

Co-design van hoger beroepsonderwijs

Een complex leer- en innovatieproces

Maria Custers, Anje Ros en Susan McKenney

Samenvatting Het hoger beroepsonderwijs wordt geconfronteerd met toenemende eisen van responsiviteit richting studentenpopulatie, beroepspraktijk en maatschappij. Dat vraagt om onderwijsontwerpprocessen die gekenmerkt worden door continue co-creatie. Dergelijk collaboratief curriculum design is echter complex. In de praktijk ervaren docenten allerlei knelpunten tijdens co-design die het leer- en innovatieproces kunnen belemmeren. Deze studie heeft als doel om die knelpunten systematisch in kaart te brengen. Hiertoe zijn gegevens van twee deelstudies binnen een PhD-traject naar responsieve curriculumontwikkeling geanalyseerd vanuit een systemisch perspectief. De resultaten laten zien dat de knelpunten die docenten ervaren zowel samenhangen met hun eigen kennis, houding en vaardigheden, als met onduidelijkheden en suboptimale omstandigheden vanuit de context. Deze contextuele factoren lijken daarbij te functioneren als vergrootglas dat sluimerende spanningen en interpersoonlijke problematiek vergroot. Hoe het co-designproces verloopt, lijkt sterk afhankelijk van de mate waarin spanningen bespreekbaar worden gemaakt. Deze bevindingen benadrukken het belang van gerichte procesondersteuning. Facilitators kunnen een sleutelrol vervullen door het co-designproces te begeleiden met passende instrumenten en werkvormen, en door verbindingen te leggen tussen betrokkenen en organisatieniveaus. Deze bijdrage benadrukt dat ondersteuning op team- én organisatieniveau nodig is voor de ontwikkeling van responsief onderwijs.

Trefwoorden co-design, responsief curriculum, ontwikkelteams, stakeholder participatie, ondersteuning

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 15 december 2025

Geaccepteerd: 1 juni 2026

Online: 12 oktober 2026

Contactpersoon

Maria Custers, m.custers@fontys.nl

Over de auteur(s)

Maria Custers is consultant onderwijsinnovatie en onderzoeker bij Fontys Hogeschool; Anje Ros is lector bij Fontys Hogeschool; Susan McKenney is hoogleraar bij Universiteit Twente.

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Themanummer

Dit artikel hoort bij het themanummer "Samen leren, werken en innoveren in authentieke multistakeholderomgevingen"

Inleiding

Het hoger beroepsonderwijs staat in toenemende mate voor de uitdaging om onderwijs responsief te maken: opleidingsprogramma's moeten inspelen op veranderingen in de studentenpopulatie, in de beroepspraktijk en in de maatschappij (Van Bommel et al., 2025; Vereniging van Hogescholen, 2023). Een van de strategieën die veel hbo-instellingen hiervoor inzetten is het werken met grotere eenheden van leeruitkomsten, vaak georganiseerd in modules van 15 of 30 ECTS waarin verschillende disciplinaire perspectieven worden geïntegreerd rondom beroepsvraagstukken. Dit daagt docenten uit om meer interdisciplinair samen te werken, in plaats van te focussen op het eigen vak. Eenhe-

den van leeruitkomsten worden gebaseerd op beroepsgebonden taken en handelingen. Authentieke beroepssituaties lenen zich daarom in potentie goed om leeruitkomsten te leren en aan te tonen. Dit geeft de samenwerking met de beroepspraktijk binnen het hbo een extra impuls (Hoeve et al., 2021). Uit deze leeruitkomsten ontstaan meer kansen voor zelfregulerend leren, passend bij eerdere ervaringen, kennis en voorkeuren (Joosten-ten Brinke & Van der Rijst, 2019). Dit biedt keuzevrijheid en variatiemogelijkheden voor wat betreft tempo, vorm en leerervaringen. Door deze ontwikkelingen krijgen studenten en werkveld een actievere rol in het onderwijs en verandert de rol van docenten.

Als het onderwijs steeds meer in onderling teamverband en partnerschap wordt georganiseerd, dan is het van belang dat curriculumontwikkeling eveneens zo veel mogelijk in co-creatie tot stand komt. In de praktijk worden curriculumonderdelen vaak vrij geïsoleerd ontwikkeld door enkele docenten, zoals leden van de curriculum- en toetscommissie. Andere docenten en *stakeholders* worden pas later betrokken bij de uitwerking. Deze projectmatige aanpak lijkt efficiënt. Onderzoek laat echter zien dat het waardevol is om juist een grotere groep professionals actief te betrekken bij curriculumontwerp (Coppoolse, 2018; Mazereeuw et al, 2016). In zulke processen kunnen docenten hun expertise ontwikkelen en benutten en zo vanuit eigenaarschap bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs (o.a. Pieters et al., 2019). Een meer iteratief en participatief ontworpen curriculum sluit bovendien aan bij de adaptieve, dialogische werkwijze die kenmerkend is voor responsief onderwijs (Vreuls et al., 2026). In die werkwijze gaan leren en ontwikkelen hand in hand (Custers et al., 2026) en wordt complexiteit benut als bron voor voortdurende aanpassing, gezamenlijke betekenisgeving en gedeelde besluitvorming (Stacey, 2010; Wierdsma, 1999). Vanuit deze optiek, is collaboratief curriculum design een innovatie- en leerproces in één.

Uit eerder onderzoek weten we dat curriculuminnovatie en docentontwikkeling elkaar kunnen versterken, mits er sprake is van passende en goed ingebedde ondersteuning (zie bijvoorbeeld Binkhorst, 2024; McKenney, 2019; Handelzalts et al., 2019). Wanneer deze ondersteuning onvoldoende aansluit, lopen curriculuminnovaties vaak vast (Vreuls et al; 2025). Om goede ondersteuning te kunnen bieden is het van belang dat hogescholen zicht hebben op het type knelpunten waar teams tegenaan lopen. Dat roept de vraag op: *Welke knelpunten ervaren docenten in het proces van co-creatie van responsief onderwijs?*

Theoretisch kader

In de literatuur worden knelpunten vaak verklaard vanuit teamfactoren en contextuele omstandigheden.

Knelpunten in het handelen van docententeams

Responsief onderwijs vraagt om een continue, iteratief proces van samen ontwikkelen, ervaren en bijstellen (Vreuls et al., 2026). Dat is ingewikkeld en doet een beroep op

