

Samen werken aan Onderwijskwaliteit en Studentsucces bij Hogeschool Rotterdam

Tien uitvoeringsprincipes en een gedeelde kennisbasis als richtinggevend denk- en werkkader

Expertisegroep Onderwijskwaliteit | KCTO | oktober 2024

Inhoudsopgave

1. Waarom en voor wie is een kennisbasis Onderwijskwaliteit belangrijk?	2
2. Leeswijzer	4
3. Een gedeeld en richtinggevend kader voor onderwijskwaliteit	7
4. Tien uitvoeringsprincipes voor onderwijskwaliteit binnen Hogeschool Rotterdam	9
5. Een gedeelde kennisbasis als inspirerende voeding	11
5.1 Kennis die helpt bij goed lesgeven	12
5.1a Kennis over onze studenten en hun leefwereld	13
5.1b Kennis over hoe (zelfregulerend) leren werkt	15
5.1c Kennis over leerbevorderende en taalbewuste (digitale) didactiek en toetsing	16
5.2 Kennis die helpt bij het werken aan een goed onderwijsprogramma	19
5.2a Kennis over het ontwerp van een onderwijsprogramma	19
5.2b Kennis over samenhang in een onderwijsprogramma	20
5.2c Kennis over visieontwikkeling voor een goed onderwijsprogramma	22
5.3 Kennis die helpt bij het samen leidinggeven aan goed onderwijs	24
5.3a Kennis over de eigen kennis en opvattingen	24
5.3b Kennis over strategische afstemming	28
5.3c Kennis over effectieve professionalisering richting professionaliteit	29
6. Het belang van een bedachtzame aanpak	31
Referenties	34
Appendix. Advance organiser van de kennisbasis	37

1. Waarom en voor wie is een kennisbasis Onderwijskwaliteit belangrijk?

Het onderwijzen, opleiden en begeleiden van studenten vanuit uiteenlopende achtergronden en beginsituaties naar een kwalificatie van waarde, is prachtig én complex tegelijk. Prachtig omdat het een dankbare en inspirerende opdracht is om studenten een basis aan kennis, vaardigheden en ervaringen mee te geven waarmee ze stevig leren staan in de vaak onvoorspelbare beroepspraktijk en dito samenleving; complex omdat het inrichten van didactische en pedagogische leer- en werkomgevingen een stevige kennisbasis en passend handelingsrepertoire vraagt van opleidingsteams.

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 de uitspraak van Johan Cruijff: **Je ziet het pas als je het doorhebt**. Deze uitspraak kent een diepe grond van waarheid, want 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, – onderbouwd en met zin – te werken aan onderwijskwaliteit. Dit doen we om onze studenten optimale kansen te bieden zich als **toekomstmakers** te ontwikkelen.

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.

Ook is, passend bij de nieuwe Strategische Agenda, een nieuwe **onderwijsvisie**¹ geformuleerd. Hierin is benoemd dat het onderwijs bij Hogeschool Rotterdam ruimte dient te creëren voor inclusieve pedagogiek², voor leren en voor contextrijk onderwijs, en wordt benoemd dat hiervoor opleidingen geholpen zijn met een goed doordacht samenhangend onderwijsprogramma. Dat programma, dat je ook het **curriculum** of het **leerplan** kunt noemen³ – dient studeerbaar, uitvoerbaar, organiseerbaar en betaalbaar te zijn. Kernwaarden waartoe we ons gaan verhouden zijn het nemen van **verantwoordelijkheid** voor een beter morgen, dat we dat doen in **verbondenheid**, met **veerkrachtige** professionals, die **rechtvaardig** met elkaar en met studenten omgaan.

Inhoudelijk wordt de komende jaren binnen Hogeschool Rotterdam ook de stap gemaakt naar **opgavegericht onderwijs** waarin een verbinding wordt gemaakt tussen de (professionele) ontwikkeling van studenten en maatschappelijke opgaven die complex, onzeker en veranderlijk zijn. De oplossingen van deze opgaven vragen een verbinding van disciplines, rollen en achtergronden.

