001) belangrijk is voor het succesvol laten verlopen van een curriculuminnovatie. Tot slot, sociale relaties kunnen ook van elkaar verschillen in mate van intensiteit. Little (1990) plaatst samenwerkingsrelaties tussen docenten op een continuüm van onafhankelijkheid tot onderlinge afhankelijkheid, namelijk 1) uitwisselen van informatie en ervaringen (storytelling and scanning for ideas), 2) vragen en verlenen van hulp aan elkaar (aid and assistance), 3) uitwisselen van ontwikkelde materialen, methoden en nieuwe ideeën (sharing), en 4) gezamenlijk oplossen van problemen (joint work).

### **3 Methode**

Met dit onderzoek willen we inzicht verwerven in de betekenis van het netwerk van een docentontwerpteam voor het draagvlak ten aanzien van de curriculuminnovatie bij het bredere docententeam. De concrete onderzoeksvragen luiden als volgt:

- a. Hoe ziet het netwerk van het docentontwerpteam met het bredere docententeam eruit?
- b. Op welke manier bevordert of hindert het netwerk van het ontwerpteam de beeldvorming bij het bredere docententeam?
- c. Op welke manier bevordert of hindert het netwerk van het ontwerpteam het gevoel van eigenaarschap bij het bredere docententeam?

#### **3.1 Onderzoeksccontext**

Een multidisciplinair ontwerpteam van docent-opleiders van een Lerarenopleiding Technisch Beroepsonderwijs (LTB) had als opdracht een flexibel curriculum te ontwikkelen en te implementeren. In dit ontwerpteam was elk opleidingsonderdeel vertegenwoor-

digd: de onderwijskundige beroepsleerlijn, de Werk-, Ervarings-, Reflectie- en Onderzoeksleerlijn (WERO) en de vier vakleerlijnen (voor de richtingen Bouw, ICT, MBO-Elektrotechniek / Werktuigbouwkunde / Motorvoertuigtechniek en VMBO-techniek). Docenten hebben zich vrijwillig voor het ontwerpteam aangemeld, met dien verstande dat er voor de vakinhoudelijke leerlijnen niet echt een keuze was vanwege het beperkte aantal docenten. Het ontwerpteam heeft zijn opdracht ingevuld met de realisatie van een blended curriculum. Sommige teamleden ontwikkelden en voerden het ontwikkelde materiaal zelf uit, andere teamleden waren enkel betrokken bij de ontwikkeling terwijl andere LTB-docenten de uitvoering voor hun rekening namen. Het betrof hier dus twee innovaties: het ontwerpen van het nieuwe curriculum (productinnovatie) en de inzet van een ontwerpteam voor de ontwerpopdracht (procesinnovatie) – in het verleden werden ontwikkeltaken toegekend aan individuele docenten.

Het curriculumontwerptraject bestond uit 14 bijeenkomsten die verspreid over het schooljaar 2014-2015 plaats hebben gevonden. Tot en met de negende bijeenkomst was er een projectleider die de gezamenlijke overlegmomenten voorbereidde en leidde, vanaf de tiende bijeenkomst werd deze rol overgenomen door de hogeschoolhoofddocent in samenwerking met de onderzoeker (eerste auteur). Het ontwerpteam kreeg procedurele ondersteuning door de bijeenkomsten te structureren volgens het ADDIE-model (analysis – design – development – implementation – evaluation). Het ontwerpteam hield zich tijdens de eerste bijeenkomsten vooral bezig met het curriculum op mesoniveau: het ontwerp van het curriculum (zoals visie, ontwerprijlijnen) en de opbouw en invulling van gemeenschappelijke elementen (zoals vakleerlijnen, WERO-leerlijn, toetsing, afstuderen). Vanaf januari kwamen concrete onderwerpen aan bod, zoals het expliciteren van ontwerprijlijnen en bespreken van modules. De werkwijze en het functioneren van het ontwerpteam zelf stond regelmatig gedurende het gehele ontwerpjaar op de agenda. Het ontwerpteam heeft daarnaast bij-

eenkomsten georganiseerd die gericht waren op het gehele LTB-team. Hierin stond het delen van informatie (over de ICT-tool en ontwerprijlijnen) en het vragen van advies (over de WERO-leerlijn, afstuderen en communicatie) centraal. Het feitelijke ontwikkelwerk, het curriculum op microniveau, vond voornamelijk buiten het ontwerpteam plaats; leden van het ontwerpteam betrokken hier naar eigen inzicht individuele docenten bij door hen bijvoorbeeld advies te vragen.

De onderzoeker had een rol in de opzet van het ontwerptraject, was als observator aanwezig bij de bijeenkomsten en fungeerde (als gevolg van haar expertise rond het LTB-curriculum en de LTB-doelgroep) als vraagbaak.

### 3.2 Deelnemers

Het ontwerpteam bestond uit zes leden die elk een leerlijn vertegenwoordigden, het bredere team bestond uit negen docenten en het management telde drie leden. Daarnaast was er het eerste half jaar een projectleider, een gewezen managementlid die als speciale taak het leiden van de curriculumvernieuwing had en stopte vanwege zijn pensionering. De projectleider werd niet als lid van het ontwerpteam beschouwd. In Tabel 1 zijn de achtergrondgegevens van de betrokkenen opgenomen.

### 3.3 Dataverzameling

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden werd een single-casestudyonderzoek uitgevoerd naar de interacties van het ontwerpteam met het bredere docententeam en de betekenis hiervan voor het creëren van draagvlak. De casus die in deze studie centraal staat heeft betrekking op het complete team van een Lerarenopleiding Technisch Beroepsonderwijs. Data werden verzameld op zowel groepsniveau (ontwerpteam en bredere docententeam exclusief ontwerpteamleden) als op individueel niveau (individuele docenten uit het ontwerpteam en het bredere team). Sociale netwerkanalyse werd toegepast om de interacties tussen het ontwerpteam en het bredere docententeam in kaart te brengen. Door sociale netwerkdata te combineren met gespreksanalyses (van de bijeenkomsten van het ontwerpteam) en interviews werd onder-

Tabel 1  
Deelnemers

team LTB (pseudoniemen)	opleidings- onderdeel	achtergrond	leeftijd (gem.)	onderwijs- ervaring (gem.)	ontwerp- ervaring (gem.)
<b>ontwerpteam</b>			46.5	12.3	7.5
Inge Bettine Anton, Harold, Maarten, Sjoerd	beroepsleerlijn WERO-leerlijn 4 vakleerlijnen	2 universitaire opleiding, 4 HBO, allen + lesbevoegdheid			
<b>breder team</b>			50.0	19.5	15.8
Carolien, Evert, Gerard, Kevin, Onno Joost, Lex, Nico, Tinus	5 beroeps-/ WERO-leerlijn 4 vakleerlijnen	5 universitaire opleiding, 4 HBO, allen + lesbevoegdheid			
<b>management</b>			57	--	--
Pascal, Richard, Wietse	--	1 universitaire opleiding, 2 HBO-Master			

zocht hoe de interacties van het ontwerpteam naar het bredere docententeam verliepen en welke betekenis deze interacties hebben gehad voor het ontstaan van draagvlak. Tabel 2 geeft een overzicht van de instrumenten per onderzoeksvraag. Door over iedere vraag gegevens te verzamelen met twee instrumenten werd triangulatie gerealiseerd.

