

# **Flexibilisering van een beroepsopleiding: modularisering op het Alfa-college**

Student: A. Meedendorp (s3682986)

Begeleider: dr. C.J. van der Linden

Adviezen: C.J. Poppinga

Tweede beoordelaar: prof. dr. A.E.M.G. Minnaert

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2022

## Inhoudsopgave

Abstract .....	3
Inleiding.....	4
Theoretisch kader.....	5
Modularisering en de doelen van het onderwijs .....	5
Verandering in de professionele identiteit van docenten .....	6
Motivatie om te veranderen.....	7
Methode.....	9
Onderzoeksdesign en respondenten .....	9
Beantwoording van de eerste deelvraag .....	9
Beantwoording van de tweede en derde deelvraag.....	9
Data-analyse.....	10
Resultaten .....	10
Modularisering op locatie .....	10
Ervaringen van de docenten: een positieve houding.....	13
Introductie van de modularisering .....	14
Samenwerking binnen het opleidingsteam .....	15
Verschil in betrokkenheid en duidelijkheid .....	16
Belemmeringen.....	17
Verschillende verwachtingen over modulair onderwijs .....	17
Verwachtingen over de gevolgen van modulair onderwijs.....	17
Verwachtingen over de rol en de werkzaamheden van de docent binnen modulair onderwijs.....	18
Verwachtingen over de inhoud en structuur van de opleiding .....	18
Zorgen .....	19
Conclusie .....	20
Verklaringen voor de positieve houding van de docenten .....	20
Vragen en zorgen .....	22
Discussie .....	23
Beperkingen van het onderzoek .....	23
Implicaties van het onderzoek .....	23
Aanbevelingen voor vervolgonderzoek .....	24
Referentielijst .....	26
Bijlage A. Overzicht documenten .....	29
Bijlage B. Interviewleidraad.....	30
Bijlage C. Informed consent .....	32
Bijlage D. Codeboom.....	33

## **Abstract**

Lifelong Learning is a response to the labor market's growing demand for sustainably employable and flexible employees. A way to implement Lifelong Learning in vocational education is by modularisation and flexibilisation. Knowledge about teacher attitudes towards educational change like modularisation is important for successful implementation. This exploratory case study focuses on experiences and expectations of vocational education teachers in a Dutch vocational education track moving towards modular education. The analysis includes documents as well as teacher interviews. The results show that the teachers have a positive attitude towards modularisation. Their motivation to change can be explained by expected benefits of the change, assurance of their professional identity, inspirational leadership, their involvement in the process of modularisation, teamwork and experienced competence. Nevertheless, some ambiguities and concerns among the teachers regarding the process of modularisation and the practical implications for teaching in modular education remain. It is important to appreciate these ambiguities and concerns. The case study has exemplary value for educational tracks in the process of modularisation or flexibilisation.

*Key words:* educational change, flexibilisation, Lifelong Learning, modularisation, professional identity, teacher attitudes, vocational education

## Inleiding

De arbeidsmarkt is aan continue verandering onderhevig. Technologische ontwikkelingen, maatschappelijke verschuivingen en globalisering zorgen ervoor dat de kennis en vaardigheden die werknemers tijdens hun vooropleiding verwerven niet meer toereikend zijn voor hun volledige loopbaan. De eisen die aan werknemers gesteld worden veranderen. Zij moeten zich tijdens hun loopbaan blijven ontwikkelen om flexibel en duurzaam inzetbaar te zijn (OECD, 1998). Tegen de achtergrond van de Human Capital Theory, die stelt dat het investeren in mensen door onderwijs en opleiding leidt tot betere prestaties, hogere productiviteit en winstgevendheid (Nafukho et al., 2004), wordt leven lang leren een aandachtspunt in organisaties en opleidingen (Kuijpers, 2003). Het begrip leven lang leren maakt plaats voor de term Leven Lang Ontwikkelen (LLO), waarbij, naast de maatschappelijke component, aandacht is voor de ontwikkeling van het individu (Kuijpers et al., 2019). De ontwikkeling van LLO wordt aangemoedigd door het kabinet. Onderdeel hiervan is onder andere het flexibiliseren van het aanbod in het mbo met als doel duurzaam inzetbare en flexibele werknemers op de arbeidsmarkt te brengen en te houden. Mbo-scholen kunnen hiervoor subsidiëring aanvragen (Koolmees & Van Engelshoven, 2020).

Het Alfa-college is een Regionaal Opleidingscentrum (ROC) dat hoofdzakelijk mbo-opleidingen, en daarnaast educatieve trajecten en bedrijfsopleidingen biedt in Noordoost-Nederland. Het ROC werkt samen met partnerbedrijven om de aangeboden opleidingen goed aan te laten sluiten op de arbeidsmarkt en studenten op te leiden “voor de samenleving van nu en straks” (Alfa-college, n.d.). Om beter aan te sluiten op de arbeidsmarkt, haar studenten meer keuzemogelijkheden te bieden en in te spelen op werkenden die behoefte hebben aan bijscholing wil ook het Alfa-college flexibeler onderwijs gaan bieden. Daarvoor heeft het Alfa-college een innovatiesubsidie aangevraagd en gekregen. Het Alfa-college wil LLO implementeren door het onderwijs te modulariseren, en wil dit schoolbreed aanpakken. Hoewel het Alfa-college nog zoekende is naar hoe de modularisering vorm moet gaan krijgen, is het doel dat de ontwikkeling uiteindelijk zal doorwerken in alle opleidingen die worden aangeboden. Dit tekent het spanningsveld tussen de wens tot schoolbrede modularisering en de onduidelijkheid over de precieze invulling hiervan.

Dit onderzoek richt zich op een van de opleidingen die op dit moment opnieuw ontworpen wordt vanuit modularisering en daarbij veel vrijheid krijgt wat betreft de invulling van modulair onderwijs. In de nieuw vormgegeven opleiding kiest de student welke kant hij op wil, zal er gedifferentieerd kunnen worden in snelheid en zal gewerkt worden in domeinen. Het opleidingsteam met de docenten wordt volop betrokken bij de vormgeving van de nieuwe opleiding, en de docenten zijn zodoende ook ontwerpers van visievormend beleid.

Er bestaat overeenstemming in het opleidingsteam dat het modulariseren van de opleiding van belang is voor het voortbestaan van de opleiding. Dit neemt niet weg dat de onderwijsinnovatie

veel impact zal hebben op het opleidingsteam. De subjectieve betekenis van verandering wordt vaak onderschat, terwijl verandering leidt tot een ervaring van onzekerheid (Fullan, 2016). Om de modularisering van de opleiding en de voortse implementatie van het modulaire onderwijs zo succesvol mogelijk te laten verlopen is het waardevol om inzicht te krijgen in ervaringen en verwachtingen die bestaan binnen het opleidingsteam. Dit onderzoek draagt bij aan dit inzicht door het beantwoorden van de onderzoeksvraag:

Hoe ervaren de docenten van het opleidingsteam op het Alfa-college de modularisering van de opleiding en wat zijn hun verwachtingen over docentschap binnen modulair onderwijs?

Deze onderzoeksvraag zal in drie deelvragen beantwoord worden:

- Waarom en hoe is modularisering ingezet door de initiatiefnemers op organisatieniveau?
- Hoe ervaren de docenten het modulariseringsproces tot nu toe?
- Hoe kijken de docenten aan tegen de toekomstige gemodulariseerde opleiding en hun rol binnen modulair onderwijs?

De onderzoeksuitkomsten zijn nuttig voor de onderwijskundig teamleider om mee te nemen in de manier waarop zij samen met de docenten vormgeeft aan de modularisering van de opleiding. De uitkomsten zijn tevens waardevol voor de modulariseringsprocessen van andere opleidingen van het Alfa-college. Onderwijskundig teamleiders van verschillende opleidingen kunnen ervaringen met elkaar uitwisselen en zodoende van elkaars praktijk leren. Dit beantwoordt ook aan het spanningsveld tussen de schoolbrede insteek van het Alfa-college enerzijds, en de onbestemde vormgeving van de modularisering anderzijds. Bovendien kunnen de ervaringen en verwachtingen van de onderzochte opleiding dienen als voorbeeld voor het modulariseren of flexibiliseren van beroepsopleidingen buiten het Alfa-college. Tenslotte draagt de beantwoording van de onderzoeksvraag bij aan wetenschappelijk inzicht over docentervaringen met betrekking tot modularisering en iets breder: flexibilisering. Hoewel er onderzoek is gedaan naar modularisering als middel om te flexibiliseren en naar docentervaringen die gepaard gaan met onderwijsveranderingen, is er weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de combinatie van deze twee (Cedefop, 2015; Pilz, 2012).

### **Theoretisch kader**

#### **Modularisering en de doelen van het onderwijs**

Modularisering is het opdelen van opleidingen in afgebakende, op zichzelf staande leereenheden die gecombineerd kunnen worden tot een opleidingsprogramma (Ertl & Hayward, 2010). Modulariseringspraktijken worden steeds meer wijdverbreid in Europese landen, en komen in

verschillende vormen voor. Er zijn bijvoorbeeld verschillen in de motieven van de initiatiefnemers, de schaal waarop modularisering plaatsvindt en de mate van keuzevrijheid voor studenten (Cedefop, 2015; Pilz, 2012; Pilz et al., 2018). Inzet van modularisering maakt het onderwijs flexibeler, waardoor het zich snel aan kan passen aan veranderingen op de arbeidsmarkt en beter kan differentiëren tussen studenten die verschillen in voorkennis en vaardigheden (Li & Pilz, 2017). Studenten kunnen namelijk zelf kiezen welke modules zij volgen en op welk tempo zij naar een kwalificatie toewerken (Pilz et al., 2018). Dit heeft implicaties voor de manier waarop de doelen van het onderwijs vorm krijgen.