vaardigheden van docenten (Custers et al., submitted) waarover zij doorgaans beperkt beschikken, zoals design expertise (Huizinga et al., 2014; Vreuls et al., 2025). Samen moeten zij komen tot antwoorden op vragen zoals: Wat voor onderwijs beogen we? Welke leeruitkomsten streven we na? Welke onderwijsactiviteiten, leeromgeving(en), inhoud, begeleiding, feedback en toetsing passen daarbij? De antwoorden die ze daarop formuleren, moeten een consistent geheel vormen (*constructive alignment*), onderling, maar ook met andere onderdelen van het curriculum. Dit vraagt curriculumbewustzijn en gedeelde betekenisgeving aan de visie die daaraan ten grondslag ligt. Zeker als er meerdere partijen betrokken zijn bij de onderwijsontwikkeling, spelen er vaak uiteenlopende opvattingen, motieven en werkwijzen (o.a. Bakker et al., 2016; Engeström, 1999; Heldens & Ros, 2026). Deze diversiteit daagt docenten uit te werken vanuit openheid, vertrouwen en respectvolle dialoog (Severance et al., 2016). In de inleiding van dit artikel gaven we al aan dat responsieve curriculumontwikkeling gekenmerkt wordt door een continu proces van iteratief ontwikkelen, ervaren en bijstellen. Dit proces wijkt sterk af van de traditionele lineaire aanpak van onderwijsontwikkeling, waarbij het ontwerpen van onderwijs en het uitvoeren ervan gescheiden processen zijn. Bij een steeds sneller veranderende wereld is het onderwijsontwerp soms al gedateerd voordat implementatie plaatsvindt. Daarom is een ontwikkelproces nodig waarin tussentijds evalueren met *stakeholders* en iteratief werken centraal staan (Nieuwenhuis et al., 2021; Vreuls et al., 2026). Bij de overgang van traditioneel naar responsief onderwijs, bevinden teams zich nog tussen de twee systemen van lineair onderwijs-gedomineerd ontwerpen naar continue co-creatie. Dat roept allerlei spanningen op (o.a. Senge et al., 1999; Weick, 1995) die noodzakelijk zijn voor de onderwijs transitie (Vanlommel et al., 2024) en tegelijkertijd zo explosief kunnen zijn dat van relatie geen sprake meer is.

Knelpunten in de context van curriculuminnovatie

Los van de knelpunten die ontwikkelteams ervaren in hun handelen, is ook de context van hun innovatie vaak uitdagend. Terugkerende contextuele uitdagingen bij curriculumontwikkeling zijn de beperkte facilitering in tijd, geld en ruimte en onvoldoende richtinggevende visie of curriculumdoelen (o.a. Pieters et al, 2019). Ontwerpen is voor veel docenten iets wat erbij komt, boven op hun lestaken. Bovendien ziet het rooster van iedere docent er anders uit. Dit maakt het ingewikkeld om hier gezamenlijk tijd voor te maken. Voor responsieve curriculumontwikkeling, is samenwerking nodig met andere docenten (teams) en stakeholders. Gezamenlijke teammomenten of studiedagen bieden dan geen uitkomst. Daar komt nog bij dat leden soms op verschillende locaties werken en uit andere ‘potjes’ worden gefinancierd, wat ontmoetingen en de facilitering ervan uitdagender maakt. Ook de druk van meerdere veranderinitiatieven tegelijkertijd (Voogt et al, 2011), instabiele partnerschappen of personeelwisselingen (Penuel, 2019) en ontbrekende logistieke voorwaarden (Huizinga, 2019) hinderen vaak het co-designproces. Tot slot spelen minder grijpbare contextuele factoren, zoals een gebrek aan samenwerkings- of leercultuur, nog een belangrijke rol in het al dan niet slagen van

co-design (o.a. Priestley & Biesta, 2013; Severance et al., 2016; Voogt & Pareja Roblin, 2019). Tijdens curriculum co-design komen gebreken in de infrastructuur al gauw aan het licht (McKenney, 2019). Tegelijkertijd is de *governance* hiervan bijzonder complex. Verantwoordelijkheden voor deze infrastructuur zijn vaak versnipperd belegd. Zo komt de bemensing van teams vanuit de lijn, de materiële en procesmatige ondersteuning doorgaans vanuit de staf, en is de structurele ondersteuning meestal overwegend in handen van leiders, zoals het managementteam van het instituut of de schoolleiding.

Onderzoeksvragen

In dit artikel onderzoeken we hoe knelpunten zich manifesteren tijdens het ontwerp van responsieve curricula (specifiek: eenheden van leeruitkomsten) waarbij we een onderscheid maken tussen knelpunten in het handelen van docenten, en de specifieke context waarin zij opereren. De onderzoeksvragen zijn de volgende:

1. Welke knelpunten ervaren docenten in hun handelen tijdens co-design?
2. Welke knelpunten ervaren docenten in relatie tot de context van onderwijsinnovatie?

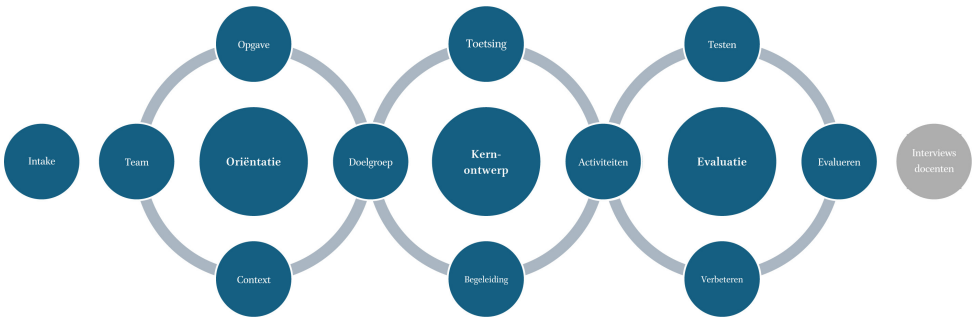
Methode

In dit artikel beantwoorden we de onderzoeksvragen vanuit resultaten van vier jaar ontwerpgericht promotieonderzoek naar het ondersteunen van teams bij collaboratief curriculum design, binnen de context van de transitie naar responsief onderwijs bij Fontys hogeschool. De studie is opgebouwd volgens de aanpak van Educational Design Research (McKenney & Reeves, 2019).

We gaan achtereenvolgens in op de participanten van de studie, de interventie in de *case study*, de dataverzamelingsinstrumenten, en de data-analyse.

Participanten

In de *interviewstudie* hebben 30 docenten geparticipeerd uit 20 verschillende opleidingen van Fontys. Het betreft 13 vrouwen en 17 mannen, allen pioniers die, voorafgaand aan de hogeschoolbrede curriculuminnovatie, in ontwikkelteams gewerkt hebben aan co-design van responsief onderwijs. Er is bij de selectie gestreefd naar een brede vertegenwoordiging van instituten, domeinen en lesplaatsen. Voor het vinden van deze pioniers is gebruik gemaakt van tussenpersonen, zoals kwaliteitsconsultants, consultants van strategische programma's en lectoren, vanwege hun netwerk binnen de instituten en hun kennis van de onderwijsinnovatie aldaar. Verdere selectie vond plaats op basis van een vragenlijst, waarin gecontroleerd werd of er sprake was co-design met *stakeholders*, zoals studenten en werkveldpartners.



Figuur 1 OKE-onderwijsontwikkeling

In de *case study* hebben 20 docenten geparticipeerd van vier verschillende ontwikkelteams (11 vrouwen, 9 mannen) in vier verschillende instituten binnen drie domeinen (educatie, techniek en economie): casus A, B, C en D. Alle deelnemende docenten hadden meerdere tot vele jaren onderwijservaring. Deze vier teams namen deel aan een ontwerptraject (genaamd OKE-onderwijsontwikkeling, zie figuur 1) dat in de context van deze PhD ontworpen, gepilot en geëvalueerd is.

