

Kennisbasis onderwijskwaliteit & leiderschap

'The future of the world is in my classroom today'
- Welton Fitzwater



**HOGESCHOOL
ROTTERDAM**

**Lectoraat studiesucces
Expertisekring Onderwijskwaliteit & Leiderschap**

juli 2025

KENNISBASIS ONDERWIJSKWALITEIT & LEIDERSCHAP

The future of the world is in my classroom today'
– *Welton Fitzwater*

Lectoraat Studiesucces

Expertisekring Onderwijskwaliteit & Leiderschap

Hogeschool Rotterdam

Juli 2025

Inhoudsopgave

Woord vooraf	2
<i>Voor wie is deze kennisbasis bedoeld</i>	<i>2</i>
<i>Leeswijzer</i>	<i>2</i>
1. Het belang van een definitie van onderwijskwaliteit	3
<i>Wat in het primaire proces, is van belang voor onderwijskwaliteit?</i>	<i>3</i>
2. De analyse van onderwijskwaliteit	4
3. Vier uitvoeringsprincipes voor onderwijskwaliteit	5
3.1 Pedagogical Content Knowledge (PCK)	6
3.2 Constructieve afstemming.....	9
3.3 Een gedragen visie	12
3.4 Onderwijskundig leiderschap	13
4. Op welke wijze kan de kennisbasis worden gebruikt?	16
Tot slot	17
Literatuurlijst	18

Woord vooraf

Om studenten succesvol te laten studeren, zijn onderwijsprofessionals binnen Hogeschool Rotterdam dagelijks bezig met het verbeteren van hun onderwijs. De studieresultaten van onze hogeschool laten echter zien dat dit nog beter kan¹. Redenen voor het uitblijven van gewenste verbeteringen zijn niet eenduidig aan te wijzen en vraagt dieper onderzoek naar onderliggende mechanismes ervan. Inzicht in de oorzaken, in mogelijke verbeteracties en veronderstelde effecten daarvan, verdient dan ook onze eerste aandacht.

Om vast te stellen welke factoren bijdragen aan de gewenste situatie dienen we over kennis en diepgaand begrip van onderwijsprocessen te beschikken en een gedeeld besef over wat *onderwijskwaliteit* inhoudt. Als expertisekring Onderwijskwaliteit en leiderschap zien we daarom het belang van een definitie en wat het realiseren van onderwijskwaliteit van ons vraagt.

Voor wie is deze kennisbasis bedoeld

Docenten, onderwijsmanagers, onderwijsadviseurs en onderwijsprofessionals kunnen deze kennisbasis gebruiken als hulpbron bij de keuzes die zij moeten maken voor onderwijsontwikkeling. Belangrijk is om goed aan te sluiten bij het beroepenveld waarvoor wordt opgeleid, en bij de eigen opleidingscontext en studenten die op hun beurt steeds andere eisen stellen. Deze kennisbasis biedt daarbij taal die kan bijdragen aan een collectief begrip van onderwijskwaliteit en -verbetering.

Leeswijzer

Deze kennisbasis is opgebouwd langs een aantal vragen rondom onderwijskwaliteit: wat is het belang van een definitie van onderwijskwaliteit, wat is de waarde van een goede analyse van onderwijskwaliteit, en welke principes staan centraal binnen onderwijskwaliteit. We beschrijven enkele manieren om onderwijskwaliteit in beeld te brengen.

Tot slot staan we stil bij hoe deze kennisbasis kan worden gebruikt in relatie tot andere bronnen. Het werken met de uitvoeringsprincipes veronderstelt een analytische attitude, voortdurende reflectie en de wil om diepgaande kennis over leren en onderwijzen op te bouwen voor het bepalen van passende interventies op basis van de literatuur. Zo kunnen we samen onderwijskwaliteit verhogen ten gunste van het studie- en studentsucces van onze studenten.

¹ Op studiesucces en doorstroom scoort HR nog onder het landelijke gemiddelde ([Vereniging Hogescholen, 2025](#)).

1. Het belang van een definitie van onderwijskwaliteit

Het hoger beroepsonderwijs heeft de taak om studenten op te leiden tot startend professional voor het beroepenveld van de toekomst en dient daartoe de competentieontwikkeling van studenten te begeleiden en faciliteren. Als zodanig moet de kwaliteit van het onderwijs op orde zijn. De [NVAO](#) (2025) heeft daarin bij wet een [beoordelende rol](#) (Ministerie OCW, 2025) en verschaft opleidingen een accreditatie als hun *onderwijskwaliteit* op orde is. Echter, dit beoordelingssysteem blijkt niet sluitend (Klatter, 2022). Er zijn bijvoorbeeld goedgekeurde opleidingen die tegelijkertijd een laag studierendement hebben. Een mogelijke verklaring is dat standaard 2 'het programma, de onderwijsleeromgeving en de kwaliteit van het docententeam', tijdens de visitaties niet worden getoetst in de onderwijspraktijk zelf. Daardoor blijft het onduidelijk of het uitgevoerde en ervaren programma, in lijn is met de beoogde en gerealiseerde leeruitkomsten (standaard 4). Een sterke(er) focus op het primaire proces maakt het wellicht mogelijk om de kwaliteit van de onderwijsuitvoering beter te bepalen.

Wat in het primaire proces, is van belang voor onderwijskwaliteit?

In de onderwijsliteratuur komen veel onderwijskundige concepten naar voren die bepalend zijn voor de kwaliteit van het primaire proces en daaruit volgend studie- en studentsucces (Delnoij, et.al, 2020). De door de kring bestudeerde literatuur en validatierondes onder docenten en managers binnen onze hogeschool hebben geleid tot vier principes die in onderlinge samenhang voorwaardelijk zijn voor onderwijskwaliteit.

Deze principes zijn: **1) pedagogical content knowledge (PCK)**; het vermogen van docenten om hun vakkennis, met hun pedagogische én didactische kennis zodanig te synthetiseren dat het studenten stimuleert de gewenste (leer)resultaten te bereiken. Dit vraagt het realiseren van een **2) constructieve afstemming (CA)** tussen de leerdoelen, toetsing en onderwijs- en leeractiviteiten. Deze afstemming komt onder andere tot stand door een **3) gedragen visie (GV)** op het beroep, op leren en op onderwijs, en dient voortdurend gefaciliteerd moeten worden door **4) onderwijskundig leiderschap (OL)** waarbij een open leercultuur centraal staat en de kwaliteit steeds wordt gemonitord via de [Plan-Do-Check-Act-cyclus](#) en medewerkers gezamenlijk werken aan duurzame onderwijsverbetering en innovatie ten gunste van de ontwikkeling van hun studenten.