Volgens Biesta (2012), heeft onderwijs doelen op drie domeinen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Modularisering van een opleiding zorgt voor veranderingen op alle drie deze domeinen. Kwalificatie is gericht op de competenties waarover studenten na hun opleiding moeten beschikken (Biesta, 2012). Het gemodulariseerd inrichten van een opleiding, gericht op flexibiliteit en duurzame inzetbaarheid op de arbeidsmarkt, betekent voor de opleiding ook een minder vaste beroepsgerichtheid (Pilz, 2012). De kwalificatiefunctie van de opleiding wordt dus minder specifiek. Socialisatie heeft te maken met het voorbereiden van studenten op hun rol in de samenleving, door omgang met elkaar en het leren van normen en waarden (Biesta, 2012). De docent heeft een grote rol in de socialisatiefunctie van het onderwijs (Biesta, 2015). De focus op een leven lang ontwikkelen benadrukt de rol van het individu in de maatschappij (Kuijpers et al, 2019). Tegelijkertijd benadrukt een Leven Lang Ontwikkelen de verantwoordelijkheid van het individu voor zijn eigen ontwikkeling. Omdat het individu centraal komt te staan in plaats van de klas, wordt de socialisatiefunctie van het onderwijs beperkt (Zhao & Biesta, 2012). Subjectificatie, tenslotte, gaat over persoonsvorming en identiteitsontwikkeling (Biesta, 2012). Deze derde functie van het onderwijs wordt juist vergroot door de individualisering die modulair onderwijs tot doel heeft (Schreier, 2010, geciteerd in Li & Pilz, 2016).

### **Verandering in de professionele identiteit van docenten**

Geijssels en Meijers (2005) definiëren de professionele identiteit van iemand als de manier waarop hij zichzelf, zijn eigen rol, activiteiten en de dingen die hij meemaakt begrijpt. Onderwijsveranderingen brengen een verandering in de professionele identiteit van docenten met zich mee (Law et al., 2002). De rollen van docenten ten opzichte van de samenleving en de school veranderen, en bovendien heeft verandering van de onderwijscontext als gevolg dat gebeurtenissen en activiteiten anders worden (Day, 2002).

Een evaluatie van de implementatie van modulair onderwijs op een groep scholen voor secundair onderwijs in België beschrijft veranderingen als gevolg van modularisering op drie vlakken: veranderingen in de inhoudelijke en programmatische vormgeving van het onderwijs, veranderingen

op organisatorisch vlak en veranderingen op pedagogisch-didactisch vlak (Pelleriaux & de Rick, 2004). Ook Fullan (2016) maakt onderscheid tussen veranderingen op drie dimensies waar docenten mee te maken krijgen bij onderwijsverandering. Hij neemt veranderingen op inhoudelijk, programmatisch en organisatorisch vlak samen in de materiële dimensie van onderwijsverandering, en noemt als tweede en derde dimensie verandering op pedagogisch-didactisch vlak en de subjectieve verandering in overtuigingen van de docenten, waarbij de derde dimensie het grootste gewicht heeft (Fullan, 2016). Vooral veranderingen op pedagogisch-didactisch vlak en de veranderingen in de overtuigingen van docenten zijn van belang voor de professionele identiteit van de docenten.

Vanuit de literatuur komen een aantal pedagogisch-didactische veranderingen naar voren die zich ten gevolge van modularisering voor kunnen doen. Een van deze veranderingen is dat van docenten vereist wordt dat zij intensiever gaan samenwerken als lid van een team (Pelleriaux & de Rick, 2004). Een andere verandering is dat een minder specifieke kwalificatiefunctie van een opleiding vraagt om een andere aanpak door docenten, die voorheen gewend waren om studenten op te leiden naar een vaste beroepsidentiteit (Ryan, 2003). Daarnaast wordt de grote rol die aan docenten wordt toegekend als het gaat om de socialisatiefunctie van het onderwijs beperkt, omdat de docent minder een klassendocent wordt (Zhao & Biesta, 2012). In plaats daarvan wordt de docent naast zijn rol als onderwijzer meer een begeleider en coach van studenten (Pelleriaux & de Rick, 2004). Tegelijkertijd zal de docent minder direct zicht hebben op de onderwijsloopbaan en persoonlijke groei van alle studenten. Het inzicht in de ontwikkeling van studenten krijgt een meer extern karakter, in de vorm van feiten en cijfers (Helsby, 1999).

Deze veranderingen op pedagogisch-didactisch vlak zijn van invloed op de subjectieve overtuigingen van de docenten (Fullan, 2016). Verandering van de professionele identiteit gaat samen met emoties waarin docenten zich onzeker en onbegrepen kunnen voelen (Van Veen et al., 2005) en kan weerstand oproepen (Fullan, 2016). Ook kan verandering van de professionele identiteit leiden tot minder motivatie voor het werk als de professionele identiteit niet meer overeenkomt met het docentschap dat de docenten voor ogen hadden toen zij voor de professie kozen (Helsby, 1999).

### **Motivatie om te veranderen**

Voor het succes van een onderwijsverandering zoals modularisering of flexibilisering is het cruciaal dat de overtuigingen van de docenten ten voordele van de verandering zijn (Fullan, 2016). Mee kunnen bewegen met een onderwijsverandering vereist veerkracht en motivatie van docenten (Gu & Day, 2013). Er zijn een aantal factoren die een grote rol spelen in de motivatie van docenten om mee te veranderen.

Het is helpend als er ruimte en tijd is voor emoties in professionele zin (Fineman, 1997) en als er aandacht is voor gedeelde betekenisgeving in onderwijsteams, zodat docenten hun

identiteitsgevoel kunnen aanpassen aan de nieuwe situatie (Geijssel & Meijers, 2005). Geijers et al. (2007) benadrukken hierbij de rol van een onderwijskundig leider als facilitator.

Ten tweede is duidelijkheid belangrijk. Dit betreft zowel een duidelijke visie van de leider over het doel van de verandering (Gu & Day, 2013) als duidelijkheid over wat de verandering concreet voor de werkzaamheden van de docenten gaat betekenen (Fullan, 2016). Bovendien is de mate waarin de docenten op de werkvloer betrokken worden bij deze visie essentieel voor betekenisgeving en gedeeld eigenaarschap (Fullan, 2016; Gu & Day, 2013).

Een andere belangrijke factor is positieve samenwerking met collega's (Gu & Day, 2013). Het intensiever samenwerken als gevolg van modularisering kan door docenten als een inperking van de autonomie worden ervaren (Pelleriaux & de Rick, 2004). Tegelijkertijd geeft positieve samenwerking in een professionele leergemeenschap docenten zelfvertrouwen en stimuleert het docenten om van elkaar te leren en te experimenteren met wat wel en niet werkt (Helsby, 1999). Ook Nieto (2003) toont aan dat samen leren en ontwikkelen een van de belangrijkste drijfveren van docenten is. Het draagt bij aan de intrinsieke motivatie van degenen die de nieuwe onderwijsvorm moeten gaan implementeren (Deppeler & Ainscow, 2016).

Daarnaast zijn individuele competenties van docenten van belang. Docenten kunnen zorgen hebben over in hoeverre zij in staat zijn te voldoen aan de nieuwe manier van onderwijs (Fullan, 2016). Professionele ontwikkeling bestaat uit de initiële opleiding tot docent, formele professionele ontwikkeling na de initiële opleiding, zoals cursussen en trainingen, en informele professionele ontwikkeling uit praktijksituaties (Helsby, 1999). Vaardigheden die van docenten verwacht worden in en na het veranderingsproces zijn doorgaans geen onderdeel van de initiële opleiding van docenten. Dit geldt in het bijzonder voor docenten die al langer werkzaam zijn, waardoor deze docenten over het algemeen minder veerkrachtig blijken (Gu & Day, 2013). Samenwerken met collega's is helpend om zekerder en competentier te worden, maar ook toegang tot cursussen buiten de school, advies van externen en contact met docenten van andere scholen zijn hiervoor belangrijk (Spierts, 2005).

Tenslotte wordt werkdruk van docenten als factor genoemd. Een te hoge werkdruk werkt de motivatie om te veranderen tegen (Gu & Day, 2013). Het uitgaan van de professionaliteit van de docent levert een spanningsveld op tussen enerzijds het betrekken van docenten in onderwijsverandering, die voor bereidheid om daadwerkelijk te veranderen zorgt, en anderzijds het beroep dat daarmee op docenten gedaan wordt en een hogere werkdruk kan opleveren (Hargreaves, 1997). Helsby (1999) kaart eveneens aan dat het beroep van docenten zwaarder wordt als zij naast hun docentschap zorg moeten dragen voor het doorvoeren van onderwijsveranderingen. Ook in de evaluatie van de implementatie van modulair onderwijs in België valt op dat een hoge werkdruk een zorg is voor docenten die met modularisering te maken krijgen (Pelleriaux & de Rick, 2004).



## **Methode**

### **Onderzoeksdesign en respondenten**

Deze verkennende case study naar de ervaringen en verwachtingen van het opleidingsteam kan gezien worden als oriënterend onderdeel van actieonderzoek naar hoe de opleiding ontworpen wordt vanuit modularisering. De onderzoekspopulatie bestaat uit de docenten van het opleidingsteam op het Alfa college. De docenten zijn in een teamvergadering over de modularisering door de onderwijskundig teamleider op de hoogte gesteld van het onderzoek. Er heeft geen steekproeftrekking plaatsgevonden, maar er is sprake van census: alle teamleden zijn in gelijke mate betrokken bij het onderzoek.

Het docententeam bestaat uit vijf docenten. Twee docenten zijn betrokken bij de opleiding sinds het ontstaan ervan, ongeveer 20 jaar geleden. De andere drie docenten zijn sinds korte tijd werkzaam bij het Alfa-college en de opleiding. Naast de docenten zijn ook de onderwijskundig teamleider en de teammanager van de opleiding bij het onderzoek betrokken.

### **Beantwoording van de eerste deelvraag**

De eerste deelvraag; waarom en hoe modularisering is ingezet door de initiatiefnemers op organisatieniveau, is onderzocht door middel van documentanalyse. Beschikbare documenten die betrekking hebben op modularisering op het Alfa-college zijn aangeleverd door de onderwijskundig teamleider. In totaal zijn er zes documenten geanalyseerd. Een overzicht van de documenten is toegevoegd als Bijlage A. De delen die betrekking hebben op de onderzoeksvraag zijn samengevat in hoofdgedachten en met elkaar vergeleken (Bowen, 2009). Daarnaast hebben de teammanager en onderwijskundig teamleider hun visie op de modularisering van de opleiding toegelicht in een gesprek met de onderzoeker. Hierbij zijn aantekeningen gemaakt door de onderzoeker.