Interventie in de case study

Op basis van een literatuursynthese (Custers et al., submitted) en bovenstaande probleem- en behoefteanalyse is een interventie ontwikkeld: 'OKE-onderwijsontwikkeling' (figuur 1), waarin ontwikkelteams in drie iteratieve fasen (Oriëntatie-Kernontwerp-Evaluatie) aan de slag gaan met het ontwerp van een responsieve eenheid van leeruitkomsten met een omvang van 15 of 30 studiepunten. We hebben vier ontwikkelteams een half jaar lang tijdens dit proces gevolgd. Hierbij besteedden zij afwisselend aandacht aan thema's zoals oriëntatie op de context, proces van toetsing, ontwerp van onderwijsactiviteiten, *prototyping* en hun eigen leerproces daarbij. Het traject zet bewust in op iteratief ontwikkelen en co-creatie samen met werkveld en studenten, door hun deelname aan twee van de vier ontwerp sessies in de oriëntatiefase van het traject, door hen tussentijds feedback te vragen op het kernontwerp en door hun betrokkenheid bij de test en reflectie daarop in de evaluatiefase.

Dataverzamelingsinstrumenten

We beantwoorden de vragen met behulp van data uit twee verschillende studies: een interviewstudie en een *multiple case study*.

Interview-leidraad interviewstudie

Om de uitdagingen en specifieke context van ontwikkelteams binnen Fontys in beeld te krijgen, zijn semi-gestructureerde interviews afgenomen. Voorbeelden van interviewvragen waren: 'Wat waren momenten in het ontwikkelproces waar het lastig was, stroef

ging of haperde?’ en ‘Hoe heb je het werkveld betrokken?’. In het protocol, dat middels een interview vooraf getest is, stonden suggesties voor doorvragen gericht op de eigen rol en contextuele aspecten. De interviews zijn via MsTeams afgenomen door de eerste auteur en duurden gemiddeld 75 minuten, waarvan de laatste 15 minuten betrekking hadden op ervaringen in de samenwerking met stakeholders uit het werkveld. Deze zijn voor dit artikel gebruikt.

Interview-leidraad case study

De dataverzameling bij de *case studies* was intensief en bestond uit meerdere complementaire bronnen (zoals opnames van de designmeetings, tussentijdse intervisie met facilitators en documentanalyse van de ontwikkelde *EvL-prototypes*). Voor dit artikel zijn de interviewdata van deelnemers gebruikt en zijn de overige bronnen als secundaire data benut voor het contextualiseren en trianguleren van bevindingen. De interviews met deelnemende docenten, die na afloop van het traject plaatsvonden via MsTeams, duurden gemiddeld 60 minuten en waren evaluatief van aard. Het protocol was met een proefinterview getest. Het was opgebouwd uit de vier domeinen van het model van professionele groei (IMPG-model) van Clarke & Hollingsworth (2002). Docenten zijn bevraagd op hun ervaringen tijdens het traject, onder andere met het co-designproces (het praktijkdomein). Voorbeelden van interviewvragen over dit onderwerp zijn: ‘Hoe heb je de samenwerking met je collega’s ervaren?’ ‘Hoe blik je terug op jullie gezamenlijke ontwikkeling?’ ‘Hoe was voor jou de samenwerking met stakeholders?’ In de afronding van het interview zijn de hoofdpunten uit het interview voor de verschillende domeinen van IMPG direct samengevat en voorgelegd, bij wijze van membercheck.

Data-analyse

De interviews van beide deelstudies zijn opgenomen en getranscribeerd. Het analyseproces verliep in drie stappen. Stap 1: In beide datasets zijn voor dit artikel de fragmenten geselecteerd die betrekking hebben op de ervaren knelpunten tijdens het proces van co-design. De data-analyse betreft dus nadrukkelijk een selectie van de interviewdata. Stap 2: Relevante fragmenten werden vervolgens onderworpen aan deductieve analyse, de data categoriserend in knelpunten ten aanzien van het eigen handelen (deelvraag 1) en knelpunten in de context van de onderwijsinnovatie (deelvraag 2). Een restcategorie ‘overige’ is gebruikt om ruimte te laten voor fragmenten die niet binnen het vooraf opgestelde codeboek pasten. Dit heeft na bespreking niet geleid tot bijstellingen. Stap 3: Tot slot heeft de eerste auteur de data inductief geanalyseerd, om per categorie patronen en thema’s te ontdekken. Hiervoor zijn alle fragmenten eerst kort samengevat. Deze beschrijvingen zijn vervolgens geclusterd in initiële thema’s. Thema’s ontstonden door beschrijvingen te vergelijken en abstraheren. Dit proces is gedocumenteerd met behulp van analytische memo’s, waarbij interpretaties werden gecontroleerd door terug te keren naar de oorspronkelijke fragmenten. Deze thema’s zijn door het complete onderzoeksteam bediscussieerd, waarna een verdere concretisering volgde, tot consensus werd bereikt.

Resultaten

De twee vraagstellingen waren:

1. Welke knelpunten ervaren docenten in hun handelen tijdens co-design?
2. Welke knelpunten ervaren docenten in relatie tot de context van onderwijsinnovatie?

We rapporteren de resultaten per vraagstelling.

De ervaren knelpunten van docenten in hun handelen tijdens co-design

De ervaren knelpunten hebben betrekking op participatie, gedeelde beeldvorming, en besluitvorming.

Participatie

Hoewel docenten vaak contact hebben met werkveldpartners, is het voor hen doorgaans nieuw om met deze groep te spreken over onderwijsontwerp, vooral in de vroege fase waarin nog veel onbepaald is. Er lijkt *handelingsverlegenheid*, met name ten aanzien van het benaderen van werkveld. Een van docenten uit de interviewstudie brengt dit scherp aan het licht. In dat interview blikt zij terug op herontwerp van een volledige opleiding uit het sociale domein. Co-creatie was hierbij volgens haar een belangrijk uitgangspunt. Zij blikt met trots terug op de actieve betrokkenheid van studenten gedurende het hele proces. Tegelijkertijd geeft zij aan dat van co-creatie met werkveld minder sprake was. De werkgroep bestond uit een mix van docenten en studenten. De geïnterviewde gaf aan dat het ontwerpproces en de samenwerking met studenten al zo vernieuwend was, dat het intern voorstellen van ook co-creatie met het werkveld op dat moment in het proces als ‘too much to ask’ ervaren werd, voor de betrokken ontwerpers en het MT. Bovendien speelde hier onzekerheid over wie je daar dan voor vraagt, aangezien ‘werkveld’ bij deze opleiding bestaat uit sterk uiteenlopende organisaties en partijen.