#### *Sociale netwerkragen*

Influencerijke inhoudelijke sociale relaties lijken aannemelijk in samenwerkings-, advies-

en besluitvormingsnetwerken en hebben daardoor potentieel de meeste betekenis voor het creëren van draagvlak. De leden van het ontwerpteam hebben hierover in het begin, halverwege en aan het eind van het traject drie vragen beantwoord, namelijk:

1. samenwerking: Met wie zou je de ontwikkeltaak voor het blended curriculum het liefst uitvoeren?
2. advies: Van wie zou je het liefst hulp of advies krijgen als je vastloopt in je ontwikkelwerk voor het blended curriculum?

Tabel 2  
Onderzoeksinstrumenten

onderzoeksvragen	gespreks- analyses	sociale net- werkragen	interviews
a. Hoe ziet het netwerk van het docentontwerpteam met het bredere docententeam eruit?	x	x	
b. Op welke manier bevordert of hindert het netwerk van het ontwerpteam de beeldvorming bij het bredere docententeam?	x		x
c. Op welke manier bevordert of hindert het netwerk van het ontwerpteam het gevoel van eigenaarschap bij het bredere docententeam?	x		x

3. besluitvorming: Als jullie er in het ontwerpteam niet uitkomen, wie mag van jou dan de knoop doorhakken over kwesties rond de ontwikkeling van het blended curriculum?

Hierbij werden de keuzemogelijkheden beperkt tot 1) twee collega's, zodat er daadwerkelijk van een keuze sprake zou zijn maar ook rekening werd gehouden met de bescheiden omvang van het gehele LTB-team, en 2) LTB-collega's, omdat de LTB centraal staat bij deze curriculumverandering. Door deze vragen ontstond zicht op de wijze waarop het ontwerpteam via interacties betrokkenheid en invloed van docenten uit het bredere team reguleert.

#### *Gesprekstranscripties*

Het ontwerpteam heeft 14 bijeenkomsten gehad van elk gemiddeld twee uur die aan de hand van een agenda werden gestructureerd. Van alle bijeenkomsten zijn gespreksopnames gemaakt en deze werden getranscribeerd. De transcripties functioneerden als middel om sociale relaties van het ontwerpteam te identificeren.

#### *Interviews*

De sociale relaties van het ontwerpteam werden, op basis van de gesprekstranscripties, in maandoverzichten bijeengebracht en deze maandoverzichten zijn gebruikt als basis voor interviews (Kvale, 1996). De interviews werden afgenomen in februari en juni 2015 onder 14 van de 17 LTB-docenten. Niet-deelname werd veroorzaakt door verlof (1) en onmogelijkheid een afspraak te plannen (2). Zowel ontwerpteamleden als niet-ontwerpteamleden werden geïnterviewd, teneinde beide invalshoeken mee te nemen. Het interview verliep volgens een vaste structuur, waarbij de inhoud van de soorten interacties (discussie, advies, samenwerking, steun) in herinnering werd gebracht. Twee vragen waren leidend:

- Hoe kijk je tegen het nieuwe curriculum aan?
- Waarmee ben je aan de slag gegaan?

De interviews gaven inzicht in de beeldvorming en het gevoel van eigenaarschap bij docenten uit het bredere team.

### **3.4 Data-analyse**

#### *Sociale netwerkragen*

De antwoorden op de sociale netwerkragen werden verwerkt in sociogrammen waarmee het samenwerkings-, advies- en besluitvormingsnetwerk van het ontwerpteam grafisch weergegeven werd. Op basis van een visuele analyse van de sociogrammen werden de netwerken beschreven door middel van begrippen uit de sociale netwerkanalyse (e.g. Moolenaar et al., 2012): spreiding over het LTB-team van de relaties van het ontwerpteam, docenten met wederkerige relaties, centrale docenten (meeste relaties met collega's) en geïsoleerde docenten (geen relaties met collega's).

#### *Gesprekstranscripties*

De gesprekstranscripties werden onderworpen aan een interpretatieve analyse (Miles & Huberman, 1994), waarbij de eerste auteur het voortouw nam en de coauteurs als kritische resonansgroep fungeerden. Er werd eerst open gecodeerd, wat leidde tot identificatie van thema's, waarna met het kernthema 'ontwerpteam-interacties' verder is gewerkt. Interacties werden gespecificeerd naar drie hoofdcategorieën, namelijk:

1. *betrokkenen*: groepen die bij interacties van het ontwerpteam betrokken zijn (alleen het ontwerpteam, docenten uit het bredere team, personen buiten de LTB).
2. *doel* van de ontwerpteam-interacties (Moolenaar et al., 2012) (zie Tabel 3, voorbeelduitspraken):
  - discussie: uitwisselen van werkgerelateerde ideeën, kennis, ervaring en expertise,
  - samenwerking: daadwerkelijk samenwerken aan een product onder gezamenlijke verantwoordelijkheid;
  - advies: vragen of bieden van kennis, informatie of expertise;
  - persoonlijke steun: vragen of bieden van persoonlijke en sociale steun.
3. *activiteiten*: relationele activiteiten van het ontwerpteam gericht op het bredere team (Albashiry et al., 2015; Huizinga, 2014) ten behoeve van de verschillende aspecten van de ontwerpopdracht (curriculumproducten, ontwerpproces, implementatie).