Het bewust gebruik maken van deze vier principes ondersteunt het realiseren van onderwijskwaliteit (Cohen-Schotanus, Visser, Jansen & Bax, 2019; Klatter, 2022). Zo gesteld is

studiesucces een *gevolg* van kwalitatief goed onderwijs en definiëren we onderwijskwaliteit als volgt:

Onderwijskwaliteit

We spreken van kwalitatief goed onderwijs indien een opleiding erin slaagt het onderwijs zo te organiseren dat de uitvoeringsprincipes van onderwijskwaliteit zijn ingevoerd, worden ondersteund, gewaardeerd en (h)erkend, en voor studenten leidt tot het afronden van hun studietraject in de tijd die ervoor staat.

Vanuit deze definitie geredeneerd, wordt onderwijskwaliteit bepaald door: a) de kwaliteit waarin elk van de uitvoeringsprincipes wordt uitgevoerd en de mate waarin docenten en studenten dit als passend en inspirerend ervaren, b) de mate waarin de uitvoeringsprincipes onderling constructief verbonden zijn, en c) de mate waarin studenten succesvol studeren en het diploma behalen in de tijd die ervoor staat. De vraag die hieruit volgt is, hoe bepalen we nu die onderwijskwaliteit en welke stappen moeten gezet om het eventueel te verbeteren? Het volgende hoofdstuk gaat daarop in.

2. De analyse van onderwijskwaliteit

Om de onderwijskwaliteit van opleidingen in kaart te brengen, kan een zelfanalyse worden uitgevoerd. Gesprekken met experts² kunnen tot een diepere analyse leiden om mogelijke oorzaken van vraagstukken systematisch in kaart te brengen. Het denken en werken vanuit een grondige analyse is voornamelijk nog geen gewoonte binnen opleidingen. Teams willen na het benoemen van de problematiek graag meteen doorpakken naar interventies, vanuit de overtuiging dat deze leiden tot het beoogde succes. Hierdoor blust men geregeld naast de brand. Immers, als de onderliggende oorzaak of oorzaken van het probleem nog niet duidelijk zijn, is de kans groot dat de gekozen interventie niet doeltreffend is.

Om teams te ondersteunen in de fase van probleemanalyse kan de CIMO-logica worden gehanteerd (Van Aken & Andriessen, 2011); een redeneerketen langs vier stappen: 1) wat is *in onze context* het probleem, 2) welke *interventies* zijn al ingezet, 3) op welke processen of *mechanismen* waren die gericht, en 4) tot welke *opbrengsten* heeft het geleid?

² Binnen Hogeschool Rotterdam is een systematische aanpak voor Zelfanalyse ontwikkeld (pilot najaar 2025).

Om het probleem aan te pakken redeneert men in het analyseproces juist terug (Biggs et al., 2022; Klatter & Veenman-Verhoeff, 2023): wat is *in onze context* het probleem (C), welke resultaten (O) willen we studenten bereiken, wat vraagt dat aan leeractiviteiten van hen en is nog nodig (M) om het eindresultaat te behalen, en welke –bewezen– interventie (I) kunnen docenten inzetten om studenten de beoogde resultaten te laten bereiken? De CIMO-logica wordt in de analysefase dus backward designed ingezet, dat tot een nieuwe, verbeterde context leidt (dus COMIC).

Het analyseren van een onderwijskundig probleem vraagt dus om analytisch vermogen. Een reflectieve docent zal na de les de effectiviteit van zijn onderwijs willen evalueren, liefst in overleg met en input van de studenten. En om een vraagstuk binnen een onderwijscontext op te lossen is grondige kennis vereist; niet alleen van het vakdomein maar ook van de didactiek en pedagogiek (Shulman, 1980), van leerprocessen en zelfregulatie (de Bruijn-Smolders, 2017), van curriculumontwikkeling en toetsing (Sluismans, 2023) en diverse andere onderwerpen die samen leiden tot onderwijskwaliteit (Expertisegroep Onderwijskwaliteit, 2024). Met die kennis is het mogelijk om samen met het team, eventuele oorzaken van verschillende vraagstukken, met hun ‘onderliggende oorzaken of mechanismen’, bloot te leggen en passende en bewezen interventies te kiezen die het probleem (mechanisme) oplossen.

Reflecteren en systematisch analyseren zijn dus essentiële vaardigheden voor docenten én onderwijsleiders om hun onderwijskwaliteit te verbeteren. De term ‘onderzoekend werken’, verwijst heel passend naar het in teamverband systematisch en kritisch reflecteren, en onderzoek gebruiken en onderzoek doen om individuele en collectieve werkwijzen te verbeteren (Brouwer et al., 2021; Munneke, 2023; Rozendaal, 2023).

3. Vier uitvoeringsprincipes voor onderwijskwaliteit

De definitie van onderwijskwaliteit gaat over het organiseren van onderwijs- en leerprocessen. Daarbij heeft elke onderwijsprofessional de taak om zowel individueel als in samenspraak met teamleden en leidinggevende het leren van studenten te stimuleren. Om tot een eenduidig handelingsrepertoire te komen, zijn de kernconcepten uitgeschreven als ‘uitvoeringsprincipes’, dat uit twee componenten is opgebouwd:

Principes: het gaat om uitgangspunten die niet vrijblijvend zijn, maar waar je je aan committeert als docent, opleidingsteam en bestuur. Principes zijn gebaseerd op

een (wetenschappelijk) onderbouwde rationale en kennisbasis en daarmee zo vrij mogelijk van meningsvorming.

Uitvoering: principes zijn richtinggevend en helpend om de vertaling te maken naar de uitvoering ervan in een unieke opleidingscontext. Uitvoering verwijst ook naar een handelingsrepertoire waar elke docent zich toe kan verhouden in de dagelijkse onderwijspraktijk.

In de definitie van onderwijskwaliteit staan de volgende vier principes centraal:

- Pedagogical Content Knowledge (PCK)
- Constructieve Afstemming (CA)
- Gedragen Visie (GV)
- Onderwijskundig leiderschap (OL)

Elk principe wordt in de volgende paragrafen nader toegelicht en samengevat in een drietal uitvoeringsprincipes.