### **Beantwoording van de tweede en derde deelvraag**

Om de tweede en derde deelvraag, over de ervaringen en verwachtingen van de docenten, te beantwoorden is ten eerste data verzameld door middel van het observeren van een teamvergadering over de modularisering. Tijdens de teamvergadering zijn uitspraken van docenten met betrekking op de onderzoeksvraag door de onderzoeker genoteerd. Deze informele manier van dataverzameling was bedoeld om een eerste indruk te krijgen van wat het opleidingsteam bezighoudt (Eelderink, 2020). Vervolgens zijn bij alle docenten semigestructureerde interviews afgenomen. Deze vorm geeft richting maar ook ruimte om door te vragen en is daarom aanbevolen voor actieonderzoek (Altrichter, 2008). De interviewleidraad, toegevoegd als Bijlage B, is opgesteld op basis van bevindingen uit literatuuronderzoek en constatering uit de teamvergadering. De docenten tekenden voorafgaand aan een interview een informed consent, waarin anonieme

verwerking van de onderzoeksgegevens en zorgvuldig datamanagement werden gegarandeerd. Het informed consent is toegevoegd als Bijlage C.

### **Data-analyse**

Van de interviews zijn audio-opnamen gemaakt. De interviews zijn getranscribeerd, waarbij persoonsgegevens achterwege gelaten zijn. Na de transcriptie zijn de audio-opnamen verwijderd. De transcripten zijn een voor een gecodeerd en geanalyseerd door middel van thematische analyse, specifiek kwalitatieve inhoudsanalyse. Thematische analyse is aanbevolen voor actieonderzoek waarin deelnemers samenwerken met de onderzoeker om de onderzoeksvraag te beantwoorden (Braun & Clarke, 2008). Voor het coderen en analyseren zijn de transcripten overgeplaatst naar het programma Atlas.ti. De eerste stap van het coderen was het met codes aangeven of het fragment betrekking had op de ervaringen van de docenten of op de verwachtingen van de docenten. Vervolgens is een combinatie van inductieve en deductieve analyse gebruikt, waarbij theoretische verwachtingen op basis van de literatuur zijn aangevuld met nieuwe inzichten uit de data (Elo et al., 2014). Voor het deductieve deel van de analyse is vooraf een codeboom opgesteld aan de hand van de literatuur. Voor het inductieve deel van de analyse is de Constant Comparative Method gebruikt. Bij deze methode wordt de data steeds opnieuw vergeleken op thema's (Boeije, 2002). Door de verschillende interviews met elkaar te vergelijken zijn codes uit de codeboom herschreven en aan de codeboom toegevoegd. De uiteindelijke codeboom is toegevoegd als Bijlage D. Fragmenten uit de interviews waaraan dezelfde code is toegekend zijn met elkaar vergeleken. De daaruit volgende kerngedachten zijn gerapporteerd in de resultatensectie van dit verslag.

## **Resultaten**

### **Modularisering op locatie**

Alle documentatie rondom modularisering is geschreven aan het begin van het studiejaar 2021-2022 en is locatiespecifiek. Het Alfa-college heeft onderwijskundig teamleiders in dienst die verantwoordelijk zijn voor onderwijsveranderingsprocessen. De onderwijskundig teamleiders die werkzaam zijn op de locatie van de betreffende opleiding, houden zich gezamenlijk bezig met de modularisering van alle opleidingen op de locatie. De locatie-opleidingsmanagers zijn eindverantwoordelijk voor de ontwikkelingen. De keuzes die op locatie gemaakt worden moeten in overeenstemming zijn met de strategische visie van het Alfa-college. Uit de strategische visie komen vier rollen van de docent binnen het onderwijsteam naar voren: het co-creëren van onderwijs samen met regiopartners; het begeleiden van studenten bij het maken van keuzes zodat studenten daarna zelf stappen kunnen zetten; het uitnodigen van studenten tot zelfreflectie op hun persoonlijke, beroepsmatige, sociale en maatschappelijke ontwikkeling; het houden van overzicht op het

leerproces en behaalde resultaten van de studenten. Ook bij de vormgeving van modulair onderwijs zijn deze visie en de daarbij horende docentrollen uitgangspunt.

Het plan om opleidingen te modulariseren is door de locatie-opleidingsmanagers beschreven in het locatieplan. Aansluitend bij de ambitie van het Alfa-college om “het meest innovatieve technische ambachts- en creatief vakmanschaps-ROC van Noord-Nederland te zijn, dat samen met betrokken partners een duurzaam effect creëert door toekomstbestendig op te leiden” (p.5), zijn uitgangspunten van de locatie om studenten op te leiden voor de arbeidsmarkt en de maatschappij van nu en de toekomst; om flexibel onderwijs te bieden door studenten vanaf een bepaald moment keuzemogelijkheden aan te reiken zodat ze hun eigen leerroute bepalen; voor iedere student een mentor of coach te faciliteren die de student helpt bij het leren maken van keuzes en het ontwikkelen van onderwijsmodules als basis voor een leven lang ontwikkelen. De onderwijsmodules worden ontwikkeld in samenwerking met het bedrijfsleven via het principe van “omgekeerd ontwerpen”. De opleidingsmanager en onderwijskundig teamleider van de opleiding leggen dit “omgekeerd ontwerpen” uit als experimenterend ontwerpen, waarbij vraagstukken waar gaandeweg tegenaan gelopen wordt gezamenlijk worden opgelost. De uitgangspunten in het locatieplan sluiten aan bij de rollen van de docent zoals weergegeven in de strategische visie van het Alfa-college.

In het locatieplan staan tevens speerpunten voor de locatie beschreven die zijn opgesteld op basis van het Bestuursakkoord MBO 2018-2022 (MBO-raad & OCW, 2018). De eerste van deze speerpunten is “opleiden voor de samenleving van de toekomst: verduurzaming van opleidingen in samenwerking met het werkveld” (p.8). Als innovatieve verbeterstap voor het realiseren van dit speerpunt wordt onder andere flexibilisering en modularisering van het onderwijs genoemd, nader omschreven als gepersonaliseerd onderwijs. Daarbij worden opleidingen opgesplitst in herkenbare delen die los te volgen zijn. Ook werkenden die bijgeschoold moeten worden, kunnen zich dan voor enkele modules inschrijven (in de documenten aangeduid als de leerweg LLO). Ter uitwerking van dit speerpunt is een opdrachtformulering modulariseren en flexibiliseren opgesteld. Het doel van modulariseren en flexibiliseren volgens dit document is om het onderwijs beter te laten aansluiten bij de student en bij het werkveld. Dit komt overeen met wat staat in het locatieplan, namelijk dat modularisering moet zorgen voor betere afstemming tussen verschillende opleidingen en het werkveld, en dat de vraag vanuit de arbeidsmarkt leidend is bij de vormgeving van het onderwijs.

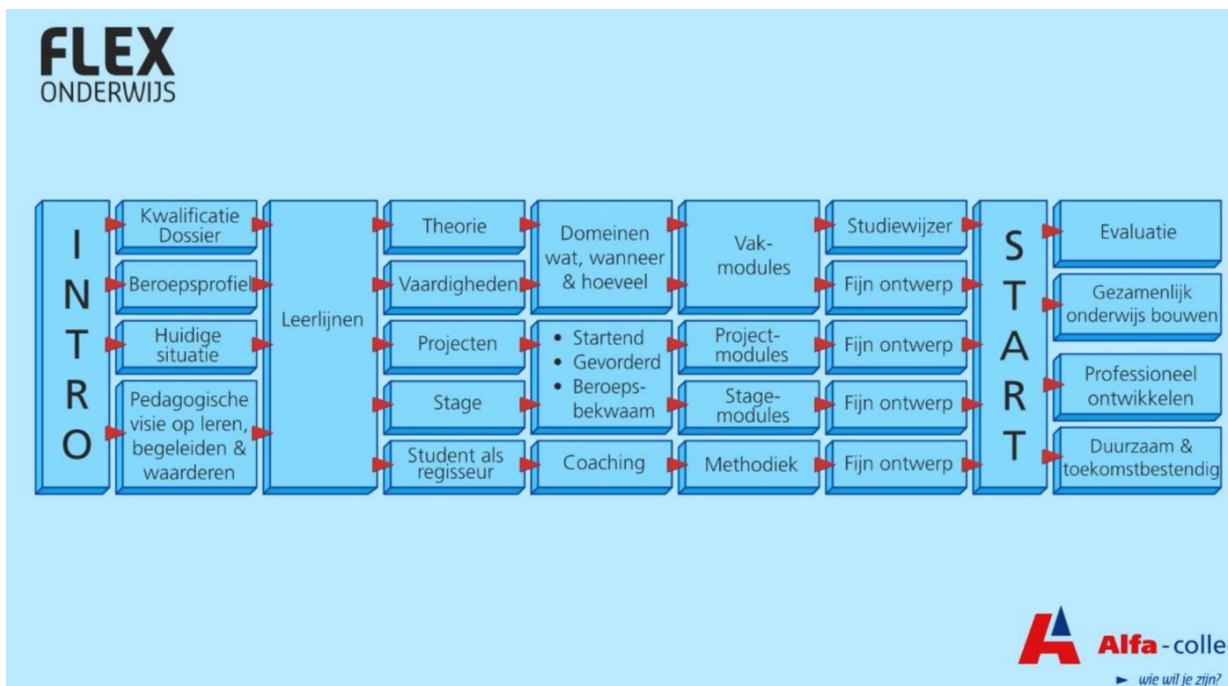
De opdrachtformulering modulariseren en flexibiliseren bevat daarnaast een beschrijving van de implicaties van modularisering voor de locatie. Ditzelfde wordt beknopt beschreven in het document *Kaders voor het ontwikkelen van een module*. De definitie van module in onderwijskundige zin die in deze documenten gebruikt wordt is die van Van Eijl (1985, 1988, geciteerd in Harms, 1995, p.24): “(1) een samenhangend deel van de leerstof, die (2) zowel presentatie, verwerking als toetsing omvat en (3) flexibel programmeerbaar is in het systeem waarvan het een onderdeel is”. De