Ook in de *case studies* kwam deze handelingsverlegenheid terug. Naast onzekerheid over wie goede vertegenwoordiging zou zijn, manifesteerde dit zich in het uitnodigen van vooral ‘bekenden’ en in het laat verzenden van uitnodigingen, wat resulteerde in een matige opkomst van stakeholders bij de eerste collectieve ontwerpbijeenkomsten. Verder uitte het zich in een afwachtende houding van de docenten voor en tijdens de ontwerp-bijeenkomsten met studenten en werkveldpartners. In interviews gaven docenten hun discomfort ook aan: “We hebben wel georganiseerd dat studenten en mensen uit het werkveld aansloten, maar toen lag er eigenlijk nog helemaal niks. We hadden eigenlijk weinig wat we konden vragen of wat we ze konden voorleggen, dus dat voelde niet altijd even professioneel ofzo” (B1). Handelingsverlegenheid lijkt zich ook te manifesteren in *gebrekkige voorbereiding op gesprekken met stakeholders*. De fragmenten laten zien dat het uitblijven van voorbereiding zorgde voor nieuwe knelpunten: “Ik vond dat we

de studenten niet voldoende vooraf bij gepraat hadden, dus eigenlijk wisten ze niet helemaal waar het over ging en dan moesten ze heel snel reageren op de dingen die wij hadden gepresenteerd, waardoor we niet echt die diepgaande discussie konden voeren” (C1) en “We hadden zelf wat dingen op papier moeten zetten van hoe we het wilden aanvliegen en wat wij zelf belangrijk vinden” (C2).

Vaak leefden er allerlei *vooronderstellingen over nut en noodzaak van stakeholder-betrokkenheid*. Concepties als ‘studenten willen vooral weten waar ze aan toe zijn’ en ‘het werkveld weet het niet’ staan zowel het uitnodigen als het horen van de inbreng van stakeholders in de weg. Een docent gaf aan hiermee te worstelen: “het is heel fijn om te horen hoe het werkveld ertegenaan keek, maar het is niet alsof je megaveel met die input kan doen [...] en dan hoor je behoeften, maar hoe hard moet je cateren richting de wens van studenten?” (A3). De meerwaarde van stakeholderbetrokkenheid werd vaak niet gezien, omdat docenten aangaven zelf voldoende op te hoogte te zijn van behoeften van studenten en werkveld en van ontwikkelingen. Dit blijkt uit opmerkingen zoals: “we hadden natuurlijk al studentencontact” (C3), “we zitten allemaal ook in het werkveld” (B4) en “ik houd mijn vak bij en lees wat er speelt in de buitenwereld, hè, dus ik vind wel dat ik het daardoor weet” (C2). De data uit de interviewstudie onderschrijven dat. Een concreet voorbeeld hiervan is een interview waarin een docent terugblikte op het herontwerp van het volledige tweede jaar van een opleiding uit het economische domein. Het kerndesignteam bestond uit vertegenwoordigers van de curriculumcommissie, didactische experts en toetsdeskundige docenten. Volgens de geïnterviewde verliep het ontwerpproces ‘razendsnel’, waarbij hulp is ingeschakeld vanuit de stafdienst en inspiratie is opgedaan vanuit andere onderwijsinstellingen. Uit de reflectie blijkt dat ondanks het feit dat ‘authenticiteit’ een drijfveer was voor deze onderwijsvernieuwing, de dialoog met werkveld nauwelijks op gang was gekomen. Het proces ging zo voortvarend, dat “het betrekken van stakeholders was overgeslagen”. Daarnaast leefde het gevoel dat kennis over vraagstukken vanuit de beroepspraktijk wel bij de betrokken docenten aanwezig was. Na het herzien van jaar twee werden ook andere leerjaren herontworpen. Nu wél samen met het werkveld, omdat in de tussentijd de instituutvisie was aangescherpt en authenticiteit meer centraal stond, waardoor “co-creatie met werkveld wel logisch werd”. Dit interview was illustratief voor de vele gesprekken waarin het co-designproces knelde op het gebied van participatie. De data laten een spanning zien tussen co-creatie in woord en daad. Hoewel de ambitie er is om onderwijs in nauwe co-creatie met stakeholders binnen en buiten de organisatie te ontwikkelen, blijkt uit de data van beide deelstudies dat dit niet vanzelf tot stand komt.

Ook in de onderlinge samenwerking tussen docenten lijkt actieve participatie van alle teamleden wel de verwachting, maar niet de realiteit. De data wijzen op variatie in de mate waarin docenten voorbereid naar sessies kwamen, hoeveel ze daarin het woord namen en hoe actief ze klussen oppakten. Naast verschillen in persoonlijkheden, lijken deze vooral hun grond te vinden in *uiteenlopende professionele normen over de samenwer-*

king. Het gaat dan bijvoorbeeld om vragen als: Is het oké om onvoorbereid een meeting in te gaan? Hoeveel ruimte mag je innemen in een gesprek en wanneer bereik je het punt dat je te veel aan het woord bent? Is het gepast om iemand te onderbreken in diens verhaal? Welke toon hanteer je als je discussieert? Wanneer is dat nog op het scherpst van de snede, wanneer gaat het een grens over? Hoe belangrijk is het dat iedereen aan het woord komt? Mag je je ook even ergens aan onttrekken? Of doe je dan gelijk niet meer mee?

De samenwerkingsafspraken die docenten tijdens de eerste sessie maken, helpen soms in het openen van het gesprek over de samenwerkingsdynamiek: “Je moet je voorstellen: daar zat ik in een hok met zes vrouwen die halve zinnen tegen elkaar zeiden, waarop de volgende dan doorging; die geen rekening houden met elkaar, elkaar niet laten uitpraten en ook tegelijkertijd verschillende discussies beginnen [...], maar we spreken dat uit en zeggen: laten we even een discussie afmaken en dan aan het volgende beginnen” (D2). Niet alle ontwerpteamsgrepen later in het proces terug op gemaakte werkafspraken. Verschillen in normen kunnen tot frustraties leiden: “Dat was een beetje mijn frustratie, dat niet iedereen de instructies of de voorbereidingen gedaan had, dus dan hadden we bijvoorbeeld ook geen compleet beeld van onze sterke en zwakke punten en konden we er eigenlijk niet echt induiken” (C1).

Verder gaven sommige docenten aan dat door het *verdelen van werkzaamheden* de samenwerking niet optimaal wordt benut. Het ontwikkelteam van casus D was bijvoorbeeld gezamenlijk verantwoordelijk voor het ontwerpen van alle eenheden van leeruitkomsten van één leerjaar (jaar 2). Zij hebben dit opgeknipt in drie kleinere ontwikkelteams die elkaar tijdens de collectieve ontwerpessies zagen, maar daarbuiten vooral in duo's acteerden. Enerzijds was dat efficiënt: “Wij kregen de agenda's goed op elkaar afgestemd. We hebben ook regelmatig tussendoor kunnen afspreken. Daardoor hebben we intussen, denk ik wel 15 of 18 interviews gehouden over leeractiviteiten” (D3). Anderzijds maakte dit dat van één team weinig sprake was. Designprocessen gaan dan meer parallel, dan werkelijk collectief: “dat je per subteam wat je eigen richting gaat kiezen, zeg maar” (D2). Ook in de andere *case studies* en de interviewstudie komt naar voren dat het opknippen van taken een veel gekozen strategie is, zo blijkt onder meer uit de volgende twee reflecties: “uiteindelijk is er in delen ontworpen, zo van jij ontwerpt dat, ik ontwerp dit” (B4) en “we zitten in begeleide sessies bij elkaar en daarbinnen was het constructief en daarbuiten deden we niet heel veel per se samen” (A4).