In de zogenaamde Uitvoeringsagenda (UA) is uitgewerkt hoe we als onderwijsprofessionals de komende jaren binnen onze hogeschool de genoemde ambities en onderwijsvisie willen oppakken en kunnen verankeren in het kwaliteitsbeleid. Belangrijk uitgangspunt hierbij is dat we voortbouwen op een vernieuwde manier van werken aan onderwijskwaliteit die diverse opleidingen de afgelopen jaren in het programma **Grip op Onderwijskwaliteit en Studiesucces** (GOS-programmateam, 2024) hebben ontwikkeld. Deze ervaringen hebben we bij de afronding van het programma samengebracht in 10 werkende mechanismen die behulpzaam zijn in het stimuleren van studie/studentsucces.⁴ Onder deze mechanismen liggen wetenschappelijke en praktijkgerichte kennisbronnen. Willen we als Hogeschool Rotterdam een structurele stap voorwaarts maken naar **duurzame onderwijskwaliteit**⁵ vanuit een stevig bewustzijn van alle geleerde lessen tot nu toe, dan is een gemeenschappelijk denk -en werkkader voor onderwijskwaliteit behulpzaam.

¹ Toekomstmakers. Onderwijsvisie Hogeschool Rotterdam.

² Zie voor een verdere toelichting bijvoorbeeld het werk van Bert Wienen (2023).

³ In deze notitie spreken we overwegend over het curriculum, maar kan dus ook worden gelezen als leerplan of onderwijsprogramma.

⁴ De tien werkende mechanismen voor onderwijskwaliteit, geordend in vijf thema's zijn: 1) focus (gedeeld urgentiebesef creëren en probleemanalyse uitvoeren) 2) kennis (externe deskundigheid benutten en evidence-informed werken) 3) studentperspectief (vanuit de student denken en student bij onderwijsverbetering betrekken) 4) teamontwikkeling (collectief leren bevorderen en samenwerking professionaliseren) en 5) regie (effectief sturen op onderwijskwaliteit en planmatig werken) (GOS-programmateam, 2024).

⁵ Hiermee wordt onderwijskwaliteit bedoeld die niet afhangt van toevallige omstandigheden en mensen, maar op systeemniveau is verankerd in de werkprocessen van een opleiding.

2. Leeswijzer

De recent ingestelde stuurgroep Studentsucces⁶ heeft **Expertisegroep Onderwijskwaliteit** de opdracht gegeven om relevante kennisbronnen samen te brengen in een **HR-brede kennisbasis onderwijskwaliteit**. Deze Expertisegroep bestaat uit negen **expertisekringen**⁷ die in 2022 zijn gestart met het formuleren van evenzoveel thematische kennisbases. Deze expertisekringen zijn globaal in te delen naar micro- en mesoniveau:

- Microniveau: het **verzorgen van goed en betekenisvol onderwijs aan studenten**:
 - o Zelfregulerend leren en studiesucces
 - o Didactiek van de hoge verwachtingen
 - o Pedagogische professionaliteit
 - o Inclusiviteit en diversiteit
 - o Taalbewust hoger onderwijs
- Mesoniveau: het **vormgeven van een curriculum** en daarmee het **organiseren en vernieuwen** van het hoger beroepsonderwijs:
 - o Integrale curriculumontwikkeling, het **leren van en met collega's**
 - o Docentprofessionalisering & Blended leren
 - o Begeleidingskunde
 - o Onderwijskwaliteit en Leiderschap⁸

Voorliggend document tracht deze negen thema's in samenhang te beschrijven. Elke thematische kennisbasis blijft van kracht als bron voor diepgaandere kennis en toepassing in de praktijk.

Voorliggende generieke kennisbasis is bedoeld voor iedereen die in een opleiding of in de ondersteuning van een opleiding betrokken is bij de inrichting van het onderwijs, de bijbehorende professionalisering van docenten(teams) en de borging van onderwijskwaliteit. Op de eerste plaats zijn dit **docententeams** (bijvoorbeeld vooral de docenten vertegenwoordigd in de curriculumcommissie) die wijzigingen in het onderwijsprogramma voorstellen, en de **onderwijsadviseurs die** daarbij ondersteuning verlenen.

⁶ Conform de UA (2024) bestaande uit Jeroen Oversier (instituutsdirecteur Gezondheidszorg en voorzitter stuurgroep), Mirjam van den Bosch (directeur EAS) en Fred Feuerstake (directeur Hogeschool Rotterdam Business School), Frans Spierings (directeur KCTO) en Enny Kraaijveld (interim directeur O&K).