ontwikkeling van modules moet gebeuren met inachtneming van deze drie eisen. Het is de bedoeling dat modules uitwisselbaar worden over opleidingen heen en tussen BOL, BBL en LLO. De opleidingsmanager noemt als reden hiervoor dat er in de markt steeds meer vraag is naar cross-overs. Als opleidingen samenwerken en gebruikmaken van elkaars modules, wordt hieraan beantwoord. Het kan gaan om vakmodules of projectmodules die gekenmerkt worden door domeinen. Bepaalde modules zullen verplicht worden gesteld voor een opleiding. Dit heeft te maken met de kwalificatiefunctie van het onderwijs, zoals benoemd door Biesta (2012). Andere modules zijn vrij te kiezen voor de student in de vrije ruimte. Daarnaast blijven generieke vakken en keuzedelen bestaan. Generieke elementen van verschillende opleidingen kunnen samengetrokken worden. Verder moeten modules gekoppeld kunnen worden aan het nieuwe onderwijsinformatiesysteem waarmee het Alfa-college gaat werken en moet elke module een studiewijzer hebben waarin het tijdsplan, het begin- en eindniveau en de leerdoelen beschreven worden. De te leren vaardigheden worden gekoppeld aan drie leerniveaus: starter, gevorderde en beroepsbekwaam. Studenten kunnen certificaten krijgen voor gevolgde modules.

Door de onderwijskundig teamleiders is een stappenplan ontwikkeld. Dit stappenplan is weergegeven in Figuur 1.

**Figuur 1**

*Stappenplan modularisering*



Elke kolom in Figuur 1 stelt een stap in het veranderproces voor. De onderwijskundig teamleider van de opleiding geeft aan dat het team nu tussen stap 5 en 6 in het stappenplan zit: het

team is bezig met het vormen van vakmodules, projectmodules en stagemodules en de daarbij gewenste methodiek vanuit ideeën over wanneer, welke en hoeveel thema's behandeld zouden moeten worden. Daarnaast hebben de onderwijskundig teamleiders een format voor moduleontwikkeling geschreven. Het format is bedoeld om handvatten te geven bij de ontwikkeling van modules. Als alle teams het schema uit het format gebruiken wordt inzichtelijk welke modules er op de locatie worden aangeboden. In het schema kunnen onder andere de doelen, doelgroep, het didactisch model, het domein, de toetsing, de inbreng van het bedrijfsleven, de kosten en materialen en een inhoudelijke beschrijving worden ingevuld. De onderwijskundig teamleider geeft aan dat het team bij de ontwikkeling van modules niet direct vanuit het format werkt, maar dat de onderdelen uit het format wel functioneren als gespreksrichting bij de vorming van de modules. Het onderwijs van de opleiding is projectmatig opgezet. De studenten werken in projecten en krijgen theorielessen ter ondersteuning van die projecten. De theorie is thematisch opgezet, en de thema's worden nu door het team omgebouwd tot modules.

Tenslotte komen uit de opdrachtformulering en het locatieplan naar voren dat de opleidingen op de locatie in verschillende fases zitten wat betreft modularisering. In het locatieplan worden een aantal opleidingen aangewezen die als "modulariseringsproeftuin" dienen. De onderzochte opleiding wordt niet genoemd als één van deze opleidingen. De manager en onderwijskundig teamleider verklaren dat er bij enkele opleidingen met de modularisering gestart wordt, en dat alle opleidingen vervolgens één voor één aanhaken. De onderzochte opleiding is op dit moment een voorloper in het proces. De manager en onderwijskundig teamleider zien hierin de kenmerken van het team als grootste factoren. Het team is klein en bestaat uit jonge docenten. Daarnaast zijn de docenten hoog opgeleid en goed in staat tot conceptueel denken. Het werkt daarom goed om de vormgeving van modulair onderwijs bij het team te laten.

### **Ervaringen van de docenten: een positieve houding**

Voor alle docenten geldt dat ze plezier hebben in hun werk. Met name het persoonlijke contact met studenten, het voor de klas staan en het geven van lessen worden genoemd als leuke onderdelen van docentschap. De activiteiten waar de docenten zich het meest competent in voelen, zijn ook de activiteiten die door de docenten als meest leuke onderdeel van hun werk worden ervaren. Zo zegt een docent: "Toen werd lesgeven leuk. . . . voor de klas staan dat werd eigenlijk een tweede natuur. En ik heb dat ook echt nooit als lastig gevonden of zenuwachtig of spannend" (D2) en wordt door een andere docent gezegd:

Die één-op-één contacten die je eigenlijk hebt met de studenten. Daarom vind ik het mentorschap ook leuk, omdat je dan ook weer die gesprekken hebt, en het stukje psychologie wat erbij komt kijken. Dat vind ik eigenlijk de allerleukste kanten. (D5)

Vier van de vijf docenten geven expliciet aan dat zij hun studenten willen inspireren en enthousiasmeren en alle vijf de docenten noemen de individuele ontwikkeling van de student als belangrijkste doel van het onderwijs. Als belangrijkste opleidingsspecifieke doel wordt genoemd dat de studenten leren communiceren met de klant en het bedrijfsleven. De docenten zien ook dat de manier waarop hun docentschap invullen moet veranderen om deze onderwijsdoelen te bereiken. “Als wij niet veranderen, dan stagneren we. We zijn al lang aan het stagneren in onderwijs, maar dan stagneren we nog verder. En dan is de kloof naar de studenten toe te groot” (D1). Bij alle vijf de docenten heerst de overtuiging dat modulair onderwijs tegemoet komt aan wat volgens hun persoonlijke visie belangrijk is in het onderwijs.

### ***Introductie van de modularisering***

Twee docenten veronderstellen dat het idee om te gaan modulariseren van “bovenaf” is gekomen, maar zij kunnen niet met zekerheid zeggen hoe dit tot stand is gekomen. Het idee ging al een tijdje rond en is “langzaamaan steeds een beetje meer vorm gaan krijgen. . . . Dus het is niet dat het echt geïntroduceerd werd van: goh, vandaag gaan we beginnen met modulariseren” (D4). Binnen het team wijzen alle docenten naar een van de collega’s als drijvende kracht achter de modularisering. “Hij loopt hier gewoon rond en dan zegt hij van: ja, we zijn bezig met modulair onderwijs” (D5). Volgens deze collega komt het idee om te gaan modulariseren niet vanuit de school, maar vanuit hemzelf:

ik ben ook betrokken bij de modularisering van het onderwijs op basis van een model dat ik heb op de muur van dit lokaal geschreven vorig jaar. Op basis van dat model heb ik contact gehad met [de teamleider]: kunnen wij dit, zullen we zeggen, overstappen naar deze vorm van onderwijs? En toen is de bal gaan rollen. (D1)

Het concept is vervolgens besproken op een teamdag, waarbij alle docenten en de teamleider aanwezig waren. Op deze dag werd er voor het eerst concreet nagedacht over wat modularisering zou kunnen betekenen voor de opleiding. Voornamelijk de drie nieuwere docenten geven aan dat ze veel aan deze dag hebben gehad. Een van hen zegt bijvoorbeeld: “Toen ben ik eigenlijk me ook meer gaan verdiepen in het modulair onderwijs. Nou ja, daarna ook veel meer

begrepen wat [D1] altijd aan het doen was" (D5). Sinds de teamdag is er eens per twee weken een teamvergadering, waarbij er gezamenlijk wordt nagedacht over de invulling van modulair onderwijs.

### ***Samenwerking binnen het opleidingsteam***

Alle docenten geven aan de samenwerking binnen het team prettig te vinden. Verschillende docenten benoemen dat individuele persoonlijkheden en krachten van collega's gezien worden, en dat van daaruit ook gewerkt wordt. Zo zegt een docent: "Ik vind dat wij de ideale manier van samenwerken hebben" en: "Wij staan hier als docent vanuit onze eigen persoonlijkheid. Je mag hier zijn wie je bent" (D2).

Ook als het gaat over het modulariseringsproces wordt er veel gesproken in termen van "we". De docenten ervaren dat ze allemaal een stem hebben in de vormgeving van het modulaire onderwijs. Ze zijn "én een zelfsturend team en ook allemaal gelijk" (D3). De tweewekelijkse vergadering is hier een belangrijk onderdeel van, omdat er tijdens deze vergadering ruimte en tijd is om samen na te denken over de modularisering en om dingen uit te wisselen over het verloop van het proces. Alle docenten benadrukken het belang van onderlinge afstemming. Als dit ontbreekt, "gaat modularisering van het onderwijs voelen als een manier, een nieuw onderwijssysteem wat door de strot gedrukt wordt" (D2). Deze afstemming wordt ook ervaren. Een docent zegt bijvoorbeeld: "Ik vind het wel heel leuk dat wij allemaal als docenten en [de teamleider] daar hetzelfde over denken eigenlijk" (D3). De collega die door de docenten aangewezen wordt als drijvende kracht heeft een leidende rol in de manier waarop het team samen nadenkt over de modularisering. Een docent geeft aan: "voor mij is hij eigenlijk ook mijn drijfveer om daarin mee te gaan. . . . dat is gewoon ontzettend leuk om te zien hoe hij dat doet. Ik leer er ontzettend veel van" (D5).

Daarnaast spelen kenmerken van het team een belangrijke rol in de manier waarop er wordt samengewerkt. Als een van de voordelen wordt genoemd dat het team een kleine omvang heeft, waardoor het mogelijk om iedereen mee te krijgen in het proces. Binnen het team "kun je dingen bereiken" (D1). Ook benadrukken de docenten hun bijzondere positie ten opzichte van andere opleidingsteams. Zo zegt een docent dat ze "al heel wat ruimdenkender zijn dan de meeste opleidingen" (D4), en volgens een andere docent heeft het team "altijd een open onderwijsblik gehad" (D2). Ook de samenwerking met opleidingsmanager wordt als prettig ervaren. De docenten voelen zich serieus genomen als professionals.