Gedeelde beeldvorming

Hoewel docenten elkaar voorafgaand aan het traject in veel gevallen al kenden, hadden de meesten nog niet of nauwelijks met elkaar samengewerkt. In het traject werd hierdoor tegelijkertijd kennism gemaakt met elkaar en elkaars visie. Daar ontvouwde zich soms een toenaderings- en integratieproces, zoals de volgende docent verwoordt: “Omdat wij in het traject zitten, waarbij we met twee instituten (vier opleidingen) samenwerken die alleen gewend zijn ieder voor zich te werken, ontstond hierdoor ook het besef: we zijn

geen concurrent, we zijn collega's en we werken sámen aan iets nieuws, iets eigens" (C5). Soms ontstonden daarbij onderlinge visieverschillen, zoals verschillen in inzichten over de taak of deelaspecten daarvan, maar ook meer ingrijpende verschillen, zoals voor- of tegenstander van de transitie naar responsief onderwijs.

Dergelijke *verschillen in visie* kwamen het meest scherp naar voren in casus B, met docenten van allerlei verschillende opleidingen in hetzelfde domein. Een docent sprak daar van het ontstaan van 'kampen' (B3). Verschillen werden hier in de dialoog niet geïntegreerd tot een gemeenschappelijk referentiekader, maar werden juist vergroot. De verdeeldheid blijkt bijvoorbeeld uit de volgende twee fragmenten: "Dan gingen we bijna werkvormen bedenken en dan zei [collega] weer, nee, dat is helemaal niet de bedoeling en [andere collega] zei: 'maar het is gewoon eigenlijk hetzelfde', weet je wel? Het is oude wijn in nieuwe zakken en [weer andere collega] zei: 'ik ben het er niet mee eens'. Zo ging het heel vaak. Wij hadden zelf niet de neuzen dezelfde kant op" (B1), en: "Op het moment dat wij binnenkwamen in onze ruimte zaten er zes mensen: de ene ging rechtdoor, de ander ging omhoog, de ander ging links, de ander ging rechts, de ander zei niks meer, die bleef gewoon stilstaan" (B4).

In de co-designgesprekken met elkaar en met stakeholders kwamen *uiteenlopende, soms botsende belangen* scherper aan het licht. Een voorbeeld hiervan is de focus van de docenten op meer abstracte zaken, zoals de interne consistentie van leeruitkomsten, onderwijsactiviteiten en toetsing, terwijl werkveldpartners en studenten meer behoefte hebben aan meer concrete taal en uitwerkingen. Een docent zegt hierover: "Ik merkte in gesprekken dat de studenten vooral bezig zijn met de vraag 'als ik dit doe, heb ik dan de leeruitkomst aangetoond?', bijvoorbeeld" (A5).

Docenten blijken knelpunten te ervaren in de kwaliteit van de dialoog, met name daar waar er verschillende belangen en visies bestaan. Zo is er vaak sprake van *bepaalde wederkerigheid* in de dialoog. De fragmenten laten zien dat teamleden niet altijd goed naar elkaar luisteren of elkaar vliegen afvangen. Een deelnemer zegt hierover: "We zijn elkaar aan het aftroeven in zo interessant mogelijk doen" (B4).

Spanningen die in het gesprek ontstaan, worden niet altijd benoemd. Op momenten dat die *spanning onbesproken* bleef, werd genegeerd, weggedrukt of vermeden, gaf dit een negatieve impuls. Dit patroon ontstond vooral in casus B. Hier was merkbaar dat als teamleden spanning wegdrücken deze zo in stand wordt gehouden. Naarmate het proces vorderde werd er steeds disproportioneel gereageerd op frictie; een kleinigheidje werd al snel iets groots. Deelnemers gaven aan dat dit lastig omkeerbaar was, veel energie kostte en de motivatie smoorde. Het volgende fragment illustreert hoe dat zich ontvouwd: "Het begon heel goed. Toen zei iedereen 'dan doen we deze voorbereiding volgende week zelf en dan kijken we daar en daar naar', maar al snel gingen prioriteiten gewoon langzaamaan verschuiven, zo van: ik kom pas later binnen, ik moet iets eerder weg of mensen die op het laatst helemaal niet meer kwamen om wat voor reden dan ook" (B2).

Besluitvorming

Docenten uit de *case studies* ervaren veel hobbels in het gezamenlijke leer-en maak-proces. Onzekerheid over het proces in de oriëntatiefase versterkt dit. “In het begin van zo’n proces is het nog allemaal heel abstract, want je hebt alleen leeruitkomsten en je hebt huidig onderwijs liggen. En ja, je blijft toch, hoewel je snel naar het concrete toe wilt, best lang op dat abstracte niveau zitten” (A5). In die fase en rondom het proces van toetsing, zwemmen de docenten van de ontwikkelteams het meest en blijven zij gemakkelijk *hangen in onzekerheid*. Specifiek (onduidelijkheid over) de opgave, gesprekken met stakeholders en het formuleren van succescriteria roepen deze reactie op. Docenten worstelen hier zichtbaar, maar ook minder zichtbaar. Een docent reflecteert daarop als volgt: “Wat me daarbij ook erg opviel, was dat niemand dat heel erg uitsprak, waardoor ik eerst dacht, iedereen snapt het, behalve ik. Een beetje alsof ik weer op de middelbare school in de wiskundelessen zat. Tot ik op een gegeven moment zei: ‘Ik snap eigenlijk niet waar dit over gaat; wat zijn we nou aan het doen?’. Toen bleek dus dat eigenlijk heel veel mensen niet zo goed wisten wat we aan het doen waren” (B2).

De data wijzen erop dat docenten gemakkelijk verstrikt raken in *eindeloze discussies* waarin weinig voortgang wordt geboekt. “Daar waar de één alles tot op de punt en komma wil uitzoeken, wil de ander gewoon door. Dan heeft iemand weer iets gehoord: ‘het moet zo’, ‘nee, het moet zo zijn’, ‘maar ik heb dit gehoord’. Vervolgens kunnen mensen dan echt drie kwartier bakkeleien over wat ze ergens gehoord hebben” (B2). Discussie is ook nodig om tot besluitvorming te komen, maar veel designgesprekken kenmerken zich door terugkerende loops, zonder kennisopbouw. Dit blijkt onder meer uit de volgende reflectie: “Over die succescriteria, daar ging het onder andere, gisteren nog over. Toen kwam het ook nog terug. Moeten er nu wel of geen ‘boven niveau’ succescriteria bij? Nou, we zitten net voor het sluiten van het schooljaar en het feit dat er nog zo’n vraag wordt gesteld, vind ik tekenend voor hoe ons proces is gelopen, maar ook voor hoe divers men daar nog steeds in zit” (B3). Gesprekken gaan in cirkeltjes en besluitvorming blijft uit. Dit patroon smoort de energie en motivatie van docenten en toch lukt het docenten niet goed om hier zelf doorbraken in te bereiken. “We behandelden onderwerp na onderwerp en tegelijkertijd creëerden we voor onszelf zo druk, doordat we geen knopen doorhakten. Het lijkt wel cultuur ofzo, heel frustrerend” (C4).