Tabel 3  
Voorbeelduitspraken interactiedoelen

doel	uitspraak (codering*)
<b>discussie</b>	Daar [hoorcolleges in blended onderwijs] heb ik het toevallig in Gent ook weer over gehad, ik dacht ook dat het not done was, maar er zijn heel veel mensen die het wel doen en ook heel goeie ervaringen hebben. (1A / 2C / 3x)
<b>samenwerking</b>	Oké. Want dan, wij [Harold, Inge] zijn bezig geweest met de vakdidactiekopdracht, omdat we die beter wilden. Daar hebben we even een formatje in eerste instantie voor gemaakt waar, wat we erin willen hebben, (...). (1B / 2A / 3x)
<b>advies</b>	Nou dat hoeft geen probleem te zijn. (...) Maar stel je voor dat jij [Sjoerd] daar terugkoppelt, een kleine vergadering bij mekaar roept, daar even de meningen peilt, die hier terugbrengt, dan ben je de vertegenwoordiger van het team. (1C / 2B / 3a)
<b>steun</b>	Toen zei ik: dit is eigenlijk een hele mooie dag voor jou, TVO komt misschien terug. Zo ziet 'ie dat absoluut niet, hij is alleen maar met oud zeer (...). (1D / 2A / 3x)

\* 1 interactiedoel: A discussie, B samenwerken, C advies, D steun / 2 betrokkenen: A alleen ontwerpteam, B ontwerpteam en bredere team, C ontwerpteam en buiten LTB / 3 relationele activiteiten van ontwerpteam en bredere team over: a curriculumontwerp, b ontwerpproces, c implementatie, x geen

Er werd een codeerschema opgesteld waarmee een axiale codering werd uitgevoerd. De analyse (met gespreksdelen over de relaties tussen ontwerpteam en bredere team als eenheid van de analyse) verliep in twee fasen. In de eerste fase werd voor de gespreksdelen binnen elke bijeenkomst een analyse uitgevoerd waarmee werd bepaald wat de frequentie van de verschillende soorten interacties was en hoe deze konden worden gecategoriseerd (i.e. within-case analyse). Tijdens de tweede fase werd via vergelijkende analyse (i.e. cross-case analyse) gezocht naar systematische verschillen, patronen en processen (Miles & Huberman, 1994).

### Interviews

De gespreksnotities van de interviews werden, na validatie in de vorm van individuele member checks, interpretatief geanalyseerd op vergelijkbare wijze als de gesprekstrascripties. Uitspraken over curriculuminnovatie vormden de eenheid van analyse. In de eerste fase werd een analyse uitgevoerd die zich richtte op het draagvlak onder docenten uit het bredere team. Draagvlak werd vastgesteld via twee indicatoren:

1. *beeldvorming*: het negatieve, neutrale of positieve beeld dat betrokkenen beschrijven over het ontwerpproces, de curriculumproducten en de implementatie (Tabel 4, voorbeelduitspraken).

Tabel 4  
Voorbeelduitspraken interactiedoelen

ontwerpaspect	uitspraak (codering*)
ontwerpproces	Ik was zelf niet bij de workshops betrokken maar vind dat goede initiatieven. (b / +)
curriculumproducten	Er lijkt niet te zijn nagedacht over integratie van de 3 leerlijnen. Nu is er alleen een vakdidactische opdracht die hier en daar kunstmatig aandoet. (a / -)
implementatie	Blended deel van het onderwijs verliep moeizaam, vanuit docent en studenten. (c / -)

\* omschrijving betreft: a curriculumontwerp, b ontwerpproces, c implementatie / waardering: - negatief, ± neutraal, + positief



Tabel 5  
Voorbeelduitspraken gevoel van eigenaarschap

gradatie inspanning	uitspraak (codering*)
informatie aanhoren	Ik ben naar de bijeenkomst geweest waarin Inge liet zien hoe de ontwerprijlijnen in haar module terugkomen. (a)
informatie uitwisselen	De vakdidactische opdracht die ik heb ontwikkeld heb ik besproken met een collega-docent en een lid van het ontwerpteam. (b)
adviseren	Ik heb een advies voor vrijstellingen geformuleerd en deze naar de examencommissie gestuurd. (c)
delen materiaal/ervaringen	Ik heb een toetsproduct van een student ingebracht op de gezamenlijke ontwerpdag. (d)
produceren individueel	Ik heb een technische ontwikkeltaak herschreven. (e-i)
produceren samenwerkend	Ik heb samen met een lid van het ontwerpteam de eerste en tweedejaars WERO-gidsen geschreven. (e-ii)

\* inspanning docenten bredere team: a aanhoren info, b uitwisselen info, c adviseren, d delen materialen / ervaringen, e produceren curriculummaterialen (i individueel, ii samen met collega)

2. *gevoel van eigenaarschap*: het psychologische gevoel bij de betrokkenen dat de innovatie van hen is; het effect daarvan is dat de betrokkenen mentale of fysieke inspanningen ten behoeve van de innovatie leveren (Ketelaar et al., 2012). Activiteiten die docenten uit het bredere team ontplooiden ten behoeve van de innovatie werden opgevat als uiting van een gevoel van eigenaarschap. Gebaseerd op de niveaus van samenwerking die Little (1990) hanteert, werden gradaties in activiteiten onderscheiden: van geringe naar sterke intensiteit. Tabel 5 bevat een aantal voorbeelden van uitspraken over inspanningen van docenten uit het bredere team.

De uitspraken binnen elk interview werden gecodeerd op basis van het ontwerpaspect en de inspanning(en) die werd(en) geleverd. Tijdens de tweede fase werd in een vergelijkende analyse van alle interviews gezocht naar systematische verschillen en patronen tussen docenten uit het bredere team die wel en niet betrokken waren in het netwerk van het ontwerpteam.

Iedere stap in de analyse werd gedocumenteerd en kritisch besproken in het onderzoeksteam (auteurs). Interpretatieverschillen werden zolang besproken tot er consensus ontstond.

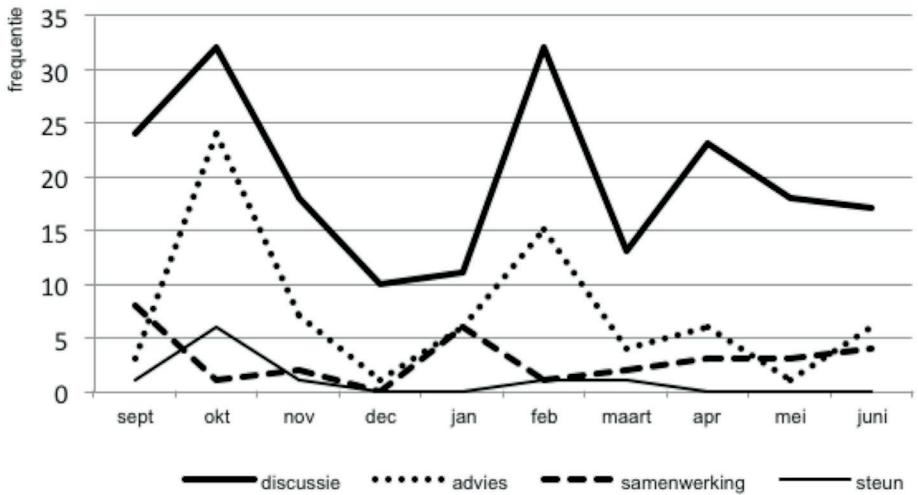
## 4 Resultaten

### 4.1 Netwerk van het docentontwerpteam met het bredere docententeam

Tussen het ontwerpteam en het bredere team hebben, over het gehele ontwerpjaar gezien, voornamelijk discussie-interacties plaatsgevonden (198/311) (Figuur 1). Adviesinteracties waren minder frequent (73/311) en nog minder frequent waren samenwerkingsinteracties (30/311). Interacties die persoonlijke steun tot doel hadden, vertoonden de laagste frequentie (10/311) en waren te gering om in de verdere analyse mee te nemen.