We krijgen veel zeggenschap en ruimte om het onderwijs in te richten zoals we dat zelf willen. We hebben een manager die niet per se haar laatste zegje doet. Zij ondersteunt ons daarin en laat ons onze eigen keuzes maken. (D2)

### ***Verskil in betrokkenheid en duidelijkheid***

Elke docent heeft interesse in het proces en vindt het belangrijk om te weten wat de ontwikkelingen omtrent modularisering zijn. Dit komt grotendeels door de betrokkenheid van de docenten bij de opleiding: “Dit is mijn kindje, en zo voelt het ook gewoon. En zo voelt het eigenlijk bij alle collega's. Dit, wij, dit is onze opleiding” (D2).

Alle docenten denken en praten mee tijdens de tweewekelijkse vergadering, maar de mate waarin de verschillende docenten betrokken zijn bij het proces verschilt. Er is sprake van een duidelijke taakverdeling. De teamleider wordt meermaals genoemd als “overkoepelend verantwoordelijk”. De twee docenten die al bij de opleiding werkzaam zijn sinds het ontstaan ervan zijn het meest betrokken bij de vormgeving van het modulaire onderwijs. Twee andere docenten denken wel mee in de vergaderingen en lezen wel eens documenten door, maar zijn daarbuiten niet actief betrokken bij de modularisering. Deze twee docenten geven aan dat zij hier ook geen ruimte voor hebben in hun roosters. De laatste docent wordt steeds meer betrokken bij het proces, na aangegeven te hebben dit interessant te vinden.

De docenten zijn tevreden over de taakverdeling. Degenen die meer voor de klas staan zijn minder bezig met taken rondom modularisering, en degenen die meer uren hebben gekregen voor modularisering nemen minder reguliere werkzaamheden op zich. Daarnaast is het volgens de docenten niet nodig dat iedereen in dezelfde mate bezig is met modulariseren, “want anders dan doet iedereen een stukje en dan weet je ook niet meer van elkaar waar je mee bezig bent” (D4). De docenten met minder ervaring in het onderwijs vinden het fijn dat degenen met meer ervaring een grotere verantwoordelijkheid op zich nemen.

Omdat ze al 20 jaar in het onderwijs zitten . . . kunnen [ze] zich met die hoofdlijnen bemoeien, terwijl ik denk dat [D3], [D4] en ik dat nog moeilijker vinden, juist omdat wij nog heel kort in het onderwijs zitten. (D2)

Tegelijkertijd wordt door docenten aangegeven dat ze wel meer betrokken zouden willen zijn als ze daar de ruimte voor zouden hebben. “Het gaat natuurlijk wel heel erg over je toekomst in het onderwijs” (D4).

Het verschil in de mate waarin docenten betrokken zijn bij het proces zorgt ook voor een verschil in hoe duidelijk en concreet de modularisering voor docenten is. Waar de ene docent in tegenwoordige tijd spreekt over de gemodulariseerde opleiding, doen andere docenten de volgende uitspraken: “Het voelt nog niet echt alsof ik nu iets moet doen omdat wij op korte termijn



overstappen" (D3); "Ik heb nog wel een beetje vragen om eerlijk te zijn. Het is wel, ik heb wel een beeld erbij, maar nog niet echt hoe dat heel concreet er dan uit zou zien" (D4) en "Het is natuurlijk ook nog maar een denkproces waar we in zitten" (D5).

### ***Belemmeringen***

Het opnieuw vormgeven aan opleidingen volgens het principe van modulair onderwijs kost tijd en energie. De docenten ervaren dat hier vanuit de school ruimte voor is, maar deze ruimte moet vanuit het team gecreëerd worden. Niet alle docenten kunnen in dezelfde mate meewerken aan de vormgeving van modulair onderwijs, "want gewone werkzaamheden voor de studenten van nu gaan natuurlijk ook gewoon door" (D4). Daarnaast werken de docenten op verschillende dagen, waardoor het soms lastig is om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen.

Alle docenten benoemen dat de school het liefst alle opleidingen tegelijkertijd van start zou willen laten gaan met modulair onderwijs. Hiervoor is samenwerking tussen verschillende opleidingen nodig, maar daarvan is tot nu toe weinig sprake. De docenten verklaren dat afstemming met andere opleidingen lastig is, omdat collega's in andere opleidingsteams minder open staan voor verandering. Zo zegt een docent: "Opleidingen moeten hun ivoren torens loslaten" (D1). Bij de docenten heerst het gevoel dat ze "moeten wachten op de rest", terwijl ze "het gelijk wel [zouden] willen proberen" (D3). Bovendien zit de opleiding vast aan processen, zoals roostering en het nieuwe onderwijsinformatiesysteem waar het Alfa-college mee wil gaan werken. Deze zijn op dit moment nog niet functioneel voor modulair onderwijs.

### ***Verschillende verwachtingen over modulair onderwijs***

Er zijn overeenkomsten en verschillen in de verwachtingen van de verschillende docenten. De docenten hebben overeenkomstige verwachtingen over wat modularisering voor de studenten en docenten gaat betekenen. De docenten hebben met name verschillende verwachtingen over de structuur van de opleiding. Uit deze verschillende verwachtingen komen ontwikkelvragen, zorgen en wensen voort.

### ***Verwachtingen over de gevolgen van modulair onderwijs voor de studenten***

Alle docenten noemen als grootste voordelen van de modularisering dat er vrijheid en verantwoordelijkheid komt voor de student in de modules die hij of zij kiest en in het tempo waarin er naar een kwalificatie toegewerkt kan worden. De docenten gebruiken hierbij termen als "het creëren van je eigen onderwijs" (D4) en "zelf je diploma bij elkaar shoppen" (D3). Omdat studenten kiezen op basis van interesse "heb je een hogere motivatiefactor van de studenten. Je hebt een hoger leerproces" (D1). Alle docenten verwachten dat studenten het leuk zullen vinden om naar school te gaan. Een docent zegt bijvoorbeeld: "dan hoef ik niet meer te discussiëren met ouders waarom studenten niet uit hun bed kunnen komen" (D2).

Daarnaast noemen de docenten te hopen dat de opleiding groeit en dat er grotere klassen zijn als gevolg van modularisering. Tegelijkertijd wordt als nadeel gezien dat “je [dan] minder die één-op-één connectie met studenten hebt” (D5). Groei van de opleiding kan er ook toe leiden dat er via nieuwe docenten meer specialistische kennis binnen de opleiding komt, wat de docenten ook als positief gevolg voor de studenten zien. De docenten zijn het er echter niet over eens of groei van de opleiding ook een uitbreiding van het docententeam teweegbrengt.

Tenslotte wordt verwacht dat het kiezen van modules op basis van projecten die in samenwerking met het bedrijfsleven uitgevoerd worden een positieve invloed heeft op de communicatieve vaardigheden van de studenten, eerder door de docenten benoemd als het belangrijkste opleidingsspecifieke doel.

### ***Verwachtingen over de rol en de werkzaamheden van de docent binnen modulair onderwijs***

Alle docenten geven aan dat ze verwachten dat het grootste deel van hun werkzaamheden als docent vrijwel gelijk zal blijven. Meerdere docenten doen uitspraken als: “of je nu zes mensen in de klas hebt of 30 . . . het voorbereiden en het uitvoeren van de les blijft hetzelfde” (D3).

Wel spreken alle docenten de verwachting uit dat zij een meer coachende rol ten opzichte van de studenten zullen hebben. Het begeleiden van studenten bij het kiezen van hun eigen pad zal een groter onderdeel van de werkzaamheden gaan beslaan. Naast het coachen op de leerlijn van de studenten zal er ook gecoacht moeten worden op projecten. Volgens de docenten zullen leerlijncoach en projectcoach twee verschillende functies zijn, die bij voorkeur uit worden gevoerd door twee verschillende docenten.

Drie docenten spreken de verwachting uit dat het coachwerk, het bieden van onderwijs op maat en het overzicht houden van welke student waarmee bezig is meer tijd zullen gaan kosten. Ook noemen zij dat de voorbereiding van lessen evenveel tijd zal kosten, ongeacht het leerlingaantal, maar dat er meer nakijkwerk zal zijn. Een andere docent zegt juist dat er minder nakijkwerk zal zijn, omdat de modules formatief ingericht worden. “Eigenlijk kun je die beoordeling daar op één lijn krijgen met 'jij hebt deze module behaald op het niveau basis' of 'je hebt het niet behaald' ” (D1).

Daarnaast verwachten de docenten dat het organiseren van het onderwijs in modules die door studenten van verschillende opleidingen gevolgd kunnen worden als gevolg hebben dat je docent bent van een vak, maar geen klassendocent meer bent. “Je bent eigenlijk niet verantwoordelijk voor hen, behalve voor het resultaat van de module zelf” (D1).

### ***Verwachtingen over de inhoud en structuur van de opleiding***

De docenten nemen aan dat er gewerkt blijft worden in projecten en dat deze projecten leidend zullen zijn in de modules die de student kiest. Daarnaast verwachten de docenten dat er meer samengewerkt gaat worden tussen verschillende opleidingen. Ze verwachten dat generieke

onderdelen van opleidingen centraal georganiseerd gaan worden en dat het onderscheid tussen verschillende opleidingen daardoor minder duidelijk wordt. Ook verwachten ze dat de individuele trajecten van studenten door elkaar heen zullen lopen en dat studenten van verschillende opleidingen op hetzelfde moment een interdisciplinaire module kunnen volgen.