⁷ Onderwijskwaliteit en leiderschap (Ellen Klatter); Integrale curriculumontwikkeling (Dominique Sluijsmans); Didactiek van hoge verwachtingen (Lia Voerman); Pedagogische professionaliteit van leraren (Carlos van Kan); Taalbewust hoger onderwijs (Jacqueline van Kruiningen); Begeleidingskundige ondersteuning (Michiel de Ronde); Zelfregulerend leren (Monique de Bruijn-Smolders); Professionalisering en blended onderwijs (Ivo Vrouwe); Diversiteit & inclusiviteit (Bregje Termeer).

⁸ Indeling gebaseerd op het beroepsbeeld van de mbo-docent, zie <https://www.mboraad.nl/publicaties/beroepsbeeld-mbo-docent>

Bij het maken van een **zelfanalyse** van de onderwijskwaliteit binnen de opleiding is de kennisbasis een hulpmiddel, evenals bij het maken van geïnformeerde keuzes voor onderwijsverbetering en vormen van professionaliseringsactiviteiten op thema's die verbonden zijn met onderwijskwaliteit en studentsucces. De kennisbasis zal dan ook worden ingezet bij het verbeteren van de onderwijskwaliteit en studentsucces van onze opleidingen. Voorliggend document kan worden beschouwd als de eerste versie van een generieke kennisbasis Onderwijskwaliteit die op basis van nieuwe inzichten frequent wordt onderhouden.

We starten in **hoofdstuk 3** met een uitleg van het kader dat ten grondslag ligt aan het werken aan duurzame onderwijskwaliteit. Dit kader beschrijft drie samenhangende elementen:

- 1) een set aan **uitvoeringsprincipes** waartoe je je als opleiding verhoudt om de onderwijskwaliteit te verantwoorden;
- 2) een **overzicht van de kennisbronnen** dat helpt bij deze verantwoording, en
- 3) het belang van **samenhang** binnen de onderwijsorganisatie. Het gaat dan om de inhoudelijke samenhang tussen de onderwijsdoelen, onderwijsactiviteiten en toetsing (de **constructieve afstemming**) en een goede samenhang tussen het bestuurlijk, programma- en cursusniveau (de **strategische afstemming**).

Om goed onderwijs te verzorgen hebben opleidingsteams een gedegen toerusting nodig. **Hoofdstuk 4** en **hoofdstuk 5** beschrijven respectievelijk de set van 10 uitvoeringsprincipes en de onderliggende kennis die nodig is om van deze principes een vertaling te geven naar de praktijk. Deze twee hoofdstukken beschrijven de essentie van onderwijskwaliteit. Het is belangrijk hierbij expliciet te benoemen dat het niet haalbaar is om elk thema van de negen expertisekringen in hun volle omvang en inhoud hier te presenteren. Om tegemoet te komen aan de diversiteit van thema's, verwijzen we op passende onderdelen, expliciet naar de betreffende expertisekring, want naast deze generieke kennisbasis zijn er ook 'kring-eigen uitvoeringsprincipes' beschreven in de negen bijbehorende thematische kennisbases.

Het vertrekpunt van de generieke kennisbasis is dat onderwijskwaliteit in essentie verwijst naar het **vormgeven van sterke, samenhangende curricula** waarin studenten, docenten en werkveld samen toewerken naar een waardevolle startkwalificatie waarmee zij verder bouwen aan onze toekomst. Vanuit onze gezamenlijke kennis en ervaringen zien we als expertisegroep dat onze kennis in essentie drie thema's c.q. onderwijsvragen reflecteert, die we in hoofdstuk 5 als kapstok hebben gekozen (zie Appendix voor een uitgebreidere advance organiser):

- a. Kennis over goed lesgeven en begeleiden (Hoe geven we goed les?)
- b. Kennis over een zorgvuldig samengesteld en samenhangend curriculum (Hoe richten we ons onderwijsprogramma in?)
- c. Kennis over onderwijskundig leiderschap (Hoe geven we leiding en werken we samen aan onderwijskwaliteit?)

Bij goed lesgeven en begeleiden ligt de nadruk meer op het **hoe**, bij de andere twee thema's meer op het **wat** en met **wie**. Een goed inhoudelijk opgebouwd onderwijsprogramma kan volkomen mislukken als docenten het leren van studenten niet kunnen stimuleren en begeleiden.⁹ Leidinggeven aan goed onderwijs is voorwaardelijk voor alle onderwijsthema's. Hiermee wordt in deze generieke kennisbasis recht gedaan aan de uitgangspunten, zoals beschreven in de Strategische Agenda van Hogeschool Rotterdam, waar ook gezocht wordt naar een balans tussen wat en hoe, tussen hoofd en hart. Een derde uitgangspunt dat hier past is het **waartoe**. Juist om ons onderwijs betekenisvol te laten zijn voor iedereen, gaat het niet alleen om de relatie docent-student, maar ook (of juist) om de relatie binnen en tussen teams: zien en je gezien voelen, luisteren en je gehoord voelen vormen de basis voor een goede samenwerking om waardevol en verantwoord onderwijs te 'maken'.