3.1 Pedagogical Content Knowledge (PCK)

De pedagogische én didactische kennis waarover een docent beschikt om de vakinhoud van het vak goed over te brengen, wordt ook wel Pedagogical Content Knowledge³ (PCK) genoemd (Shulman, 1986). Onderzoek naar de PCK toont dat naarmate docenten een rijker conceptueel begrip hebben van het vakgebied en de beroepscontext, zij beter inzicht hebben in de onderlinge samenhang ervan en de wijze waarop deze te begrijpen en doorgronden is door studenten (Filgona, et.al., 2020). Belangrijk daarbij is dat de docent weet hoe studenten nieuwe concepten aan bestaande concepten kunnen verbinden, en weet waar en hoe dit mis kan gaan (Gess-Newsome, et.al., 2017). Door studenten actief te betrekken in het onderwijs kan een docent inzicht krijgen in hoeverre studenten de behandelde vakinhoudelijke concepten adequaat doorgronden. Actieve betrokkenheid en verbinding tussen docenten en studenten is dan ook een belangrijk kenmerk van onderwijskwaliteit (Rohaar, et.al, 2008; Gess-Newsome, et.al, 2017). De mate van voorkennis is ook van invloed op de manier en snelheid waarop studenten nieuwe concepten aan hun voorkennis, of bestaande [mentale modellen](#) over het onderwerp kunnen verbinden (Ford, & Sterman, 1998; Biggs, et.al., 2022).

³ We prefereren de Engelse term 'PCK' boven de vergelijkbare Nederlandse term 'vakdidactiek' om twee redenen. Ten eerste omdat het de C, de [conceptuele structuur van het vak](#) (C) specifiek centraal stelt. Ten tweede, omdat [de Pedagogie in PCK zowel de pedagogiek, als de didactiek betreft](#); naast aandacht voor de cognitieve kant van leren, doet de P een appel op docenten om de holistische [ontwikkeling van de student als subject](#) te willen zien, daarop te acteren en te waarderen.

Mentale Modellen

Mentale modellen zijn versimpelde voorstellingen van hoe wij denken dat een systeem of situatie werkt. Ze functioneren als verinnerlijkte plattegronden en helpen ons waarnemen, interpreteren, voorspellen en beslissen.

De kwaliteit van die kennisopbouw is dus voorwaardelijk voor hoe goed studenten erin slagen die nieuwe informatie te doorgronden. Als docenten de kwaliteit van de mentale representaties van studenten naar boven halen, bijvoorbeeld door hen voorafgaand aan de les een aantal korte vragen te laten beantwoorden (instapkaart) ontstaat inzicht in de kwaliteit van de opgebouwde mentale modellen over de behandelde stof. De docent kan vervolgens bepalen wat passende en/of gewenste instructiestrategieën die studenten uitnodigen om leeractiviteiten in te zetten die leiden tot de beoogde leeropbrengst.

Aan het einde van de les kan een exit-ticket worden ingevuld, om te checken in hoeverre studenten de behandelde stof hebben begrepen. De gegeven antwoorden vormen een belangrijk aanknopingspunt voor de volgende les; welke onderdelen van de stof zijn nog niet voldoende begrepen en welke pedagogisch en didactische werkwijze zijn daarbij toereikend?

Hoe werkt PCK in de onderwijspraktijk?

Op basis van (1) de beoogde leeruitkomsten bepaalt de docent (2) welke leeractiviteiten studenten moeten uitvoeren om de leeruitkomst te behalen.

Op basis van de -nog te leren- leeractiviteiten die de taak van studenten vereist, kiest de docent (3) passende werkvormen.

Het zal duidelijk zijn dat een rijk ontwikkelde PCK de effectiviteit van het onderwijs- en leerproces bevordert (Jacob, et.al., 2020). Als de stukjes informatie niet op een juiste manier in het mentale model wordt geplaatst, kan dat mogelijk tot misconcepties leiden. Bij navraag wordt duidelijk wat eerst moet worden opgelost om het begrip van studenten naar een volgend niveau te brengen. Analyse van de mentale modellen van studenten gaat dus vooraf aan het kiezen van een passende didactiek en pedagogiek. Zo groeit de PCK van docenten ten gunste van de kwaliteit van leren en de kwaliteit van het onderwijs.

De voorkennis van studenten (beginsituatie) in kaart brengen is ook belangrijk als er zogenaamde 'threshold concepts' of drempelconcepten in het spel zijn. Kenmerkend voor

een drempelconcept⁴ is dat het begrip een inzicht teweegbrengt dat onomkeerbaar⁵ is (Cousin, 2006). Bijvoorbeeld, als je eenmaal een wetmatigheid doorgrondt, kun je het niet meer 'niet doorgronden'. Of zoals Cruijff het zei: Je ziet het pas als je het doorhebt. Een threshold concept is essentieel voor de verdere begripsontwikkeling van studenten. Het is dus belangrijk dat vakdocenten de threshold concepts binnen hun opleiding vaststellen en deze in hun curriculum weten te verwerken.

Pedagogical content knowledge wordt tevens bepaald door de roloppvatting van docenten. Zien docenten hun rol voornamelijk als vakexpert en inhoudelijk deskundige op dat terrein, dan besteden zij vooral aandacht aan de inhoud of content, en veelal minder aan het leerproces van de studenten zelf. Ook zien zij studenten minder als persoon (Vloet, Klatter, Janssen & Kessels, 2020). Het kennen van de student met zijn of haar eigen kenmerken en behoeften helpt docenten om hun pedagogisch handelen zo af te stemmen dat het de persoonlijke ontwikkeling en leervragen van de student stimuleert (Van Kan, 2021; Pols, 2019; Biggs, et.al., 2022).

Docenten met een diepgaande PCK zullen eerst nadenken over hoe ze studenten optimaal kunnen laten leren, gebaseerde op de vier belangrijke principes van leren (Surma, et.al, 2019).

Hoe kan de docent leren stimuleren?

Principes van leren:

1. Het werkgeheugen heeft een perkte capaciteit – Zorg dat de cognitieve belasting van de student niet te hoog is
2. Een expert denkt anders dan een beginner – Sluit aan bij de voorkennis van de student
3. Generieke vaardigheden zijn domein-gebonden – Baseer het leren van generieke vaardigheden op domeinkennis
4. Leren is duurzaam onthouden door herhaling en herinnering. Zorg voor voldoende herhaling en het ophalen van kennis

⁴ Een drempelconcept is:

- a. Transformatief, omdat het zowel een ontologische als conceptuele verschuiving met zich meebrengt;
- b. Integratief in de zin dat het de verborgen onderlinge verbondenheid van verschijnselen onthult
- c. Waarschijnlijk begrensd in de zin dat 'elke conceptuele ruimte eindgrenzen zal hebben, grenzend aan drempels naar nieuwe conceptuele gebieden'
- d. Waarschijnlijk vormen van 'moeilijke kennis' met zich meebrengen
- e. Vaak onomkeerbaar.