Naast deze verwachtingen is het niet voor alle docenten even duidelijk hoe het modulaire onderwijs eruit zal gaan zien. Zo legt de docent die volgens alle docenten het meest betrokken is bij het modulariseringsproces uit dat er onderscheid gemaakt zal worden tussen verplichte basismodules, verdiepingsmodules en extra modules die losstaan van een opleiding. Een module kan voor de ene student een basismodule zijn en voor een andere student een extra module, afhankelijk van het traject van de student. Inhoudelijk zijn de modules “precies hetzelfde als nu. Maar [het] is gewoon, het heet module. Wat wij doen nu al is modules” (D1). Tegelijkertijd vraagt een andere docent zich af hoe ze ervoor gaan zorgen dat de modules samen een geheel gaan vormen, en oppert dat het goed zou zijn om een standaardprogramma te houden, waarbij studenten in een vrije ruimte keuze hebben uit verschillende modules. Een derde docent vindt ook “dat er kaders nodig zijn omdat je wel op gegeven moment ook een diploma moet krijgen” (D3), maar geeft aan dat daar nog niet over is nagedacht binnen het team. Wel noemen drie docenten dat een basisjaar of basishalfjaar, waarin studenten kennismaken met alle mogelijkheden een goed idee is om een basis te leggen voor de student. De docent die aangeeft het minst betrokken te zijn bij de modularisering geeft aan te weten “wat het idee is erachter, maar gewoon echt dat stukje uitvoering ervan, dat is nog wel wat onduidelijker” (D4).

Ook hebben niet alle docenten hetzelfde idee over hoe vaak modules aan studenten aangeboden gaan worden. Volgens een van de docenten worden modules nog steeds eens per jaar aangeboden, maar worden de leerjaren losgelaten. Twee andere docenten vragen zich juist af hoe veel tijd ze kwijt zijn aan het meerdere keren per jaar aanbieden van dezelfde module. “Maar je kan ook moeilijk tegen een student zeggen van: we zijn modulair, maar we bieden het maar één keer per jaar aan” (D3).

### **Zorgen**

Verschillende docenten geven aan zich zorgen te maken over de werkdruk die modulair onderwijs met zich mee gaat brengen. Zo zegt een docent: “De grootste vraag is of wij de werkdruk aankunnen. Dat vraag ik mij gewoon echt oprecht af” (D5). Deze docent geeft ook aan van andere collega’s te weten dat ze zich zorgen maken over de werkdruk, maar dat dit niet uitgesproken wordt tegenover twee collega’s die daar anders in staan.

De docenten vinden het lastig in te schatten hoeveel tijd ze kwijt zullen zijn aan de coachingstaak en aan het geven van modules, zeker als modules meerdere keren per jaar

aangeboden worden. Daarnaast speelt de vraag hoe de werkdruk goed over het jaar verdeeld kan worden als van tevoren niet bekend is hoeveel studenten ervoor kiezen een bepaalde module te volgen. Ook het houden van overzicht over alle individuele trajecten lijkt de docenten moeilijk.

Daarnaast spelen er zorgen over de verantwoordelijkheid die bij de studenten komt te liggen als gevolg van modulair onderwijs. Zo geeft een docent aan dat studenten veelal niet in staat zijn persoonlijke keuzes voor hun leertraject te maken. “De student is namelijk nog niet zo opgevoed” (D2). Deze docent benadrukt het belang van coaching hierin. Een andere docent zegt: “Ik denk dat je wel verschillende typen studenten hebt die er wel tegen kunnen en die er niet tegen kunnen” (D5). Deze docent zou het beter vinden als aan studenten ook de mogelijkheid wordt geboden om een vast programma te volgen.

Er is ook een docent die zich geen enkele zorgen maakt over de werkdruk of over de studenten. Wel maakt deze docent zich zorgen over de samenwerking met andere opleidingen omdat er in de basis samengewerkt moet worden tussen opleidingen om modulair onderwijs effectief te laten zijn. Deze zorgen worden ook door de andere docenten geuit. Zelf zouden de docenten graag al met hun eigen opleiding van start gaan met het modulaire onderwijs “om te kijken: waar loop je dan daadwerkelijk tegenaan?” (D3). Dit kan ook andere opleidingen op weg helpen naar modulair onderwijs. “Als je kunt de valkuilen zien, kun je dat aanpassen voor de andere teams. Zodat de andere teams hebben een betere start” (D1).

### **Conclusie**

Het doel van dit onderzoek was inzicht te krijgen in hoe de docenten van het opleidingsteam op het Alfa-college de modularisering van de opleiding ervaren en wat hun verwachtingen over docentschap binnen modulair onderwijs zijn. Het antwoord op de onderzoeksvraag wordt gegeven door de integratie van de drie deelvragen met de literatuur.

### **Verklaringen voor de positieve houding van de docenten**

Hoewel wetenschappelijk onderzoek naar onderwijsverandering waarschuwt voor weerstand onder docenten, staan de docenten van het onderzochte opleidingsteam, ondanks een aantal onduidelijkheden en zorgen, positief tegenover de modularisering en zouden ze graag vanaf het volgende schooljaar van start willen gaan met het modulaire onderwijs. De overtuigingen van de docenten zijn ten voordele van de overstap naar modulair onderwijs, volgens Fullan (2016) cruciaal voor het succes van de verandering. Op basis van dit onderzoek kunnen hiervoor een aantal verklaringen worden aangewezen.

Ten eerste ziet het opleidingsteam de modularisering als een nuttige verandering om beter aan te sluiten bij de veranderende arbeidsmarkt. Het inzetten van modularisering past bij het doel van de school om op een innovatieve manier, samen met bedrijfspartners, toekomstbestendig

personeel op te leiden omdat modularisering toegepast wordt om het onderwijs beter aan te laten sluiten op de veranderlijke arbeidsmarkt en op de individuele kennis en vaardigheden van studenten (Li & Pilz, 2017). De uitgangspunten toekomstbestendigheid, flexibiliteit, keuzemogelijkheden voor de student, begeleiding daarbij en de ontwikkeling van modules als basis voor LLO beantwoorden aan de maatschappelijke vraag om flexibele werknemers (Kuijpers et al., 2019).

Een tweede verklaring is dat de professionele identiteit van de docenten grotendeels behouden wordt. In de literatuur wordt gewezen op de verandering in de professionele identiteit van docenten die onderwijsverandering met zich meebrengt (Law et al., 2002) en de emoties die daarmee gepaard gaan (Van Veen et al., 2005). De docenten van de onderzochte opleiding hebben echter niet het idee dat er veel verandert in hun professionele identiteit. De persoonlijke visies van de docenten komen overeen met de doelen van modularisering, die met name gericht zijn op de kwalificatie- en subjectificatiefunctie van het onderwijs. De docenten noemen als grootste voordelen van de modularisering dat er vrijheid en verantwoordelijkheid komt voor de student in de keuze voor modules en in het tempo waarin er naar een kwalificatie gewerkt kan worden. Overeenkomstig de bevindingen van Zhao en Biesta (2012), verwachten de docenten wel een verandering in hun rol wat betreft de socialisatiefunctie van het onderwijs, omdat zij docent worden van een module in plaats van klassendocent.

Een derde verklaring bevestigt de bevindingen van Gu en Day (2013), die een duidelijke visie van een leider en de mate waarin docenten daarin betrokken worden aanwijzen als factoren die een grote rol spelen in de motivatie van docenten. Het enthousiasme en de duidelijke visie van de collega die door de docenten is aangewezen als drijvende kracht binnen het team zijn voor meerdere docenten een motivatie om mee te gaan in de onderwijsverandering. Daar komt bij dat de docenten de vrijheid die hen wordt gegeven wat betreft de invulling van modulair onderwijs waarderen. In de documentatie rondom modularisering schetsen de onderwijskundig teamleiders enkele kaders voor moduleontwikkeling, maar er wordt veel opengelaten voor de opleidingsteams om zelf in te vullen. De onderwijskundig teamleider neemt vooral een faciliterende rol in om binnen het team te zorgen voor gedeelde betekenisgeving (Geijers et al., 2007). Dit sluit aan bij de constatering van Fullan (2016) en bij de hoofdactie van modularisering zoals genoemd in het locatieplan: zorgdragen voor eigenaarschap bij de docenten door co-creatie van modulair onderwijs tussen docenten is cruciaal voor succes.

Ten vierde ervaren de docenten van het opleidingsteam de samenwerking als zeer positief. Er is een sterke teamcohesie en er wordt door de docenten veel gesproken in termen van "we". Het helpt dat er door de docenten binnen het team ruimte wordt ervaren om hun standpunten en gedachten met elkaar te delen (Fineman, 1997). Bovendien zijn de docenten tevreden over de duidelijke taakverdeling in het modulariseringproces. Ook in de literatuur worden samenwerking en

een positieve band met collega's genoemd als factoren die bijdragen aan de motivatie van docenten om mee te gaan in een onderwijsverandering (Gu & Day, 2013; Helsby, 1999; Nieto, 2003). Dat er door modulair onderwijs een grotere nadruk komt te liggen op het onderdeel zijn van een team en minder op het individuele docentschap wordt door de docenten niet als inperking van hun autonomie ervaren zoals het geval was bij het onderzoek van Pelleriaux en de Rick (2004). De docenten kijken juist uit naar een intensievere samenwerking met collega's binnen en buiten de eigen opleiding.

Een vijfde verklaring is te vinden in competentie. Fullan (2016) en Gu en Day (2013) waarschuwen voor zorgen die docenten kunnen hebben over hun competentie om op een andere manier te onderwijzen dan dat zij gewend zijn. De docenten verwachten echter weinig veranderingen in hun werkzaamheden als docent, en geven aan zich competent te voelen in de werkzaamheden die zij uitvoeren. De docenten verwachten wel dat zij een meer coachende rol ten opzichte van de studenten zullen innemen. Dit komt overeen met de gevolgen van modulair onderwijs voor de rol van de docenten in het onderzoek van Pelleriaux en de Rick (2004). De coachende rol van de docent staat ook centraal in de strategische visie van het Alfa-college. Voor de andere rollen die in de strategische visie naar voren komen, namelijk het co-creëren van onderwijs met regiopartners, het uitnodigen van leerlingen tot zelfreflectie en het zicht houden op het leerproces is tot nu toe minder aandacht geweest in het modulariseringsproces.

### **Vragen en zorgen**

De algehele houding van het docententeam tegenover de modularisering van de opleiding is positief. Tegelijkertijd blijkt dat er, met name voor de docenten die minder betrokken zijn bij het proces, een aantal onduidelijkheden zijn.