De *case studies* laten zien dat er zo een patroon kan ontstaan dat docenten zich *verliezen in ongenoegen*. “Nou ja, [naam docent] was degene die elke keer zei dat het allemaal heel lang duurt” (D1). Een deelnemer zegt dat haar team in het begin een wat afwachtende houding aannam, zich een beetje beklagend over waarom het niet duidelijker is. Zij reflecteert hierop: “Misschien is het ook wel het nieuwe ervan, dat je daardoor naar bevestiging aan het zoeken bent [...] Dat is natuurlijk ook een leeraspect waar we zelf doorheen moeten” (D5). Onzekerheidstolerantie en de neiging om de aandacht herhaaldelijk te verplaatsen naar aspecten buiten henzelf, komt ook in andere reflecties naar voren. Bijvoorbeeld: “We moesten ook hard werken om het dan

niet de hele tijd te hebben over de checklist in die handreiking en de zin en onzin daarvan. Soms roepen die beleidsdocumenten het ook wel op om het vooral over de inhoud te hebben, in plaats van ze als hulpmiddel voor je eigen traject te gebruiken" (A4).

De knelpunten die zich voordoen in de context van curriculum co-design

De data uit de *case studies* en reflecties op samenwerking afkomstig uit de interviewstudie laten zien dat docenten met name last lijken te hebben van (*tijds*)druk en *onduidelijkheid over de opgave, visie of richting*. Verder ervaren zij knelpunten ten aanzien van *versnipperd belegde mandaten* en daarmee gepaard gaande afhankelijkheden.

Tijdsdruk

Docenten ervaren (*tijds*)druk als belemmerende factor in de samenwerking met stakeholders. Zij geven aan dat het betrekken van stakeholders veel communicatie en organisatie vraagt, wat arbeidsintensief is. Ook zeggen zij dat ze zich realiseren dat het fysiek bijwonen van co-designsessies veel tijd vraagt van werkveld, waardoor zij zich bezwaard voelen dat te vragen: "Tijd is een issue, dus dan denk ik dat ik toch heel snel zal denken van 'ik stuur ze wel een mail' en dan hoop ik dat ik antwoord krijg" (A4). De prioriteit van het werkveld ligt vaak ook elders, benoemen docenten, waardoor geplande activiteiten toch geen doorgang vinden: "Als je mensen van het bedrijfsleven erbij haalt, dan wil daar ook wel eens iets misgaan op het laatste moment doordat er uiteindelijk toch geen tijd voor blijkt" (D2). Over het algemeen ervaren teams hoge (*tijds*)druk tijdens het gehele proces. Tussentijdse deadlines, zoals die voor roostering of de oplevering van de OER, maken dat gedurende het proces soms ineens toch zaken sneller af moeten zijn dan voorzien. Bij één van de *case studies* gaven alle deelnemers aan dat ze het designproces te laat gestart waren. Daardoor voelde het proces gehaast: "eigenlijk moesten de dingen al klaar zijn, dus dan werk je altijd met halffabricaten, met prototypes die niet af zijn" (C1). Ook andere teams reflecteerden dat de werkdruk structureel hoog was: "Ja, iedereen liep gewoon op zijn tandvlees" (B2).

Onduidelijkheid van opgave, visie of richting

Een structureel benoemd contextueel knelpunt is *onduidelijkheid over de opgave, visie of richting*. Deze onduidelijkheid werd vaak in één adem genoemd met interpersoonlijke dynamiek, zoals de eindeloze gesprekken of onderlinge ergernis. "Als de een iets zegt, reageert de ander met heel veel zuchten dat dit allang besloten is of dat dat niet past binnen de visie" (B2). Docenten reflecteren op de samenhang tussen externe onduidelijkheid en interne dynamiek, zoals blijkt uit de volgende fragmenten: "Ik denk dat als dat aan de voorkant getackeld was en de opdracht gewoon duidelijk is zodat we weten wat we moeten opleveren, dat wellicht de samenwerking dan ook beter gaat" (B1). Veel frustratie in het proces werd versterkt door externe onduidelijkheid. In twee van de vier ontwikkelteams (casus A en B) hebben aanhoudende onduidelijkheden het co-

designproces overschaduwd. Een deelnemer zegt hierover: “Als je afspraken maakt over hoe je samenwerkt, maar je niet weet waar je eigenlijk precies aan werkt, dan heeft het geen nut” (C1).

Versnipperd belegde mandaten

Een derde terugkerend knelpunt waar docenten mee worstelen in de context van onderwijsinnovatie is de *versnipperd belegde mandaten*. De ontwikkelteams moesten zich houden aan eerder gemaakte keuzes door anderen, zoals een gremium dat het toetsprogramma al had vastgesteld, kaders vanuit hun MT of producten van andere ontwikkelteams. Die beperkten de ontwerpruimte: “Dit is door anderen besloten. We moeten dit doen, dus het was natuurlijk ook niet een ontwerptraject waarin we echt zelf het voor het zeggen hadden, zeg maar” (A4). Ook waren er soms keuzes nog niet gemaakt, wat zorgde voor vertraging van het proces: “Ja, dat moeten we navragen of daar moet nog iemand een ei over leggen” (C2). Afhankelijkheden overstegen doorgaans de opleidingsgrenzen. Docenten konden niet altijd gebruik maken van bestaande communicatiekanalen, netwerken of andere overlegstructuren om dit te bespreken, omdat besluiten vaak op een andere plek dan binnen het eigen team of opleiding genomen moesten worden. Docenten gaven aan dat zij zich konden voorstellen dat versnipperde mandaten ook voor werkveldpartners vervelend kunnen zijn, omdat zij daardoor soms door verschillende ontwikkelteams met vergelijkbare vragen werden benaderd.

Conclusie

We formuleren de conclusies per vraagstelling.

Welke knelpunten ervaren docenten in hun handelen tijdens co-design?

Uit de resultaten blijkt dat er drie typen knelpunten te onderscheiden zijn tijdens het co-designproces (tabel 1). In de eerste plaats gaat het om knelpunten in relatie tot de mate van participatie, oftewel de co van co-design. Daar belemmeren handelingsverlegenheid, gebrekkige voorbereiding en vooronderstellingen van docenten de samenwerking met stakeholders. Ook tussen docenten onderling is ‘samen werken’ soms beperkt aan de orde. Enerzijds lijkt dit te verklaren door uiteenlopende professionele normen over hoe je met elkaar omgaat en over hoe je je opstelt in dit soort processen. Anderzijds lijkt dit het gevolg van de praktische keuze om het designwerk onderling te verdelen.

Tijdens co-design vormt gedeelde beeldvorming een belangrijke voorwaarde voor gezamenlijke besluitvorming. Co-design kenmerkt zich door een iteratieve dynamiek van divergeren en convergeren. Beiden zijn nodig voor de voortgang. Gedurende co-design lopen docenten aan tegen uiteenlopende, soms botsende belangen en verschillen in visie. Wanneer die onvoldoende in gesprek worden gebracht, kan er geen integratie van die

Tabel 1 Ervaren knelpunten in het handelen tijdens co-design

Participatie	Gedeelde beeldvorming	Besluitvorming
– Handelingsverlegenheid – Gebrekkige voorbereiding – Vooronderstellingen – Uiteenlopende professionele normen – Onderling verdelen van werk	– Verschillen in visie – Uiteenlopende, soms botsende belangen – Beperkte wederkerigheid – Niet bespreken van spanningen	– Blijven hangen in onzekerheid – Eindeloze discussies – Verliezen in ongenoegen

ideeën ontstaan, wat voorwaardelijk is voor gedeelde beeldvorming. Verschillen blijven naast elkaar bestaan; convergentie blijft uit. De resultaten suggereren dat dit minder afhangt van de verschillen zelf – al gaat het daar wel knellen- en meer van de kwaliteit van de dialoog. In de bestudeerde data stonden vooral beperkte wederkerigheid – hoor en wederhoor- en het niet bespreken van spanningen het bereiken van de noodzakelijke collectiviteit in de weg.