⁵ Het beheersen van een 'threshold concept' of drempelconcept kan worden belemmerd door de dominantie van 'gezond verstand' of het intuïtieve begrip ervan.

De kenmerken uit bovenstaand kader stimuleren het leren van studenten en zijn dus belangrijke elementen bij de inrichting van de les. Daarnaast kunnen verschillende ondersteuningsmogelijkheden het onderwijs en leren optimaliseren. Relevante vragen zijn dan bijvoorbeeld: Waar ondersteunen de verschillende media het leren, of maken ze het leren juist onnodig complex? Ook ondersteuning voor specifieke behoeften vanuit individuele verschillen, zoals neurodiversiteit of culturele diversiteit is hierbij van belang en kan rust en ruimte bieden bij onderwijsontwerp.

Pedagogical Content Knowledge

Docenten met een diep ontwikkelde PCK zijn in staat te bepalen:

1. Welke vakinhoud eenvoudig en/of complex is voor studenten,
2. Over welke leerstrategieën studenten al beschikken, en
3. Welke onderwijsstrategieën het beste kunnen worden ingezet om studenten aan te moedigen tot diepgaand leren om de beoogde leeruitkomsten te behalen.

Samengevat zijn de uitvoeringsprincipes voor de PCK:

- a) Sluit met het onderwijs qua vakinhoud aan op wat de student weet, drijft en motiveert (pedagogiek). Leg daarbij de link naar relevante concepten uit het beroepenveld en ken de manieren waarop studenten effectief kunnen leren en studeren (studievaardigheden);
- b) Houd bij het ontwerpen en uitvoeren van onderwijs rekening met de principes van leren zodat studenten de beoogde leeruitkomsten kunnen behalen (vakdidactiek);
- c) Evalueer de leeropbrengsten samen met studenten en collega's, en pas het onderwijs zo nodig aan zodat de beoogde leeruitkomsten –alsnog– kunnen worden bereikt (reflectie en onderzoek).

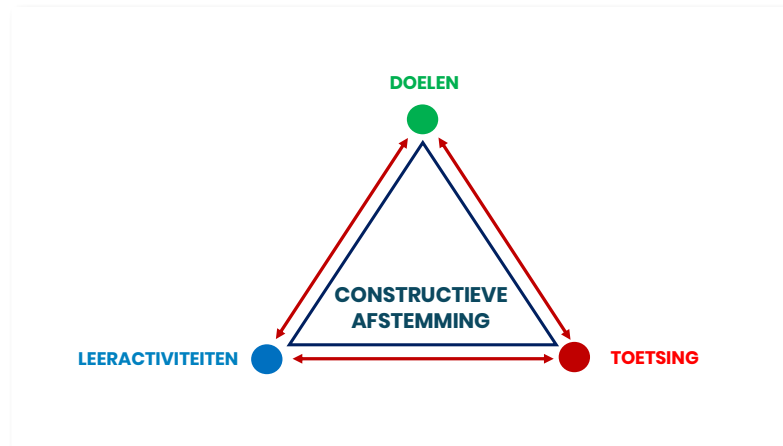
3.2 Constructieve afstemming

Tijdens het leerproces willen studenten dat hun leeractiviteiten leiden tot de beoogde leeruitkomsten. Wanneer deze leeruitkomsten zodanig worden getoetst dat duidelijk wordt of de doelen behaald zijn, is er sprake van een constructieve afstemming oftewel, 'constructive alignment' (Biggs et al., 2022).

Het ontwerpproces om tot een constructieve afstemming te komen in het onderwijs, is een 'backward design' (BD) aanpak (Jensen, Bailey, Kummer, & Weber, 2017). Als de leerdoelen

helder zijn, bepaalt de docent welke onderwijsstrategieën nodig zijn en studenten stimuleren, om te komen tot de gewenste leeruitkomsten. Dit veronderstelt kennis over de leer- en regulatieprocessen waarover studenten reeds beschikken (PCK).

Deze constructieve samenhang blijkt in de praktijk toch lastig realiseerbaar. Het is niet vanzelfsprekend dat het onderwijs zó doordacht wordt ontworpen en uitgevoerd dat studenten het onderwijs ook ervaren als een strak uitgelijnd geheel. Elk van de drie onderdelen, het doel, de toets of leeractiviteiten kunnen daarin een rol spelen.



Figuur 1. Constructive alignment (gebaseerd op Biggs, 1996)

Onderwijsontwerp start allereerst vanuit een scherp inzicht op de onderdelen waaruit de beoogde leeruitkomsten zijn opgebouwd, afgestemd met het beroepenveld. Neem als voorbeeld het begrip vacuüm; dit concept veronderstelt kennis van de concepten 'materie' en 'druk'. Ook zal helder moeten zijn op welk niveau van complexiteit studenten deze concepten dienen te begrijpen en welke mate studenten hun eigen leerproces moeten reguleren⁶ (Van Gog, et.al., 2008). Onderbouwing van de keuzes voor zowel volgorde als complexiteit van de les vraagt een brede kennisbasis van passende pedagogiek en didactiek⁷.

Constructieve afstemming op microniveau

Een sterk ontwikkelde PCK helpt om constructieve afstemming te realiseren tussen het leren van studenten (leeractiviteiten), de beoogde leeruitkomsten (onderwijsdoelen) en de beoordeling (toetsing).

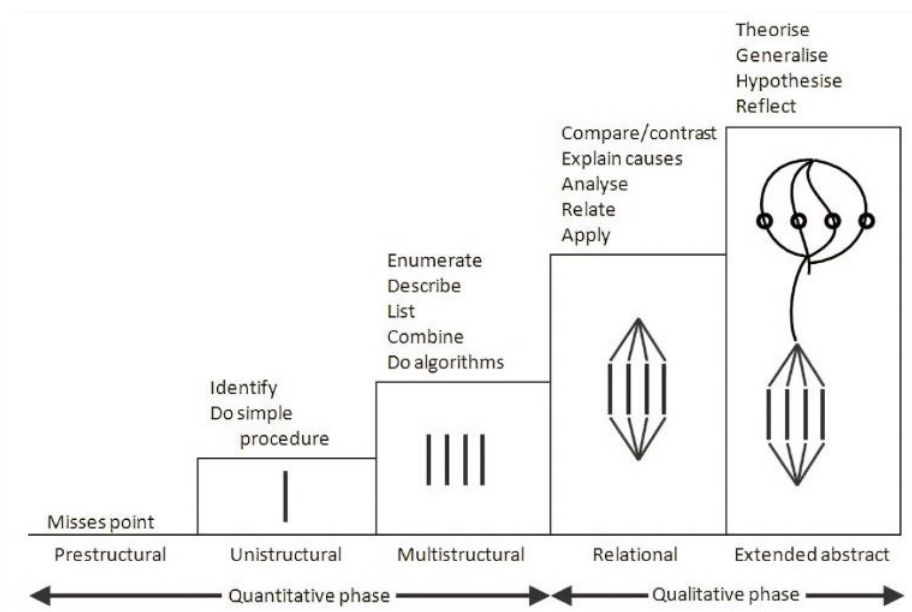
⁶ Zie de kennisbasis van expertisekring Zelfregulerend leren (Monique de Bruijn-Smolters).