Het bredere team was in meer dan de helft van de interacties (177/311) van het ontwerpteam betrokken (Figuur 2); 22.5% (70/311) van de interacties bleef binnen het ontwerpteam en bij 20.6% (64/311) van de interacties werden actoren buiten de LTB betrokken. Inhoudelijk hadden deze interacties betrekking op de ontwikkeling van leerlijnen, modules en vakdidactische opdrachten en (tegen het eind van het traject) het herontwerp van leerlijnen/modules.

Hoewel het bredere team bij meer dan de helft van de sociale contacten van het ontwerpteam betrokken was, waren die interacties vooral gericht op individuele docenten uit

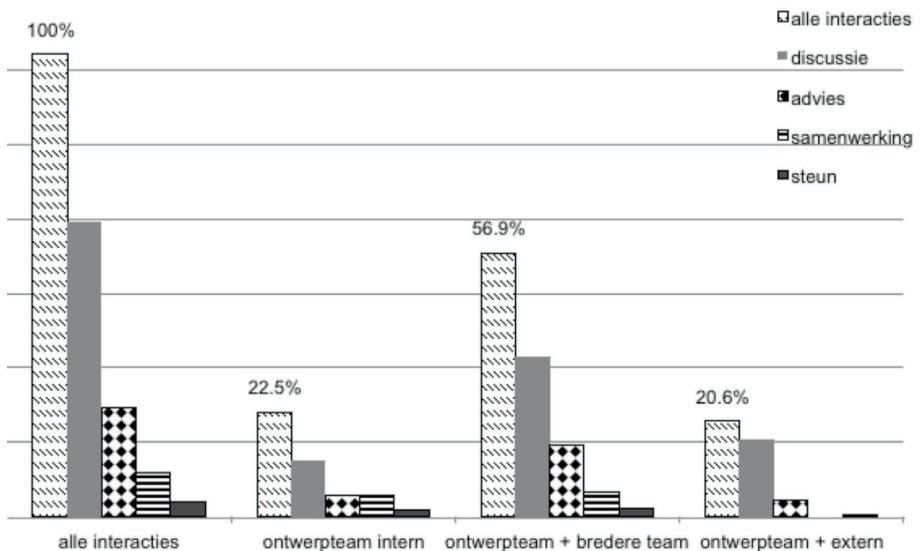


Figuur 1. Aard en frequentie van de interacties van het ontwerpteam.

het bredere team (102/177) en op het management (59/177). Verder waren er zeven teambijeenkomsten waarmee het ontwerpteam expliciet het gehele bredere docententeam in zijn netwerk betrok (Tabel 6).

Het netwerk van het ontwerpteam is als volgt te typeren. Eén ontwerper, Anton, nam een positie in als geïsoleerde docent, omdat hij binnen elk type netwerk minder of helemaal

geen sociale relaties had met andere docenten, noch uit het ontwerpteam, noch uit het bredere team. Twee ontwerpers, Inge en Harold, zaten in een doorgeefpositie: ze ontvingen informatie en gaven informatie door. In de loop van het ontwerpjaar nam Inge een steeds centralere plaats in, doordat zij de meeste relaties met docenten uit het bredere team had. Dat betekent dat zij kon bepalen welke informatie werd verspreid, en daarmee



Figuur 2. Betrokkenen bij de interacties van het ontwerpteam.

Tabel 6

Ingeplande structurele contacten ontwerpteam – bredere docententeam

bijeenkomst (maand – nr.)	interactie- doel	onderwerpen	
okt.	4	discussie	workshop (2 sessies): opzetten online deel voor eigen modules door te oefenen met de ICT-tool AdobeConnect
	5	advies	workshop: uitwisselen van meningen, inzichten, ervaringen over het aanpakken van een curriculumontwerptaak
	6	discussie	workshop: opzetten online deel voor eigen modules door te oefenen met ICT-tool AdobeConnect
dec.	8	advies	bespreking: 1) voorleggen ontwerp en verzamelen van opvattingen over de WERO-leerlijn en het onderdeel Afstuderen; 2) communicatie van het ontwerpteam naar het bredere team: huidige werkwijze en vaststellen verbeterpunten
april	12	discussie	informatiedeling (2 sessies): concretisering van de ontwerprichtlijnen door deze aan de hand van voorbeeld-modules te illustreren

had ze een grote invloed op het verloop van de curriculuminnovatie. De sociale relaties van de andere drie ontwerpers met docenten uit het bredere team kunnen we als zeer variabel beschrijven, omdat ze tijdens het proces wisselende collega's voor verschillende interactiedoeleinden betrokken.

De interacties van het ontwerpteam met het bredere team waren niet evenwichtig verspreid over alle docenten; bij alle netwerktypen was er steeds een groep (overwegend dezelfde) docenten die geen plaats had in het netwerk van het ontwerpteam. 45.6% van de discussie-interacties (90/198) zijn bovendien door de docenten uit het bredere team niet opgemerkt. Het adviesnetwerk werd getypeerd door een wederkerige relatie binnen het ontwerpteam, namelijk tussen Harold en Inge, en een gerichtheid van het ontwerpteam op vooral het management. Verder werden vier individuele docenten een enkele keer in een adviescontact betrokken, aan het eind van het ontwerpjaar waren dat er nog twee. Het is dan ook niet verwonderlijk dat 70% van de adviescontacten (51/73) door docenten uit het bredere team niet werd opgemerkt. Het management kwam in het adviesnetwerk alleen eenzijdig (als ontvanger) voor. Opvallend hierbij was dat het vaak ging om adviezen om een bepaald besluit te nemen over een ontwerp-gerelateerde kwestie. Dit duidde op een apart besluitvormingsnetwerk, dat enkel uit managementleden bestond. Illustratief is een uitspraak van de projectleider (oktober):

*Mijn voorstel, (...) er gaat een korte notitie over hoe willen we met de WERO omgaan en met de assessments en dat stuur ik naar Wietse en Richard. En dan zeg ik van, nou ... jullie tweeën zijn in de leiding dus het is aan jullie nu om de knoop door te hakken.* Het samenwerkingsnetwerk toonde een wederkerige relatie, ook hier tussen Harold en Inge. Van de samenwerkingscontacten die het ontwerpteam met het bredere team had is 67.7% (20/30) door docenten uit het bredere team niet opgemerkt. Dezelfde vier docenten die in het adviesnetwerk betrokken waren, werden ook een enkele keer betrokken in samenwerkingscontacten. Het management had geen plaats in het samenwerkingsnetwerk.