Tot slot is besluitvorming bij co-design essentieel voor voldoende voortgang. Docenten raken in hun handelen tijdens co-design soms verdwaald in eindeloze discussies, blijven hangen in onzekerheid of verliezen zich in ongenoegen over wat er allemaal niet goed gaat of onbekend is.

Welke knelpunten ervaren docenten in relatie tot de context van onderwijsinnovatie?

Docenten ervaren met name knelpunten ten aanzien van (*tijds*)druk, *onduidelijkheid over de opgave, visie of richting* en *versnipperd belegde mandaten*.

Door onduidelijkheden of tijdsgebrek, komt het samenwerkingsproces nog meer onder druk te staan. Er ontstaan extra spanningen. Verschillen worden duidelijker, mensen gaan vechten of vluchten, kleine ergernissen worden vergroot. Contextuele knelpunten lijken volgens de data een vergrootglas te leggen op de knelpunten in het team. In dergelijke gevallen lijken docenten vooral terug te vallen op eigen professionele normen en coping. Frustraties van deelnemers, zoals een andere verwachting of onheldere kaders, uiten zich vaak in niet-productieve omgangsvormen en het niet naleven van afgesproken werkafspraken, wat weer voor frustratie zorgt bij anderen. Zodoende lijken knelpunten in de context van onderwijsinnovatie een extra groot beroep te doen op de interpersoonlijke vaardigheden van docenten. Het illustratieve voorbeeld in kader 1 laat zien hoe de complexe dynamiek zich in de praktijk ontvouwt.

Kader 1 Voorbeeld van hoe de complexe dynamiek zich in de praktijk ontvouwt

In casus C wijkt de samenstelling van het team bij de eerste sessie af van eerdere verwachtingen: extra deelnemers, een Engelstalige docent en een onverwacht aanwezig

MT-lid beïnvloeden de groepsdynamiek. Hierdoor komt de beoogde teamvorming moeizaam op gang en ontstaat discussie over de vraag wie precies deel uitmaakt van het ontwikkelteam en welke rolverdeling daarbij hoort. Dit vraagstuk blijkt kenmerkend voor de verdere dynamiek binnen het traject. Verschillende deelnemers ervaren dat een kernteam al inhoudelijk voorsprong had opgebouwd. Een docent beschrijft dit als volgt: “Er is een kernteam van vier mensen en die hebben eigenlijk alles al bedacht” (C2). Hierdoor ontstaat terughoudendheid in collectieve besluitvorming. Een kern-teamlid zegt hierover: “Zij wilden gewoon dat wij de beslissing namen [...]. Dat was een gevoelig punt” (C3). Halverwege dit traject wordt deze ongelijke positie expliciet erkend en wordt de gemengde samenstelling van het team losgelaten. Toen kreeg het proces een constructieve wending: “Het heeft ons gebracht dat wij weer tijd hadden om met de hoofdontwikkelgroep verder te gaan. Om de zoveel weken hebben we de overige ontwikkelaars erbij betrokken en kon het echte afstemmen beginnen” (C5).

Discussie

Responsief onderwijs vraagt om dito onderwijsontwikkeling, waarin docenten met elkaar en stakeholders continue samen ontwikkelen, ervaren en bijstellen. De gepresenteerde resultaten benadrukken de complexiteit van het gezamenlijk ontwerpen hiervan (o.a. Nieveen & Folmer, 2013; Pieters et al., 2019; Priestley et al., 2021; Vreuls et al., 2025). Ze laten zien dat co-design gekenmerkt wordt door een samenspel van knelpunten in het eigen handelen en de context van onderwijsinnovatie. Dit artikel legt bloot dat co-designprocessen veelal niet zo participatief zijn als docenten zich op voorhand voornemen. In de praktijk betrekken zij stakeholders eerder episodisch dan continue. Bovendien worden designtaken door tijdsdruk, *governance* of praktische overwegingen vaak verdeeld. In het handelen van docenten tijdens co-design komt gedeelde beeldvorming moeizaam tot stand. Gesprekken kenmerken zich door zichzelf herhalende discussies of zorgen en uitblijvende besluitvorming. Dit patroon sluit aan bij literatuur over ‘*collective sensemaking*’ (o.a. Weick, 1995) en pleit voor extra aandacht voor convergentie tijdens co-designprocessen voor meer vruchtbare leer- en innovatieprocessen.

De resultaten bevestigen dat de context waarbinnen teams met co-design aan de slag gaan niet optimaal is. Complexiteit is zodoende de realiteit waarbinnen ontwikkelteams werken. De data suggereren dat de sleutel niet ligt in het reduceren van complexiteit, maar in het leren hanteren daarvan in de samenwerking. Contextuele factoren zoals (tijds)druk, versnipperd belegde mandaten en onduidelijkheid over de opgave, visie of richting lijken te functioneren als vergrootglas dat sluimerende spanningen en interpersoonlijke problematiek vergroot. Dit artikel draagt bij aan bewustwording van de knelpunten die docenten in de context van onderwijsinnovatie ervaren. Dit is belangrijk, niet om ze te voorkomen, maar om ze met vertrouwen tegemoet te treden tijdens het co-designproces. Het tijdig expliciteren daarvan helpt om hier productief mee om te gaan.

Eerdere onderzoeken tonen aan dat ontwikkelteams gebaat zijn bij gerichte procesondersteuning (o.a. Binkhorst et al., 2024; Pieters et al., 2019). Facilitators kunnen hierbij een sleutelrol vervullen, door het co-designproces te begeleiden met passende instrumenten en werkvormen, en door verbindingen te leggen tussen betrokkenen en organisatieniveaus. Door de knelpunten waar docenten in hun handelen en context tegenaan lopen bloot te leggen, geeft dit artikel aanknopingspunten voor waar deze ondersteuning zich op zowel team- als organisatieniveau op kan richten.

Waar in de samenwerking met stakeholders nog veel aanmoediging nodig is om goed met elkaar in gesprek te komen, lijkt de samenwerking tussen docenten onderling vooral gebaat bij het zoeken naar de gemeenschappelijkheid en het bespreekbaar maken van spanningen. Vergelijking van de *cases* lijkt erop te wijzen dat de kwaliteit van de dialoog een kritische voorspeller is voor progressie in het leer-en innovatieproces. Zodra participatie in de basis op orde is, is het daarom zaak verschillen in opvattingen of normen constructief te benutten, in lijn met eerdere onderzoeksinzichten over het leerpotentieel hiervan (Akkerman & Bakker, 2011). Naast het stimuleren van participatie kunnen facilitators ontwikkelteams ondersteunen bij convergentie en besluitvorming. Aangezien mandaten vaak versnipperd belegd zijn en docenten zich beperkt voelen in hun *agency*, vraagt dit veel behendigheid van facilitators in het navigeren tussen verschillende organisatieniveaus en belangen. Dit artikel onderschrijft het belang van het bewust omgaan met sociale complexiteit, in plaats van het reduceren, managen of uit de weg gaan hiervan (Van Lommel et al., 2024).