⁷ Zie de kennisbases van de expertisekringen Didactiek van hoge verwachtingen (Jarise Kaskens) en Pedagogische professionaliteit van leraren (Carlos van Kan).

Vanzelfsprekend worden bij de inrichting van het onderwijs de vakinhoudelijke concepten verbonden aan, en gelardeerd met voorbeelden uit de beroepspraktijk. Immers, het raakt de motivatie en drijfveer van studenten waarom ze voor de opleiding hebben gekozen, en maakt het onderwijs betekenisvol voor hen. Dit kan door collega's uit het werkveld te betrekken bij het bepalen van inhoudelijke concepten voor het curriculum.

Geredeneerd vanuit de leeruitkomst, is het belangrijk het beoogde begripsniveau van die leeruitkomsten te specificeren. Bij het classificeren van de beoogde leeruitkomsten naar hun complexiteit, wordt o.a. de SOLO-taxonomie gehanteerd. SOLO staat voor 'Structure of the Observed Learning Outcome' (Biggs et al., 2022). De SOLO-taxonomie gaat uit van vier niveaus van kennisopbouw: een leerproces van eenvoudig en oppervlakkig (kwantitatief: feitenkennis) naar complex en diepgaand leren (kwalitatief: doorgronden van relaties tussen de feiten). Zie Figuur 2 voor een schematische weergave.

De eerste twee niveaus zijn noodzakelijk voor de opbouw van de twee hoogste niveaus. Op het eerste niveau kent de student slechts één aspect van een concept. Op het tweede niveau kent de student meerdere aspecten ervan, maar ziet nog geen verbanden daartussen. Op het derde niveau begrijpt de student de verbanden tussen de verschillende aspecten. Tenslotte is er bij het vierde niveau sprake van een diepgaand begrip van het concept of onderwerp en is de student in staat om 'boven de stof' te denken en te komen tot nieuwe benaderingen van het thema (zie Figuur 2). Om na gaan of de studenten het beoogde begripsniveau hebben bereikt, zal de toetsing zo moeten zijn ingericht dat studenten het gewenste begripsniveau kunnen aantonen.



Figuur 2. SOLO-Taxonomie (Biggs, Tang & Kennedy, 2022, p.87)

Samengevat zijn de uitvoeringsprincipes voor constructieve afstemming:

- a) Formuleer als team het onderwijsprogramma in samenspraak met het beroepenveld, vanuit beoogde leeruitkomsten van een startbekwame beroepsbeoefenaar via de backward design aanpak;
- b) Zorg voor constructieve afstemming tussen de beoogde leeruitkomsten, toetsing en onderwijsactiviteiten (leer- en doceeractiviteiten) op cursus-, programma-, en opleidingsniveau;
- c) Garandeer een zorgvuldige opbouw en samenhang van het onderwijsprogramma in complexiteit van de leerdoelen (SOLO) en de gevraagde zelfstandigheid van de student.

3.3 Een gedragen visie

De manier waarop een docententeam haar studenten begeleidt naar het eindniveau, laat zien welke kennis, opvattingen en visie het team heeft over de inhoud van het beroep (visie op beroep), over wat leren inhoudt (visie op leren) en hoe dat leren het beste kan worden georganiseerd en ondersteund (visie op onderwijs en begeleiding).

Opvattingen van docenten over hun onderwijstaak, voortkomend uit hun professionele identiteit (Ruijters, 2021; Pillen, et.al., 2013) bepalen in sterke mate hun visie op onderwijs en kleurt hun pedagogisch en didactisch handelen in de klas (Beijaard, et.al., 2004). Een gedeelde visie over het onderwijs hoe studenten naar het diploma te begeleiden, is een belangrijke voorwaarde. De gezamenlijk gedragen visie stimuleert onderwijskwaliteit en studentsucces (Akkerman & Meijer, 2011; Cohen-Schotanus, et al., 2019).

Onderwijsvisie

Een onderwijsvisie bestaat uit een visie op het beroep, een visie op leren, en een visie op onderwijs, onderling sterk verbonden en herkenbaar in gedrag van onderwijsprofessionals.

Het leren kennen van elkaars visie krijgt o.a. vorm wanneer docenten hun handelen in de klas met collega's ontwikkelen, uitvoeren en evalueren. Het samen bespreken van onderliggende opvattingen en motivaties voor gedragingen in de klas of binnen het team, vergroot de kans op wederzijds begrip. Dergelijke gesprekken zijn uitnodigend voor docenten om meer onderwijskundige afstemming te zoeken; 'Welke leerprocessen zouden

mijn studenten moeten doorlopen, en welke pedagogisch-didactische aanpak kan ik daartoe inzetten?’

Onderling overleg stimuleert de groei van een gedeelde en gedragen visie op leren en onderwijs (PCK), en komt tevens de constructieve afstemming (CA) van het onderwijs ten goede. Ook hierin is de visie van het beroepenveld van belang, met name waar het gaat om gezamenlijke betrokkenheid en verantwoordelijkheid ten aanzien van leerervaringen die studenten opdoen tijdens de stage. Het realiseren van frequente dialoogsessies tussen maatschappelijke instellingen, het onderwijsinstituut en de leerstof werkt positief op de visie en kwaliteitscultuur.

Een gedragen visie rijkt dus verder dan het team alleen. Een brede dialoog met managers, leidinggevendenden, staf en de school als geheel, stimuleert een expliciet gedragen visie door organisatielagen heen. Het doel is om tot een eenduidig en herkenbaar handelingsrepertoire te komen. Daarbij komen ook vragen naar voren als: hoe kunnen we elkaar aanspreken op gedragingen die niet worden gedeeld? Er is dus verbinding nodig binnen en tussen de organisatielagen om vanuit eenzelfde visie tot handelen te komen, op basis van gedeelde waarden. Wanneer een organisatie zo werkt, is hun strategische alignment op orde (Cohen-Schotanus, Visser, & Brouwer, 2024).