#### 4.2 Netwerk van het ontwerpteam en beeldvorming bij het bredere docententeam

Beeldvorming over een curriculuminnovatie kan betrekking hebben op het ontwerpproces en op de ontworpen curriculumproducten.

Al in de eerste ontwerpmaand (september) bestonden er negatieve opvattingen in het bredere team over het ontwerpproces en de curriculumproducten. Tijdens het ontwerpjaar veranderde er weinig in deze beeldvorming. Het maakte niet uit of docenten wel of niet via sociale relaties met het ontwerpteam bij het ontwikkelingsproces betrokken waren. Wel gebruikten docenten die meer betrokken waren in de discussiecontacten de informatie die hier werd verspreid om hun beeld over de curriculuminnovatie uitgebreider te beschrij-

ven. Docenten verwezen in hun percepties zowel naar het ontwerpproces (informatie, input van het team, sturing, werkwijze) als naar de ontworpen producten (visie, materialen).

Vooraf het onderwerp 'informatie' was aanwezig in de beeldvorming over het ontwerpproces, zeven van de negen docenten uit het bredere team hadden hier negatieve opvattingen over. Zowel docenten die in de discussiecontacten van het ontwerpteam betrokken waren als docenten die dat niet (of nauwelijks) waren, gaven aan over geen, niet veel of te weinig informatie te beschikken – en dat gold ook voor de vier docenten die in het advies- en samenwerkingsnetwerk van het ontwerpteam meededen. Nico, wel betrokken bij discussiecontacten, zei bijvoorbeeld: *Er zijn blijkbaar allerlei activiteiten geweest. Maar ik heb niets gemerkt* (januari) en Joost, betrokken bij de discussie-, advies- en samenwerkingscontacten, gaf aan te weinig zicht te hebben op wat er gebeurde: *Het beeld van mijn eigen technische vakken heb ik uiteraard duidelijk, maar van andere onderdelen blijft het vaag (...)* (februari). Docenten benoemden ook dat ze te weinig informatie hadden die als houvast kon dienen bij de implementatie. Een docent (Kevin, juni, weinig betrokken in de discussiecontacten, maar wel in het advies- en samenwerkingsnetwerk) koppelde dit vooral aan het digitale deel van een blended curriculum: *Ik ben verbaasd dat er niets, of weinig, over digitale didactiek ligt. Verder was de wijze van communiceren een punt van zorg. In het begin al zei Onno (oktober, weinig betrokken in de discussiecontacten, maar wel in het advies- en samenwerkingsnetwerk): Vanuit informele contacten nam mijn verbazing toe over de wijze van communicatie. Dit veranderde blijkbaar niet in de loop van het ontwerpjaar: De wijze van communicatie beschouw ik als een gemiste kans* (Carolien, april, betrokken in de discussiecontacten).

Het onderwerp 'input van het team' werd door drie van de negen docenten genoemd. Twee docenten die niet in een netwerk betrokken waren, verwoordden hun opvattingen door aan te geven dat ze geen kans hadden om mee te doen: *Ik vond het voor mezelf gewenst dat ik mee ging doen maar dat was*

*qua tijd onmogelijk* (Evert, oktober) of dat expertise niet werd benut: *Er wordt te weinig gebruikgemaakt van aanwezige kennis en expertise bij collega's* (Nico, maart). Maar ook voor Onno, die wel advies- en samenwerkingscontacten had met het ontwerpteam, was onduidelijk wat er gebeurde met gevraagde inbreng van het bredere team. Na een teambijeenkomst over het ontwerp van de WERO-leerlijn en het afstudeertraject zei Onno namelijk (december): *Het zijn wel mooie activiteiten hoor, van het ontwerpteam, om ons om adviezen te vragen. Maar wat wordt er mee gedaan?*

De andere twee onderwerpen over het ontwerpproces, sturing en werkwijze, werden benoemd door één respectievelijk twee docenten. Gerard, die in het discussie-, advies- en samenwerkingsnetwerk zat, verwoordde kwesties rondom sturing: *Er is onrust over de vakdidactische opdrachten, daar zit geen sturing op. Het ontwerpteam stuurt de herontwerpvoorstellen niet inhoudelijk* (maart); iets vergelijkbaars herhaalde hij in juni. Over de werkwijze van het ontwerpteam werd gezegd: *Ik schrok van het ontbreken van een trekker* (Tinus, november).

De visie die aan de basis van het nieuwe curriculum ligt was bij zeven van de negen docenten een negatief onderdeel van hun beeldvorming. Er was op dit punt geen verschil tussen docenten uit het bredere team die wel of niet in een netwerk van het ontwerpteam meededen. De keuze voor blended learning stuitte op fundamentele verschillen in opvattingen over wat goed onderwijs is. Zoals: *Begeleiding van studenten op afstand is niet wat ik wil bij een praktisch vak en niet wat studenten nodig hebben* (Joost, oktober); of *Ik ben nog steeds negatief; het wordt duidelijk dat er veel te weinig techniek in het curriculum zit* (Lex, februari).

Het curriculummateriaal had in de beeldvorming van drie van de negen docenten een plaats. Docenten noemden het ontbreken van materiaal, materialen die niet in lijn met de module-omschrijvingen waren of die niet de vereiste kwaliteit hadden. Illustratief was de uitspraak van Kevin (maart, betrokken in het advies- en samenwerkingsnetwerk): *Ik schrok van het ontbreken van curriculum-*

materialen voor de module ABC. Maar ook fundamentele kwesties over de gekozen inhoud werden genoemd: *Ik was onaangenaam verrast toen ik met de uitvoering wilde beginnen: er zit geen logische opbouw/structuur in modulperiode-1. Ik vind de materialen ook niet geschikt voor leerjaar 1* (Carolien, september, betrokken in discussiecontacten).