De meeste vragen van de docenten hebben betrekking op de praktische invulling van het modulaire onderwijs. Er zijn verschillende manieren waarop vormgegeven kan worden aan modularisering (Cedefop, 2015; Pilz, 2012; Pilz et al., 2018), en de docenten hebben uiteenlopende verwachtingen over de structuur van de toekomstige opleiding. Een hieruit voortkomende zorg is de werkdruk. Verschillende docenten geven aan zich hier zorgen over te maken. Ook op basis de literatuur is een hogere werkdruk voor de docenten te verwachten als gevolg van modularisering (Hargreaves 1997; Helsby, 1999; Pelleriaux & de Rick, 2004). Een andere zorg die hieruit voortkomt is de verantwoordelijkheid die bij de student komt te liggen. De structuur van de opleiding bepaalt namelijk zowel de mate van keuzevrijheid voor de student als de hoeveelheid tijd die aan het coachen en begeleiden van studenten kan worden besteed.

Daarnaast hebben de docenten vragen over het verloop van het modulariseringsproces. Volgens de opleidingsmanager en onderwijskundig teamleider wordt het modulaire onderwijs experimenterend ontworpen. Van experimenteren is echter nog geen sprake. De docenten noemen

dat zij het modulaire onderwijs graag uit zouden willen proberen om te kijken waar ze tegenaan lopen. De docenten vragen zich af wanneer ze daadwerkelijk gaan beginnen met modulair onderwijs en hebben hier verschillende verwachtingen over. De docenten uiten hierbij zorgen over de samenwerking met andere teams. De docenten ervaren dat andere teams het moeilijker vinden om de omschakeling naar modulair onderwijs te maken en ervaren dit als een belemmering.

## Discussie

### Beperkingen van het onderzoek

Dit onderzoek naar de ervaringen en verwachtingen van het opleidingsteam heeft een aantal beperkingen. Zo is het onderzoek uitgevoerd bij docenten van een opleidingsteam met typische kenmerken, waardoor de uitkomsten niet met overtuiging naar andere opleidingsteams te generaliseren zijn. Met name de kleine omvang van het team en het hoge gemiddelde opleidingsniveau zijn hierbij van belang. Bij opleidingsteams met andere kenmerken zouden processen anders kunnen verlopen. Dit blijkt ook uit de uitspraken die de docenten doen over andere opleidingsteams op het Alfa-college.

Daarnaast is de documentanalyse uitgevoerd na het afnemen van de interviews. Het meenemen van informatie uit de documenten had tot andere relevante interviewvragen kunnen leiden. Er zijn bijvoorbeeld geen vragen aan de docenten gesteld over de visie van het Alfa-college of over hun ervaringen met betrekking tot de stappen uit het stappenplan in Figuur 1. Daarnaast zijn de interviews meerdere keren zorgvuldig gecodeerd volgens de Constant Comparative Method, maar wel steeds door één onderzoeker. Hierdoor is het niet mogelijk is geweest om een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te berekenen.

Een laatste beperking van het onderzoek is dat een talentdocent, die volgens docenten, opleidingsmanager en teamleider niet bij het team hoort maar wel in beperkte mate te maken krijgt met de modularisering van de onderzochte opleiding, niet is betrokken bij het onderzoek. Deze docent is niet geïnterviewd vanwege diens ziekte. De visie van deze docent had een interessante toevoeging aan het onderzoek kunnen zijn, zowel vanwege haar andere insteek als om haar betrokken te houden bij de onderwijsverandering.

### Implicaties van het onderzoek

Ondanks deze beperkingen is deze case study waardevol voor de onderwijskundig teamleider in de begeleiding van het opleidingsteam naar modulair onderwijs. Dit onderzoek heeft het perspectief van de docenten beschreven ten opzichte van het perspectief van de initiatiefnemers. Soms blijven onderling verschillende visies van de docenten onuitgesproken. Ook waren docenten zich niet altijd bewust van de manier waarop ze over onderwerpen met betrekking tot modularisering dachten. De interviews hebben hen gestimuleerd om na te denken over de mogelijke

implicaties van modulair onderwijs voor henzelf en hebben hen aangezet tot het verwoorden van hun gedachten hierover. Bovendien geven de onderzoeksuitkomsten de onderwijskundig teamleider inzicht in de vragen en zorgen die binnen het team spelen en aandacht behoeven. Op deze manieren is het onderzoek een stap in de ontwikkeling van modulair onderwijs voor de opleiding.

Bovendien heeft deze case study een exemplarische waarde voor beroepsopleidingen in het proces van modularisering en flexibilisering binnen en buiten het Alfa-college. Aangezien flexibilisering van opleidingen door veel scholen wordt gezien als middel om hun studenten op te leiden tot de toekomstbestendige werknemers waar de arbeidsmarkt om vraagt, is het goed om stil te staan bij de lessen die getrokken kunnen worden uit het modulariseringsproces binnen het onderzochte opleidingsteam van het Alfa-college. De uitkomsten van dit onderzoek onderstrepen de theorie van Fullan (2016) over het belang van eigenaarschap en gedeelde betekenisgeving binnen een team om goed om te gaan met een onderwijsverandering. Zorgen dat het team volledig achter de verandering staat is een belangrijke eerste stap. Daarbij is inspirerend leiderschap van waarde. Een enthousiaste leider met een duidelijke visie motiveert docenten om mee te gaan in de onderwijsverandering (Gu & Day, 2013). Ook het belang van samenwerking en een sterke teamcohesie wordt door de onderzoeksuitkomsten bevestigd, overeenkomstig de theorie van Nieto (2003). Daarnaast blijkt uit dit onderzoek dat competentie een grote rol speelt in de bereidheid om mee te gaan in een onderwijsverandering. Competentie geeft zelfvertrouwen en plezier in het werk, waardoor de veerkracht die nodig is om mee te bewegen met verandering groter is (Gu & Day, 2013). Gebruikmaken van de persoonlijke competenties van de docenten bij de verdeling van taken binnen het team draagt bovendien bij aan eigenaarschap (Fullan, 2016). Tenslotte is duidelijkheid essentieel voor succesvolle implementatie (Fullan, 2016; Gu & Day, 2013), maar blijkt dat niet elke docent in dezelfde mate betrokken kan zijn bij de vormgeving van modulair of flexibel onderwijs. Zorgen voor voldoende ruimte binnen het team om samen onduidelijkheden en zorgen te bespreken is daarom belangrijk.

### **Aanbevelingen voor vervolgonderzoek**

Een aanbeveling voor vervolgonderzoek naar modulariserings- of flexibiliseringsprocessen binnen opleidingsteams is om de processen over een langere periode en in het kader van praktijkgericht actieonderzoek te volgen. In praktijkgericht actieonderzoek is de onderzoeker betrokken bij de diagnose, het ontwerp, de implementatie en eventueel de evaluatie (Boog & Wagemakers, 2014). Dit vergroot de praktische waarde van het onderzoek. Een eerste stap hierin zou kunnen zijn om thema's die opkomen in de interviews samen met docenten te evalueren in een focusgroep. De interviews en focusgroepen zijn zodoende onderdeel van het proces en dragen bij aan de succesvolle overstap naar modulair of flexibel onderwijs. Bovendien zijn niet alle gevolgen die



een verandering naar een modulair vormgegeven opleiding voor docenten heeft direct zichtbaar. Longitudinaal onderzoek, in de vorm van herhaalde evaluaties met daarop gebaseerde interventies, kan een waardevol onderdeel van de praktijkcyclus vormen. Er staat een gezamenlijke evaluatie van de onderzoeksuitkomsten in de vorm van een focusgroep met de onderwijskundig teamleider en de docenten gepland na de inleverdatum van het bachelorwerkstuk. De evaluatie is zodoende geen onderdeel van het bacheloronderzoek, maar kan wel gezien worden als een vervolgstap in het proces van actieonderzoek.

Een tweede aanbeveling voor vervolgonderzoek is om de onderzoekspopulatie uit te breiden door, naast initiatiefnemers op organisatieniveau en docenten, ook studenten te betrekken bij het onderzoek. Kennis over de verwachtingen van studenten over modulair onderwijs en, in geval van longitudinaal onderzoek, de ervaringen van studenten met modulair onderwijs, zijn belangrijk voor docenten om studenten op de juiste manier te kunnen ondersteunen. Het doel van modulair onderwijs heeft immers betrekking op de studenten: zij zijn de flexibele en duurzaam inzetbare werknemers van de toekomst.

## Referentielijst

- Alfa-college. (n.d.). *Over ons*. Geraadpleegd op 21 februari, 2022, van <https://www.alfa-college.nl/over-ons>
- Altrichter, H. (2008). *Teachers investigate their work : an introduction to action research across the professions* (2nd ed.). Routledge.
- Biesta, G. (2012). Good education in an age of measurement. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 808-825. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87.
- Boeije, H. A. (2002). Purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality & Quantity*, 36, 391–409. <https://doi.org/10.1023/A:1020909529486>
- Boog, B. & Wagemakers, A. (2014). Actieonderzoek: mogelijkheden en voorbeelden. In: Dijkum, C. van, & Tavecchio, L. W. C. (Eds.). (2014). *Praktijkonderzoek in ontwikkeling : nieuwe inzichten en voorbeelden* (pp. 15-28). Boom Lemma uitgevers.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101 <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training). (2015). *The role of modularisation and unitisation in vocational education and training (Working Paper No. 26)*. Luxembourg: Publications Office. <http://dx.doi.org/10.2801/38475>
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)
- Deppeler, J., & Ainscow, M. (2016). Using inquiry-based approaches for equitable school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1026671>
- Eelderink, M. (2020). *Handboek participatief actieonderzoek: Samen bouwen aan een betere wereld*. 2de druk. SWP.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *Sage Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Ertl, H., & Hayward, G. (2010). Modularization in vocational education and training. *Elsevier Ltd.*, 383-390.