Samengevat zijn de uitvoeringsprincipes voor een gedragen visie:

- a) Formuleer als team in afstemming met het beroepenveld de visie op basis van de essentiële, kenmerkende taken van het beroep waarvoor je opleidt, wat dat betekent voor het leren van studenten en de inrichting van het onderwijsleerproces;
- b) Bespreek daarbij ook waarom deze visie voor jullie van belang is, welke kennis over leren en onderwijs deze visie draagt, en hoe je daartoe met elkaar wilt omgaan (normen en waarden);
- c) Zorg dat deze visie herkenbaar is in het gedrag van docenten(team) in samenwerking met het beroepenveld; bespreek wat dat gedrag betekent voor het professioneel handelen van docenten, het team en de organisatie als geheel.

3.4 Onderwijskundig leiderschap

Een belangrijke verantwoordelijkheid in dit onderwijs-verbeterproces is belegd bij de onderwijsleider⁸ binnen een opleiding. Onderwijsleiders die onderwijskundige verbeterprocessen doorgronden, weten vanuit hun functie rolvast te werken aan een

⁸ Medewerkers met een leidinggevende taak; onderwijsmanager, -coördinator, -directeur, teacher leader, etc.

gedeelde en gedragen visie ten behoeve van een sterke cohesie binnen het team en de kwaliteit van hun onderwijs (Verschuren, 2021; Lelieur, 2025).

Ook hier geldt weer dat samenhang en afstemming tussen de uitvoeringsprincipes meestal niet vanzelf tot stand komt, maar kennis en aansturing behoeft. De onderwijsleider heeft hierin een belangrijke rol, maar werkt uiteraard nooit alleen (Horstmann & van de Kruk, 2025).

Leiderschap doen we samen

‘Leiderschap zit in formele rollen, zoals coördinatoren, managers, directeuren of projectleiders, maar ook in informele invloed; de collega de verbindt, richting geeft of vernieuwing aanjaagt.’ (Visie op leiderschap, HR)

Sturing geven aan veranderingen hoort tevens bij de rol van leidinggevend, en hangt niet alleen samen met de onderwijskundige kennisbasis van een leider, maar ook met diens bekwaamheid om veranderprocessen aan te sturen en te begeleiden. Het kan een behoorlijke uitdaging zijn om iedereen binnen een team te motiveren voor hetzelfde doel en het vereist vaardigheid om de diversiteit van docenten te benutten en met elkaar in lijn te brengen. Om daar constructief naar toe te werken is het belangrijk dat de doelstellingen helder zijn, inhoudelijk evident zijn en uitgezet worden op een realistisch tijdpad.

De taak van de onderwijsleider is dan om vanuit de onderwijsdoelen het proces uit te stippelen en het team tijd en ruimte te bieden om tot de gewenste ontwikkeling en uitwerking te komen. Onderwijskundig leiders met een focus op de ontwikkeling van de kernprocessen van de school, dagen docenten uit om binnen een veilige en open leercultuur het professionele gesprek met elkaar te voeren, dat bijdraagt aan de gewenste ontwikkeling het onderwijs; altijd vanuit de focus op ontwikkeling, leren en lesgeven (Hallinger, 2003; Lelieur, 2025).

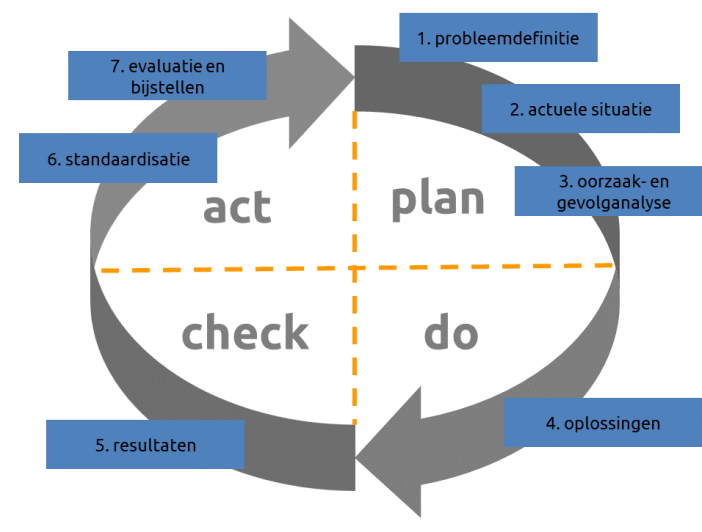
Zoals als even vermeld, komen leiders altijd collega's tegen die moeite hebben met de transformatie naar vernieuwing (Verbiest, 2010). Een luisterend oor bieden en samen zoeken naar de werkelijke –vaak onderliggende– zorg kan leiden tot verbinding.

Vernieuwingsprocessen kunnen begeleiden vraagt dan ook vertrouwen in de professionaliteit van het team, waarbij onderwijskundige én veranderkundige kennis de basis vormen.

Gevoel voor verandermanagement maakt duidelijk dat het steeds opnieuw nodig is de beoogde doelen en het pad ernaar toe centraal te stellen. Een sterke rug en bovenal kennis en inzicht over wat nodig is in het team om de voortgang naar die collectieve doelmatigheid te realiseren, draagt daaraan bij. Altijd met het oog op verhoging van onderwijskwaliteit (Cohen-Schotanus, Visser, & Brouwer, 2024; Lelieur, 2025).

Tot slot staan we stil bij Onderzoek en monitoring die behoren bij de rol van een onderwijsleider. Het monitoring van resultaten gedurende het veranderproces is een vanzelfsprekend onderdeel van professioneel en methodisch werken aan onderwijskwaliteit. Niet alleen om mogelijke maatregelen bij te stellen, aan te scherpen, of van koers te veranderen, maar het biedt ook zicht op de mate van succes. Als bijvoorbeeld blijkt dat een 'gedragen visie' –op papier– niet zichtbaar wordt in gedrag, en niet herkend door studenten in de klas of in de onderlinge collegiale omgang, zal de onderwijsleider moeten besluiten het gesprek hierover te aan te gaan. Vanuit de leiderschapsrol is het dus belangrijk om resultaten van het veranderproces met het team te vieren waaruit ook zichtbaar wordt dat de inzet van docenten serieus wordt genomen.

Onderzoek, monitoring, agenderen en bespreken van de vervolgstappen zijn derhalve relevante taken van de onderwijsleider en evident voor het werken aan kwaliteitsverbetering. Dit cyclische proces is ook wel bekend als de PDCA-cyclus. Figuur 3 geeft zeven stappen weer binnen de vier grote fasen. Het kwaliteitszorgsysteem omvat elke stap van de cyclus. Aan het eind van de cyclus kan een nieuw vraagstuk worden opgepakt, geanalyseerd (vgl CIMO) en onderbouwd aangepast. De PDCA vormt als het ware de ruggengraad van het kwaliteitszorgsysteem. Op deze manier wordt continue en cyclisch gewerkt aan verbetering van de onderwijskwaliteit.