#### 4.3 Netwerk van het ontwerpteam en gevoel van eigenaarschap bij het bredere docententeam

Van de negen docenten uit het bredere team bleken er twee geen enkele inspanning ten behoeve van de curriculuminnovatie te leveren. De inspanningen van de andere docenten betroffen informatie aanhoren (4), informatie uitwisselen (4) en produceren (6); docenten uit het bredere team gaven geen adviezen en deelden geen materiaal of ervaringen met het ontwerpteam. Gedurende het hele ontwerptraject leverden dezelfde docenten dezelfde soort inspanningen. Illustratief voor inspanningen met de laagste intensiteit (informatie aanhoren) was de uitspraak *Ik heb geïnformeerd bij enkele ontwerpteamleden wat er gebeurt* (Joost, november). De uitspraak *Met de teamleider gebrainstormd over uitstroomprofielen* (Nico, maart) duidde op een iets grotere inspanning (informatie uitwisselen). De activiteit met de hoogste intensiteit (produceren, oftewel ontwikkelen van curriculumproducten) kwam voor in twee varianten, individueel *Ik heb de opdracht voor de module ABC ontwikkeld* (Kevin, maart) en samenwerkend *In samenwerking met een collega heb ik een voorstel voor herontwerp van de beroepsmodules in leerjaar-1 gedaan* (Gerard, maart).

Het netwerk van het ontwerpteam had op twee punten betekenis voor het gevoel van eigenaarschap. Ten eerste: hoe meer een docent in de discussiecontacten was betrokken, hoe meer inspanningen hij leverde voor het nieuwe curriculum. Deze docenten spannen zich vooral veel in door (individueel) curriculummaterialen te ontwikkelen. Bijvoorbeeld Nico (september): *Ik heb een technische ontwikkeltaak herschreven*; en Joost (juni): *Ik heb de ELO gevuld voor 2015-2016 (...)*. Opvallend was dat alleen de docenten die

zich overwegend positief over de discussiecontacten uitlieten ook met collega's curriculumproducten ontwikkelden. Zo zegt Carolien (juni) dat ze *Bezig [is geweest] met het herontwerp van de WERO-leerlijn samen met een collega*. Ten tweede: alleen docenten die in het advies- en samenwerkingsnetwerk van het ontwerpteam zaten ontwikkelden samen met collega's curriculummaterialen – een inspanning met de hoogste intensiteit. Bijvoorbeeld Gerard (september): *Ik heb in samenwerking met twee leden van het ontwerpteam, Harold en Sjoerd, en twee andere collega's, Joost en Richard, de vakdidactische opdracht voor periode-1 doorontwikkeld*. Overigens was alleen Gerard betrokken in zowel het discussie-, advies- en samenwerkingsnetwerk van het ontwerpteam en hij was degene die het vaakst (5, n=9) samen met collega's curriculummaterialen ontwikkelde. Opvallend was dat geen van deze docenten aangaf dat ze adviezen hebben gegeven, terwijl ze volgens het ontwerpteam wel in het adviesnetwerk waren opgenomen.

## 5 Conclusie en discussie

### 5.1 Conclusie

Dit onderzoek had tot doel na te gaan welke interacties er plaatsvonden tussen het ontwerpteam en het bredere docententeam en wat die interacties betekenen voor het creëren van draagvlak voor de curriculuminnovatie bij het bredere docententeam.

Het netwerk van het ontwerpteam fungeerde voornamelijk als discussienetwerk, waarbij twee leden van het ontwerpteam een centrale positie innamen. Weliswaar werden enkele bijeenkomsten voor het gehele team georganiseerd, maar bij alle netwerktypen lag het accent op individuele relaties en werden sociale contacten niet gespreid over alle docenten uit het bredere team. In het samenwerkings- en adviesnetwerk werden vier docenten uit het bredere team betrokken en juist deze docenten toonden het grootste gevoel van eigenaarschap voor het nieuwe curriculum. Er bleek sprake van een apart besluitvormingsnetwerk, doordat besluitvorming volledig in handen lag van het management en daarmee dus buiten het ontwerpteam

en buiten het bredere team. De wijze van besluitvorming heeft geen bijdrage geleverd aan het ontwikkelen van draagvlak.

Er was geen (of weinig) verschil tussen de beeldvorming van docenten die wel of niet bij het netwerk van het ontwerpteam betrokken waren. Alleen de uitgebreidheid waarmee de beelden werden beschreven was groter bij docenten die meer bij de discussiecontacten waren betrokken. De beeldvorming over de curriculuminnovatie was en bleef overwegend negatief. Docenten uit het bredere team die niet of nauwelijks betrokken werden bij de interacties van het ontwerpteam, hadden geen of een eerder negatief beeld van de curriculuminnovatie; de informatie die via het netwerk van het ontwerpteam werd verspreid heeft deze docenten niet bereikt, en omdat hun beeld niet evolueerde kan dit erop duiden dat de informatie die via het netwerk van het ontwerpteam werd verspreid enkel is gebruikt om een al bestaand beeld te bevestigen. Dit duidde op een probleem dat al bij de start bestond. Betrokken zijn in het netwerk van het ontwerpteam hing positief samen met het gevoel van eigenaarschap, wat zichtbaar werd in de inspanningen die docenten uit het bredere team voor het nieuwe curriculum leverden. Het leveren van de meest intensieve inspanning, samen curriculumproducten ontwikkelen, hing samen met positieve beschrijvingen van de discussiecontacten met het ontwerpteam en met deelname aan het advies- en samenwerkingsnetwerk van het ontwerpteam.

*Kortom*, het al dan niet betrokken worden bij de activiteiten van het ontwerpteam hing samen met het draagvlak voor de curriculuminnovatie. Docenten die deelnamen aan het netwerk van het ontwerpteam beschreven hun beeldvorming over de curriculuminnovatie uitgebreider, de beeldvorming zelf evolueerde echter niet. Docenten die opgenomen waren in het advies- en samenwerkingsnetwerk toonden meer gevoel van eigenaarschap, doordat vooral deze docenten in de meest intensieve vorm inspanningen ten behoeve van het curriculum leverden.

## 5.2 Discussie

Bij curriculuminnovaties wordt steeds vaker een beroep gedaan op docentontwerpteams.

Het ontwerpteam in deze studie had als doel een blended curriculum te ontwerpen voor de gehele opleiding. Vastgesteld is dat een ontwerpteam in de context van curriculuminnovaties van betekenis is voor het ontstaan van draagvlak in het bredere team, maar dat een ontwerpteam de – relationele – activiteiten die een bijdrage leveren aan het creëren van draagvlak niet vanzelfsprekend tot zijn taak rekent.