- Fineman, S. (1997). Emotion and management learning. *Management Learning*, 28(1), 13-25.  
<https://doi.org/10.1177/1350507697281002>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (Fifth edition. ed.). Routledge; Teachers College Press.
- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430. <https://doi.org/10.1080/03055690500237488>
- Geijsel, F., Meijers, F., & Wardekker, W. (2007). Leading the process of reculturing: Roles and actions of school leaders. *Australian Educational Researcher*, 34(3), 135-161.  
<http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ787633&site=ehost-live&scope=site>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. In *International handbook of teachers and teaching* (pp. 1297-1319). Springer.
- Harms, G. J. (1995). *Effecten van modulair beroepsonderwijs bij leerlingen: Motivatie en rendement*. s.n. Geraadpleegd van <https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/33146344/h3.pdf>
- Helsby, G. (1999). *Changing teachers' work: The "reform" of secondary schooling*. *Changing Education Series* (978-0-335-19938-9). <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED439126&site=ehost-live&scope=site>
- Koolmees, W. & van Engelshoven. (2020, 13 november). Kamerbrief routekaart leren en ontwikkelen [Kamerbrief]. Geraadpleegd van [https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven\\_regering/detail?id=2013Z19029&did=2013D39431](https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2013Z19029&did=2013D39431)
- Kuijpers, M. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'competenties'*. Twente University Press (TUP).
- Kuijpers, M. A. C. T., Semeijn, J. H., & van der Heijden, B. I. J. M. (2019). *Een loopbaanperspectief op 'leven lang ontwikkelen'*. ScienceGuide. <https://www.scienceguide.nl/2019/05/een-loopbaanperspectief-op-leven-lang-ontwikkelen/>
- Law, B., Meijers, F., & Wijers, G. (2002). New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance & Counselling*, 30(4), 431-449.  
<http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ658763&site=ehost-live&scope=site>
- Li, J., & Pilz, M. (2017). Modularisation in the German VET system: A study of policy implementation. *Journal of Education and Work*, 30(5), 471-485.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2016.1243233>

- MBO-raad & Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. 2018. *Bestuursakkoord OCW - MBO-Raad 20[A-2022]: Trots, vertrouwen en lef*. Geraadpleegd op 19 april 2022, van <https://www.mboraad.nl/sites/default/files/publications/bestuursakkoord2018getekendever sie.pdf>
- Nafukho, F. M., Hairston, N., & Brooks, K. (2004). Human capital theory: Implications for human resource development. *Human Resource Development International*, 7(4), 545-551.
- Nieto, S. (2003). *What keeps teachers going?* Teachers College Press.
- OECD. (1998). *Human Capital Investment*.  
<https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1787/9789264162891-en>
- Pelleriaux, K. & de Rick, K. (2004). *Evaluatie van het experiment modularisering in het secundair onderwijs* [Samenvatting onderzoeksrapport]. Geraadpleegd van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=7268>
- Pilz, M. (2012). Modularisation of vocational training in Germany, Austria and Switzerland: parallels and disparities in a modernisation process. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(2), 169-183. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.628757>
- Pilz, M., Li, J., Canning, R., Minty, S. (2018). Modularisation approaches in initial vocational education: Evidence for policy convergence in Europe? *Journal of Vocational Education and Training*, 70(1), 1.
- Ryan, P. (2003). Evaluating vocationalism. *European Journal of Education*, 38(2), 147-162.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-3435.00135>
- Spierts, M. (2005). Een 'derde weg' voor de sociaalculturele professies. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 14(1).
- van Veen, K., Slegers, P., & van de Ven, P.-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(8), 917-934.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.004>
- Zhao, K., & Biesta, G. (2012). The moral dimension of lifelong learning: Giddens, Taylor, and the “reflexive project of the self.” *Adult Education Quarterly*, 62(4), 332–350.  
<https://doi.org/10.1177/0741713611411176>

## Bijlage A. Overzicht documenten

<b>Naam document</b>	<b>Soort document</b>	<b>Ontwikkeld door</b>	<b>Ontwikkeld in</b>
<i>Wat betekent de strategische visie voor...</i>	Afbeelding	Directie	Maart 2019
<i>Kwaliteit in ontwikkeling: Locatieplan [locatie]</i>	Beleidsdocument	Locatie- opleidingsmanagers	December 2021 (versie 2.2)
<i>Modulariseren en flexibiliseren [locatie]</i>	Opdrachtformulering	Onderwijskundig teamleiders	September 2021
<i>Modularisering stappenplan</i>	Afbeelding	Onderwijskundig teamleiders	Oktober 2021
<i>Kaders voor het ontwikkelen van een module</i>	Handleiding	Onderwijskundig teamleiders	Oktober 2021
<i>Format module ontwikkeling</i>	Handleiding	Onderwijskundig teamleiders	Oktober 2021

## Bijlage B. Interviewleidraad

### Algemene vragen

- Bedankt voor medewerking, aanbieden informed consent
- Naam, functie, werkzaamheden?
- Wat was je motivatie om docent te worden?
- Wat vind je nu van je werk?
- Hoe zou jij je visie op onderwijs omschrijven?

### Modularisering: ervaringen en verwachtingen

- Wie is volgens jou de drijvende kracht achter de modularisering?
- Op welke manier werd het modulariseren van de opleiding aan jou geïntroduceerd?
  - Hoe reageerde je hierop?
- Hoe ervaar je de visie van de leider/inbrenger?
  - In hoeverre wordt je daarin meegenomen?
- Wat vind je van de modularisering van de opleiding tot nu toe? Zou je iets over je ervaringen willen vertellen?
- Wat verandert er volgens jou met het modulair inrichten van het onderwijs?
  - Voor jezelf, het team
  - Voor de leerlingen
  - Voor de school
- Is het duidelijk voor je wat modularisering concreet betekent voor jouw werkzaamheden?
  - Als vormgever van de opleiding
  - Als docent
- Wat zijn voor jou positieve punten van modulair onderwijs?
- Wat zijn voor jou negatieve punten van modulair onderwijs?
- Hoe ervaar je de samenwerking met collega's met betrekking tot modularisering tot nu toe?
  - Andere docenten van het opleidingsteam
  - Andere docententeams (locatiecollega's)
  - Manager en teamleider
  - Collega's op andere scholen
- Zijn er dingen waar je vragen over hebt / je zorgen over maakt als het gaat om modularisering en modulair onderwijs? Welke?
  - Merk je bij collega's dezelfde soort vragen en zorgen?
  - Hoe gaan jullie daarmee om?
- Op welke manier is er steun/begeleiding om met de verandering naar modulair onderwijs om te gaan? (Waar kun je heen als je zorgen of vragen hebt?)
  - Is deze steun/begeleiding voldoende?
  - Waar zou je meer behoefte aan hebben?
- Is er volgens jou iets veranderd in de werkdruk? Zo ja, wat?
  - Heb je verwachtingen over je werkdruk in de toekomst, als er straks sprake is van modulair onderwijs?
- Hoe zie je jouw plaats binnen de school en binnen de opleiding?
  - Hoe verandert die met modulair onderwijs?
  - Hoe denk je daarover? Heb je daar zorgen over?
- Hoe zie je jouw rol t.o.v. leerlingen?

- Hoe verandert die met modulair onderwijs?
  - Hoe denk je daarover? Heb je daar zorgen over?
- Een van de doelen van het modulariseren van de opleiding is het aantrekken van meer leerlingen, waardoor de opleiding zal groeien.
  - Wat denk je dat de groei van het leerlingaantal verandert voor jouw werk? Hoe kijk je daar tegenaan?
  - Wat denk je dat de groei van het aantal collega's binnen het team verandert voor jouw werk? Hoe kijk je daar tegenaan?
- Je hebt eerder je visie op onderwijs omschreven, hoe zou die volgens jou meegenomen kunnen worden in het modulariseren van de opleiding?
- Hoe zou modulair onderwijs op de opleiding er volgens jou idealiter uitzien?
- Tenslotte: zijn er nog andere dingen die je wil benoemen of waar ik rekening mee moet houden?

### Bijlage C. Informed consent

Ondergetekende,

(naam) .....

verklaart hierbij toestemming te geven voor medewerking aan het onderzoek betreft modularisering van een beroepsopleiding op het Alfa-college, als onderdeel van het bachelorwerkstuk van Eline Meedendorp, student Pedagogiek en Onderwijswetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen.

Ik

- heb voldoende informatie vooraf gekregen over inhoud en doel van het onderzoek;
- weet dat de door mij gegeven informatie uitsluitend voor dit onderzoek wordt gebruikt;
- ben er voldoende van verzekerd dat mijn anonimiteit gewaarborgd is;
- weet dat ik te allen tijde kan stoppen met deelname aan het onderzoek, ook achteraf en zonder opgave van redenen;
- ga akkoord met het maken van een audio-opname van het interview, die zo spoedig mogelijk na het uittypen van het interview gewist zal worden;
- heb contactgegevens van de onderzoeker.

Plaats en datum: .....

Handtekening participant:

Handtekening onderzoeker:



## Bijlage D. Codeboom

### Legenda:

- **Codegroepen**
- Hoofdcodes
  - *Subcodes*
- Codes toegevoegd op basis van de data

- 
- **Algemeen werkplezier**
  - **Competentie**
  - **Doelen van het onderwijs**
    - *Kwalificatie*
    - *Socialisatie*
    - *Subjectificatie*
  - **Duidelijkheid**
  - **Ervaringen**
  - **Experimenteren**
  - **Introductie van modularisering**
  - **Kenmerken team**
  - **Motivatie**
    - *Betrokkenheid*
    - *Interesse in het proces*
  - **Ontwikkelvragen**
  - **Overzicht houden**
  - **Persoonlijke kenmerken**
  - **Praktische belemmeringen**
  - **Professionele identiteit**
    - *Activiteiten*
    - *Eigen visie*
    - *Emoties*
    - *Mate van verandering*
    - *Rollen: t.o.v. studenten*
    - *Rollen: t.o.v. team/school*
  - **Samenwerken**
    - *Afstemming binnen het team*
    - *Afstemming met collega's buiten het team*
    - *Afstemming met student*
    - *Inperking autonomie*
    - *Lastig*
    - *Prettig*
    - *Van elkaar leren*
    - *Verdelen taken*
    - *Verdelen werkdruk*
    - *Zelfvertrouwen*
  - **Structuur van de opleiding**
  - **Tempo van het proces**
  - **Verwachtingen**
  - **Wensen**
  - **Werkdruk**
  - **Zorgen**
-