Figuur 3. PDCA-cyclus ([Deming-circle](#)),

Tot slot, losse maatregelen om studiesucces te bevorderen sorteren meestal weinig effect. In een geïntegreerde aanpak werken docenten daarom het beste samen aan op onderzoek gebaseerde maatregelen. De onderwijskundig leider dient dan ook een beeld en visie te hebben op de professionaliteit van het team als geheel. Het leren van studenten staat daarbij voorop (Harvey & Stensaker, 2008), dat verloopt via het blijven ontwikkelen door elke docent; blijven reflecteren, bestuderen, collegiale consultatie en vragen om feedback; taken van alle onderwijsleiders op elk niveau in de organisatie.

Samengevat zijn de uitvoeringsprincipes voor onderwijskundig leiderschap:

- a) Stuur vanuit een gedragen visie op het beoogde doel, op zo'n manier dat teamleden een open en veilige leercultuur ervaren, en vanuit een sterke teamcohesie zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor de leer- en ontwikkelresultaten van studenten;
- b) Werk systematisch aan onderwijsverbetering in het team. Start daarbij altijd met een grondige analyse en baseer de keuzes en activiteiten op door onderzoek bewezen praktijken;
- c) Houd de deskundigheid van het hele team ten aanzien van pedagogiek, didactiek en vakinhoud (PCK) planmatig op peil ten gunste van het leerproces van de student.

4. Op welke wijze kan de kennisbasis worden gebruikt?

Deze kennisbasis is een hulpmiddel bij het onderwijs vormgeven als bij het uitvoeren van een Zelfanalyse. Een zelfanalyse biedt opleidingsteams ruimte om met vertraging en diepgang hun eigen onderwijskwaliteit te onderzoeken en te leren duiden, op zodanige wijze dat deze analyse leidt tot inzichten en verbeteracties die beter onderbouwd en meer worden gedragen door het team dankzij het doorlopen van de ZA-aanpak. Bijvoorbeeld daar waar mogelijkheden liggen tot verbetering van leskwaliteit of professionalisering met behoud van welbevinden van alle teamleden.

De toegenomen aandacht voor het begrijpen en bevorderen van onderwijskwaliteit binnen Hogeschool Rotterdam biedt een mooie kans om de vele en rijke perspectieven op deze kwaliteit met elkaar in verbinding te brengen in het belang van de professionele en persoonlijk ontwikkeling van studenten en hun welzijn. In de Strategische Agenda 2023-2028 (Hogeschool Rotterdam, 2023) is dit studentsucces benoemd als een thema waar de hogeschool stevig op inzet vanuit twee ambities:

- We creëren voor alle studenten een zo goed mogelijke leeromgeving om het beste uit zichzelf te halen.
- We streven na dat alle studenten zich welkom, veilig, gezien en gekend voelen, en zich zo kunnen ontwikkelen tot een professional en een daarbij passende kwalificatie halen

Iedereen die in het onderwijs werkt heeft door de jaren heen een opvatting gevormd over wat onderwijs goed of nog beter maakt. Deze opvatting is gevormd door de eigen ervaringen in en met onderwijs, door het volgen van een opleiding als (vak)docent of door het doen van onderwijsonderzoek. En hoewel elk van die opvattingen een bepaalde waarde heeft, kan het ook leiden tot verwarring. Bijvoorbeeld als deze opvattingen binnen een opleidingsteam te veel uiteenlopen of niet voldoende zijn gestoeld op (wetenschappelijke) inzichten over wat bijdraagt aan goed onderwijs. Om grip te krijgen op de kennisbasis die nodig is om onderwijskwaliteit te kunnen zien en begrijpen, past nogmaals de uitspraak van Johan Cruijff: Je ziet het pas als je het doorhebt. Deze uitspraak herhalen we niet voor niets, want het kent een diepe grond van waarheid. De onderwijswetenschappen leren ons dat (voor)kennis een van de basisprincipes is om tot leren te komen (Didau & Rose, 2019). Kennis over onderwijs en leren is dan ook van groot belang en vormt de basis om gemotiveerd en met zin te werken aan onderwijskwaliteit. Dit doen we om onze studenten optimale kansen te bieden zich als toekomstmakers te ontwikkelen.

Tot slot

Ten slotte verwijzen we naar de generieke kennisbasis [Samenwerken aan Onderwijskwaliteit en Studentsucces bij Hogeschool Rotterdam](#). Daaraan hebben wij samen met negen andere expertisekringen, gezamenlijk de [Expertisegroep Onderwijskwaliteit](#) een breder scala aan onderwijskundige onderwerpen beschreven, zoals curriculumontwerp, zelfregulatie, taal, didactisch coachen, pedagogiek, diversiteit en inclusie, blended learning, en begeleidingskunde. Want het onderwijzen, opleiden en begeleiden van studenten vanuit uiteenlopende achtergronden en beginsituaties naar een kwalificatie van waarde, vraagt een brede en veelzijdige kennisbasis.

* Expertisekring Onderwijskwaliteit & Leiderschap (2025) bestaat uit de volgende leden:

Ellen Klatter (lector Studiesucces), Cora Veenman-Verhoeff (docent-onderzoeker), René Slootweg (hoofddocent), Maaike van der Elst (onderwijsadviseur), Robbert Hoogendijk (onderwijsmanager), Letty Annijas (onderwijsadviseur), Monique Strijk (docent-onderzoeker), Hylke Melsert (docent-onderzoeker)