De wijze waarop docenten uit het bredere team betrokken werden in het netwerk van het ontwerpteam zou kunnen verklaren waarom de beeldvorming over het curriculum overwegend negatief was en niet (positief) evolueerde gedurende het ontwerpjaar. Het LTB-ontwerpteam leek vooral een productgerichte taakopvatting te hanteren, wat bleek uit het feit dat het ontwerpteam niet voldoende of niet de juiste relationele activiteiten heeft ingezet om zijn percepties over de curriculuminnovatie en die van het bredere docententeam op elkaar af te stemmen. In het onderzoek van Albashiry e.a. (2015) kwam ook naar voren dat ontwerpteams lang niet altijd relationele activiteiten organiseerden en Huizinga (2014) meldde in zijn onderzoek dat relationele activiteiten beperkt in aantal waren, relevante stakeholders niet tijdig werden betrokken en implementatieprocessen niet systematisch werden gemonitord. Dergelijke problemen met de externe consistentie maakt het creëren van draagvlak moeilijk (Huizinga, 2014). Vanuit de LTB-context wordt bevestigd dat ontwerpteams ondersteuning nodig hebben bij het realiseren van implementatie-activiteiten die zich richten op het creëren van draagvlak (Huizinga, 2014).

In deze studie vonden we aanwijzingen dat sociale relaties tussen ontwerpteamleden en het bredere team een positieve betekenis hadden voor het gevoel van eigenaarschap. Dat samenwerken in dit opzicht bevorderlijk is, is in literatuur veelvuldig beschreven (cf. Fullan, 2007; Moolenaar, 2012; Penuel et al., 2007; Tam, 2015; Voogt et al., 2011). Een aantal docenten was niet of nauwelijks betrokken bij de interacties van het ontwerpteam; zij hadden onvoldoende informatie over de curriculuminnovatie en leverden geen enkele inspanning. Zowel Fullan (2007) als

Ketelaar e.a. (2012) gaven onduidelijke, onvolledige of onvoldoende informatie als verklaring van een gebrek aan eigenaarschap. In de interacties van het ontwerpteam met het bredere team ontbraken onder meer het uitwisselen van ervaringen, gezamenlijke reflectie en een terugkoppelingsmechanisme. In de studie van Huizinga (2014) werden, hoewel beperkt, daarentegen wel activiteiten georganiseerd waarin het delen van ervaringen centraal stond. Schenke (2015) signaleerde in zijn onderzoek eveneens momenten van terugkoppeling: ervaringen werden gedeeld, er werd gereflecteerd en de bevindingen werden teruggebracht in de curriculuminnovatie. Docenten die niet in het netwerk van het ontwerpteam betrokken waren, leverden alleen individuele inspanningen. Die inspanningen kwamen nergens samen waardoor er geen gesloten feedback-loop ontstond (Schenke, 2015) en daardoor bestond binnen de LTB geen beeld van wat er precies werd ontwikkeld. De kans bestaat dat docenten producten hebben gemaakt die niet bij het gedachtengoed van de innovatie passen en hun onderwijstaken hebben ingevuld zoals ze dat altijd deden (Ketelaar et al., 2012; Ketelaar et al., 2014; Luttenberg et al., 2013). Er was binnen de LTB immers een mismatch tussen de eigen opvattingen en het gedachtengoed van de innovatie, wat volgens Luttenberg e.a. (2013) het gevaar in zich draagt dat vastgehouden wordt aan het eigen kader en dat het innovatiekader hierop geen invloed krijgt. Blijkbaar was er veel handelingsruimte die docenten hebben benut om producten te maken en om de innovatie naar eigen inzicht in te richten. Een vergelijkbare situatie deed zich voor in de onderzoeken van Datnow (2012) en Ketelaar e.a. (2012), waarin inspanningen werden signaleerd die gericht waren op afwijzing van de innovatie.

Het besluitvormingsnetwerk dat als aanvulling op de theorie van Moolenaar e.a. (2012) werd onderscheiden, leverde het inzicht op dat besluitvorming exclusief bij de formele LTB-leiders lag, een groep die als op zichzelf staand sub-netwerk functioneerde. Leiderschap wordt in onderzoeksliteratuur bij innovaties regelmatig een factor van belang genoemd (cf. Albashiry et al., 2015; Geijssel

et al., 2001; Ketelaar et al., 2012; Tam, 2015). Indien het management opgenomen was in het netwerk van het ontwerpteam dan had zij, door meer input te vragen en te geven, als schakel tussen alle betrokkenen kunnen fungeren en daarmee beeldvorming (Albashiry et al., 2015) en een gevoel van eigenaarschap (Geijssel et al., 2001; Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010) kunnen bevorderen.

Op grond van de bevindingen uit deze studie kunnen wij enkele ontwerprijlijnen suggereren voor het creëren van draagvlak voor curriculuminnovaties. Gezien de beperkte omvang van deze studie zouden deze ontwerprijlijnen in volgende studies moeten worden getoetst.

1. Regelmatig relationele activiteiten voor het hele docententeam organiseren: informatie delen, inzichten uitwisselen, ervaringen terugkoppelen en hierop reflecteren.
2. De visie die onder het nieuwe curriculum ligt, vereist aandacht. Conflictende percepties die hierover al bij de start bestaan en niet op een lijn worden gebracht, staan het creëren van draagvlak in de weg.
3. Docenten uit het bredere team kunnen een actieve rol krijgen en nemen, bij voorkeur in de vorm van samenwerking aan de curriculuminnovatie. Daarbij is het belangrijk een terugkoppelingsmechanisme te realiseren, zodat duidelijk wordt wat er met geleverde input wordt gedaan.
4. Van leiders wordt betrokkenheid, duidelijkheid in sturing en invloed van betrokkenen op de besluitvorming verwacht.

Little (2012) pleit voor meer onderzoek vanuit een micro-perspectief omdat het inzicht geeft in essentiële condities voor het al dan niet slagen van curriculumvernieuwingen. Door één casus, een ontwerpteam bestaande uit een beperkt aantal docenten, intensief te volgen heeft dit onderzoek bijgedragen aan een beter inzicht in het onderschatten van het belang van communicatie door het ontwerpteam met de uiteindelijke gebruikers van het ontwerp, teneinde draagvlak te bewerkstelligen voor een nieuw curriculum.

In dit onderzoek werd gefocust op het netwerk van het ontwerpteam. Vaststellen van het totale netwerk van de gehele LTB kan een zinvol vervolgonderzoek zijn, waarbij de berekening van gebruikelijke netwerkwaarden zoals dichtheid, wederkerigheid en centraliteit voor een verdieping kan zorgen (Penuel et al., 2009). Daarbij zou de rol van het management kunnen worden meegenomen, omdat uit onderzoek bekend is dat leiders een belangrijke rol kunnen vervullen in het creëren van een innovatief klimaat (Albashiry et al., 2015; Moolenaar et al., 2010; Tam, 2015). Verder zou het interessant zijn te onderzoeken of en hoe de beeldvorming en het gevoel van eigenaarschap evolueren indien het ontwerpteam meer relationele activiteiten voor het bredere docententeam ontplooit.