Het begeleiden van dit proces blijkt complex en vereist een goed begrip van rolname in het proces van co-design en de dualiteit van het leer-en innovatieproces. Dit is een thema dat meer onderzoek vraagt. Hoewel we geloven dat de lessen uit de hier gepresenteerde studies andere teams en begeleiders ook buiten de context van Fontys kunnen dienen, zijn deze ontstaan vanuit ervaringen van een beperkte groep binnen één specifieke hogeschool. Daarom moeten zij met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

Literatuur

- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Bakker, A., Zitter, I., Beusaert, S., & de Bruijn, E. (2016). *Tussen opleiding en beroepspraktijk: Het potentieel van boundary crossing*. Koninklijke Van Gorcum.
- Binkhorst, F., Poortman, C., McKenney, S., & van Joolingen, W. (2024). Leadership in teacher design teams for professional development: research synthesis and applications for coaches. *Irish Educational Studies*, 43(4), 751–771.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). *Elaborating a model of teacher professional growth*. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.

- Coppoolse, R. (2018). *Werkregels voor innovatiemanagers: Vernieuwing in het hoger beroepsonderwijs in een versnelling* (PhD dissertatie). Universiteit Utrecht.
- Custers, M., Snoeren, M., Ros, A., & McKenney, S. (manuscript submitted for publication). Collaborative Curriculum Design Processes: Necessary support.
- Custers, M., van der Linden, S., Ros, A., & McKenney, S. (2026). Co-Design facilitators' pedagogical content knowledge and approaches. *Information and Learning Sciences*.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 377–404). Cambridge University Press.
- Handelzalts, A., Nieveen, N., & van den Akker, J. (2019). *Teacher design teams for school-wide curriculum development: Reflections and lessons learned*. In J. Pieters, J. Voogt, & N. Pareja Roblin (Eds.), *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning* (pp. 199–214). Springer.
- Heldens, H., & Ros, A. (2026). Innovatieteams voor het bevorderen van innovatie en innovatief en onderzoekend gedrag. *Tijdschrift OnderwijsPraktijk Studies*, 4(1).
- Hoeve, A., van Vlokhoven, H., Nieuwenhuis, L., & den Boer, P. (Eds.). (2021). *Handboek beroepsgerichte didactiek: Effectief opleiden in het mbo en hbo* (1e ed.). Uitgeverij Pica.
- Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N., & Voogt, J. (2014). Teacher involvement in curriculum design: Need for support to enhance teachers' design expertise. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 33–57.
- Joosten-ten Brinke, D., & Van der Rijst, R. (2019). *Leeruitkomsten als basis voor flexibilisering van het hoger onderwijs*. SURF.
- Mazereeuw, M., Wopereis, I., & McKenney, S. (2016). Extended teams in vocational education: Collaboration on the border. *Educational Research and Evaluation*, 22(3–4), 194–212.
- McKenney, S. (2019). Developing the human, material, and structural aspects of infrastructure for collaborative curriculum design. In J. Pieters, J. Voogt, & N. Pareja Roblin (Eds.), *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning* (pp. 183–198). Springer.
- McKenney, S., & Reeves, T.C. (2019). *Conducting educational design research* (2nd ed.). Routledge.
- Nieuwenhuis, L., Hoeve, A., & van Vlokhoven, H. (2021). Responsiviteit: Inspelen op veranderende beroepspraktijken. In A. Hoeve, H. van Vlokhoven, L. Nieuwenhuis, & P. den Boer (Eds.), *Handboek beroepsgerichte didactiek: Effectief opleiden in het mbo en hbo* (pp. 73–92). Uitgeverij Pica.
- Nieveen, N., & Folmer, E. (Eds.). (2013). *Educational design research*. SLO.
- Pieters, J., Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2019). *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning*. Springer.
- Priestley, M., & Biesta, G.J.J. (2013). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. Bloomsbury.
- Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D., & Soini, T. (2021). *Curriculum making: A conceptual framing*. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Eds.), *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 1–28). Emerald Publishing.

- Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., & Smith, B. (1999). *The dance of change: The challenges to sustaining momentum in learning organizations*. Doubleday.
- Severance, S., Penuel, W.R., Sumner, T., & Leary, H. (2016). Organizing for teacher agency in curricular co-design. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 531–564.
- Stacey, R.D. (2010). *Complexity and organizational reality: Uncertainty and the need to rethink management after the collapse of investment capitalism* (2e ed.). Routledge.
- Van Bommel, R., Zitter, I., & de Bruijn, E. (2025). How does responsiveness manifest within the enacted curricula of teacher education in the Netherlands: A multiple case study. *Pedagogische Studiën*, 102(3), 236–265.
- Vanlommel, K., Coppoolse, R., & Schaap, L. (2024). *De grote vragen over onderwijsinnovatie: Op zoek naar meer verandering*. Lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs.
- Vereniging Hogescholen. (2023). *Maatschappelijke impact en valorisatie in het hbo: Doorwerken aan kennis en impact voor de regio*. Vereniging Hogescholen.
- Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2019). Collaborative design as a form of professional development. In J. Pieters, J. Voogt, & N. Pareja Roblin (Eds.), *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning* (pp. 21–36). Springer.
- 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.
- Vreuls, J., van der Klink, M., Koeslag-Kreunen, M., Stoyanov, S., Boshuizen, H., & Nieuwenhuis, L. (2025). Responsive curriculum development: which factors support breaking through institutional barriers? *Journal of Vocational Education & Training*, 77(3), 582–610.
- Vreuls, J., Van Bommel, R., & Custers, M. (2026). Wat als curriculumontwikkeling echt responsief was? In H. Theelen, P. Lambriex-Schmitz, & M. van der Klink (Red.), *Wat als onderwijs werkt? Over ontwikkelen, lesgeven en innoveren* (pp. 55–72). Acco.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wierdsma, A.F.M. (1999). *Co-creatie van verandering: Organiseren met en van onderop*. Lemma.

Co-design of higher professional education: A complex learning and innovation process

Abstract Professional education programmes are facing increasing demands for responsiveness toward student populations, professional practice, and society. This calls for educational design processes that are characterized by continuous co-creation. However, collaborative curriculum design is complex and requires forms of support that are contextually appropriate and well embedded. In practice, teachers experience various challenges associated with co-design, which may hinder learning and innovation. We analysed data from two sub-studies of a PhD project on co-creation of responsive curricula, from a systemic perspective. The findings show that the challenges teachers experience relate to both their own learning and development and to ambiguities and suboptimal conditions arising from the context. The latter seem to act as a magnifying glass, intensifying tensions and interpersonal issues. The way the co-design process unfolds seems to depend heavily on the extent to which tensions are openly discussed. The findings highlight the importance of targeted

process support. Facilitators can play a key role by guiding the co-design process using appropriate tools and methods, and by forging links between stakeholders and organisational levels. This paper underscores the need for coordinated support across team level and organizational levels for the development of responsive education.

Keywords co-design, responsive curricula, design teams, stakeholder participation, support