Literatuurlijst

- Aken, van J.E., & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. Boom uitgevers.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Biggs, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 1-18.
- Biggs, J. B., Tang, C. S., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university* (Fifth edition). Open University Press.
- Brouwer, P., Doppenberg, J., Boersma, A., & Wagemakers, S. (2021). Onderzoekend werken aan onderwijsverbetering: Een middel bij het verbeteren of vernieuwen van onderwijs. *Profiel: Vaktijdschrift Voor Docentschap in Duurzaam Beroepsonderwijs*, 50(9), 33–35.
- Cohen-Schotanus, Visser, Jansen, & Bax. (2019). *Studiesucces en onderwijskwaliteit* (1e dr.). Boom hoger onderwijs.
- Cohen-Schotanus, J., Visser, K. & Brouwer, J. (2024). *Werken aan de kwaliteit van hoger onderwijs*. Boom hoger onderwijs.
- Cousin, G. (2006). An introduction to threshold concepts. *Planet*, 17(1), 4-5.
- Delnoij, L. E. C., Dirks, K. J. H., Janssen, J. P. W., & Martens, R. L. (2020). Predicting and resolving noncompletion in higher (online) education: A literature review. *Educational Research Review*, 29, Article 100313. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100313>
- Expertisegroep Onderwijskwaliteit (2024). *Samenwerken aan onderwijskwaliteit en studiesucces bij Hogeschool Rotterdam*. Kennisbasis Onderwijskwaliteit, Kenniscentrum Talentontwikkeling, Hogeschool Rotterdam.
- Ford, D.N. and Stermann, J.D., 1998. Expert knowledge elicitation to improve formal and mental models. *System Dynamics Review: The Journal of the System Dynamics Society*, 14(4), pp.309-340;
- Gess-Newsome, J., Taylor, J. A., Carlson, J., Gardner, A. L., Wilson, C. D., & Stuhlsatz, M. A. M. (2017). Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement[†]. *International Journal of Science Education*, 41(7), 944–963. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1265158>
- Gog, T. van, Paas, F., & van Merriënboer, J. J. G. (2008). Effects of studying sequences of process-oriented and product-oriented worked examples on troubleshooting transfer efficiency. *Learning and Instruction*, 18(3), 211-222.
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality Culture: Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427-442.
- Hogeschool Rotterdam (2023). Talent voor transitie. Strategische Agenda 2023-2028: onze visie en ambities voor de komende jaren. (Geraadpleegd 27 mei 2024)

- Horstmann, F. & Van der Kruk, B. (2025). *Visie op leiderschap bij Hogeschool Rotterdam*. Visiedocument Hogeschool Rotterdam
- Jacob Filgona, Sakiyo John, D. M. Gwany (2020). Teachers' Pedagogical Content Knowledge and Students' Academic Achievement: A Theoretical Overview. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, Vol. 14 (14–44)
- Jensen, J. L., Bailey, E. G., Kummer, T. A., & Weber, K. S. (2017). Using Backward Design in Education Research: A Research Methods Essay. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 18(3).
- Kan, van C. (2021). *De waarde(n) van onderwijs: het primaat binnen de pedagogische professionaliteit van leraren*. Openbare les, Kenniscentrum Talentontwikkeling. Hogeschool Rotterdam.
- Klatte, E. (2022). Gebrek aan zicht op onderwijskwaliteit zit verbetering studiesucces in de weg. *ScienceGuide*. <https://www.scienceguide.nl/2022/09/gebrek-aan-zicht-op-onderwijskwaliteit-zit-verbetering-studiesucces-in-de-weg/>
- Lelieur, R. (2025). The prism of academic optimism. Measuring, understanding and fostering its role in school improvement. Dissertation. University of Antwerp.
- Ministerie van OCW (2025). Het stelsel van hoger onderwijs en onderzoek zorgt dat studenten optimaal aansluit bij hun talenten. (geraadpleegd op 16 juli 2025).
- Munneke, L. (2023). Over de sandwich en de satéprikker: onderzoekend vermogen als kerncompetentie van onderwijsprofessionals. *Tijdschrift voor OnderwijsPraktijkStudies*, 1(2).
- NVOA (2025). Nederlands Vlaamse Organisatie voor Accreditatie (geraadpleegd op 16 juli 2025)
- Pillen, M., Beijard, D., & Brok, P. den. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260.
- Pols, W. (2019). 'Ik heb spontaan gereageerd en gedaan wat ik dacht dat goed was.': Pedagogische ervaringen van leraren in het middelbaar beroepsonderwijs. *Pedagogiek*, 39(3), 311-329.
- Rohaan, E.J., Taconis, R. & Jochems, W.M.G. Reviewing the relations between teachers' knowledge and pupils' attitude in the field of primary technology education. *Int J Technol Des Educ* 20, 15–26 (2010). <https://doi.org/10.1007/s10798-008-9055-7>
- Rozendaal, J.S. (2023). *Samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit. Praktijkprofessionals aan het roer?* Openbare Les, Kenniscentrum Talentontwikkeling, Hogeschool Rotterdam
- Ruijters, M.C.P. (2021). *Manifest voor de beroepsidentiteit: Over de achterkant van personaliseren en flexibiliseren van beroepsopleidingen*. Aeres Hogeschool Wageningen.
- Scheerens, J., Luyten, H., & Ravens, J. van. (2010). Visies op onderwijskwaliteit, met illustratieve gegevens over de kwaliteit van het Nederlandse primair en secundair onderwijs. Dit onderzoek is gesubsidieerd door NWO/PROO.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- SOLO Taxonomy | John Biggs. (z.d.). <https://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/> (geraadpleegd op 25 april 2024).
- Staa, A van. (2023). Expertisegroep Onderwijskwaliteit HR - functie en werkwijze van expertisekringen. Interne publicatie. Hogeschool Rotterdam.
- Surma, T. Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. (2019). *Wijze lessen, 12 bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink, Meppel
- Verbiest, E. (2010). Op weg naar Nieuw Onderwijskundig Leiderschap. School en begeleiding: *Personeel en Organisatie*, nr 25.
- Vereniging Hogescholen. (z.d.). Feiten en cijfers. <https://www.verenighogescholen.nl/> (Geraadpleegd 24 april 2024)

Verschuren, P. J. M. (2021). Onvolprezen praktijkgericht onderzoek in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 39(3-4), 61-76.

Vloet, K., Klatter, E., Janssen, S., & Kessels, G. (2020). Bumpy moments considered as critical incidents in dialogue. Professional Identity of technical VET-teachers. *Quaderns de Psicologia*, 22(2).

Websites:

- <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/contentassets/e336725e018241649cf8d56023f24541/samen-werken-aan-onderwijskwaliteit-en-studentsucces-bij-hogeschool-rotterdam.pdf>
- <https://www.rijksfinancien.nl/memorie-van-toelichting/2025/OWB/VIII/onderdeel/3128809#:~:text=minister%20is%20v-Het%20stelsel%20van%20hoger%20onderwijs%20en%20onderzoek%20zorgt%20dat%20studenten,op%20taal%20aansluit%20bij%20hun%20talenten>
- <https://managementmodellensite.nl/pdca-cyclus/>
- [https://www.nvao.net/nl/over-ons#:~:text=De%20Nederlands%20Vlaamse%20Accreditatieorganisatie%20\(NVAO,in%20Nederland%20en%20Vlaanderen%20bevordert](https://www.nvao.net/nl/over-ons#:~:text=De%20Nederlands%20Vlaamse%20Accreditatieorganisatie%20(NVAO,in%20Nederland%20en%20Vlaanderen%20bevordert)