## Literatuur

- Albashiry, N. M., Voogt, J. M., & Pieters, J. M. (2015). Teacher collaborative curriculum design in technical vocational colleges: a strategy for maintaining curriculum consistency? *The Curriculum Journal*, 5176(October), 1–24.
- Berkemeyer, N., Manitus, V., Müthing, K., Bos, W., & Teil, A. (2009). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 12(4), 667–689.
- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C. L., & van Joolingen, W. R. (2015). Understanding teacher design teams – A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education*, 51, 213–224.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12.
- Coburn, C. E., Russell, J. L., Kaufman, J. H., & Stein, M. K. (2012). Supporting sustainability: Teachers' advice networks and ambitious instructional reform. *American Journal of Education*, 119(1), 137–182.
- Datnow, A. (2012). Lessons from social networks research. *American Journal of Education*, 119(1), 193–201.
- Desimone, L. (2016). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433–479.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Teachers College Press.
- Geijssels, F., Slegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130–166.
- Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams*. Dissertatie. University of Twente, Enschede, Nederland.
- Huizinga, T. (2014). *Developing curriculum design expertise through teacher design teams*. Dissertatie. University of Twente, Enschede, Nederland.
- Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N., & Voogt, J. M. (2014). Teacher involvement in curriculum design: Need for support to enhance teachers' design expertise. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 33–57.
- Kessels, J., & Plomp, T. (1999). A systematic and relational approach to obtaining curriculum consistency in corporate education. *Journal of Curriculum Studies*, 31(november), 679–709.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P., & den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273–282.
- Ketelaar, E., Koopman, M., den Brok, P. J., Beijaard, D., & Boshuizen, H. P. (2014). Teachers' learning experiences in relation to their ownership, sense-making and agency. *Teachers and Teaching*, 20(3), 314–337.
- Ko, W.-H. (2008). Training, satisfaction with internship programs, and confidence about future careers among hospitality students: A case study of universities in Taiwan. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 7(4), 1–15.
- Kvale, S. (Ed.). (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Little, J. W., & Veugelers, W. (2005). Professional learning and school-network ties: Prospects for school improvement. *Journal of Educational Change*, 6(3), 277–284.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy:



- Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Little, J. W. (2012). Understanding data use practice among teachers: The contribution of micro-process studies. *American Journal of Education*, 118(2), 143–166.
- Luttenberg, J., van Veen, K., & Imants, J. (2013). Looking for cohesion: The role of search for meaning in the interaction between teacher and reform. *Research Papers in Education*, 28(3), 289–308.
- März, V., Kelchtermans, G., Vanhoof, S., & Ongheena, P. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13–24.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oak/London: SAGA Publications.
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7–39.
- Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2012). Exploring the social side of the reform equation. *American Journal of Education*, 119(1), 1–6.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623–670.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., Karsten, S., & Daly, A. J. (2012). The social fabric of elementary schools: A network typology of social interaction among teachers. *Educational Studies*, 38(4), 355–371.
- Moore, T. A., & Rutherford, D. (2011). Primary strategy learning networks: A local study of a national initiative. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1), 69–83.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921–958.
- Penuel, W. R., Riel, M., Krause, A., & Frank, K. (2009). Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: A social network approach. *Teachers College Record*, 111(1), 124–163.
- Penuel, W. R., Sussex, W., Korbak, C., & Hoadley, C. (2006). Investigating the potential of using social network analysis in educational evaluation. *American Journal of Evaluation*, 27(4), 437–451.
- Penuel, W., Roschelle, J., & Shechtman, N. (2007). Designing formative assessment software with teachers: An analysis of the co-design process. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 02(01).
- Schenke, W. (2015). *Connecting practice-based research and school development*. Dissertatie. Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22–43.
- van den Akker, J. (2010). Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices. In S. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe* (pp. 177–195). Slough, England: NFER.
- van Lankveld, T., & Volman, M. (2011). Ondersteuning van docenten bij onderwijsvernieuwing: de rol van communities of practice. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 29(1), 41–53.
- Voncken, E., Derriks, M., & Ledoux, G. (2008). *Ervaringen van schoolleiders en docenten met de vernieuwing van de onderbouw VO*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J., & de Vries, B. (2011). Teacher learning in collaborative curriculum design. *Teaching and Teacher Education*, 27(8), 1235–1244.
- Walker, D. F. (1971). Naturalistic model curriculum. *School Review*, 80(1), 51–65.
- Wenger, E. (2011). *Community of practice: A brief introduction*. Opgehaald op 7 september 2015, van <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736>

## Abstract

### **Curriculum design teams in (inter)action: Research on the relationship between the network of a design team and support in the wider teachers team**

A design team of teachers of a Technical Teacher College redesigned the curriculum into a blended curriculum.

In a case study, the meaning of this design team's network is investigated, regarding the support for the curriculum innovation in the wider teachers team. Perceptions and sense of ownership are conceived to be indicators for support. By combining social network data (sociograms) with conversation analysis and interviews, the interactions between the design team and the wider team are studied, and the meaning of these interactions with regard to perceptions of and sense of ownership for the innovation.

Results indicated that the design team's network acted as a discussion network and focused on individual teachers. Teachers from the wider team who were involved in the design team's network, described their perceptions more thorough than teachers who were not involved. Also, involvement in advice and collaboration networks increased sense of ownership.

**Keywords:** curriculum design team, curriculum design process, social network, support, blended curriculum, curriculum innovation

## Auteurs

**Herma Jonker** is hogeschooldocent bij de Lerarenopleiding Technisch Beroepsonderwijs van Hogeschool Windesheim in Zwolle. Haar taak ligt de laatste jaren vooral op het terrein van curriculumontwikkeling. Op dit moment voert ze een promotieonderzoek uit naar de ontwikkeling van een flexibel curriculum voor de LTB. Dat gebeurt onder begeleiding van **Virginie März** en **Joke Voogt**. Virginie März is als universitair docent (tenure track) verbonden aan GIRSEF (Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation), Université Catholique de Louvain in België. Haar onderzoeksinteresses hebben betrekking op curriculumhervorming, schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling van startende docenten. Joke Voogt is bijzonder hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam en lector bij de Hogeschool Windesheim. In haar onderzoek richt zij zich op de integratie van ICT in het curriculum, met bijzondere aandacht voor de rol van de docent in curriculumvernieuwingen met ICT.

*Correspondentieadres:* H.M. Jonker, docent-onderzoeker, Hogeschool Windesheim/Lerarenopleiding Technisch Beroepsonderwijs, Campus 2-6, 8017 CA Zwolle, h.jonker@windesheim.nl