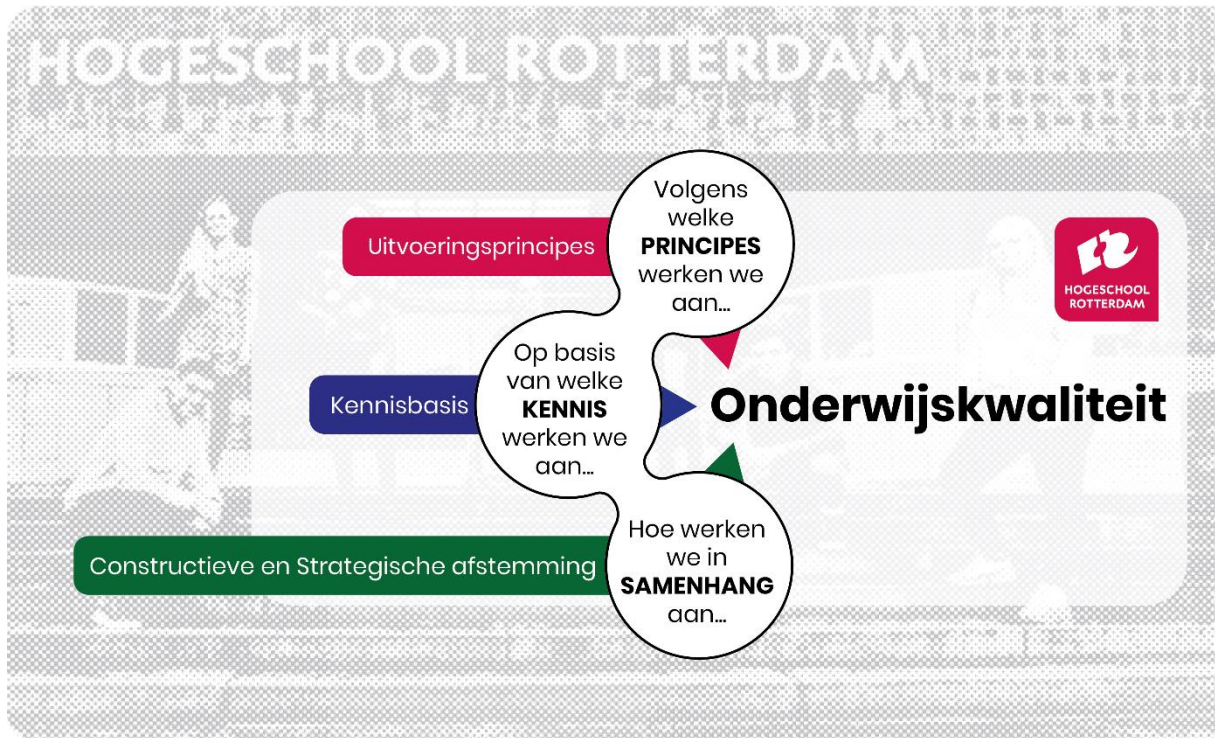
We sluiten in hoofdstuk 6 af met enkele **aanbevelingen voor bedachtzame implementatie** van deze kennisbasis en uitvoeringsprincipes. Met andere woorden: wat helpt bij het tot leven te brengen van deze kennisbasis in het dagelijkse denken en handelen van de belangrijkste onderwijsprofessionals in onze hogeschool: de **opleidingsteams**.

Het voorliggend document is uitdrukkelijk **niet af, de waarheid of definitief**. Wij staan als expertisekringen klaar om opleidingsteams te ondersteunen in deze gecompliceerde opdracht, om wat we hebben geschreven zich eigen te maken en een goede plek te geven in de unieke opleidingscontext. We kijken er naar uit om gemotiveerd en in gezamenlijkheid met opleidingsteams en de onderwijsadviseurs de voorgestelde uitvoeringsprincipes en kennisbasis te gaan 'spelen' en een passende afstemming tussen de verschillende onderwerpen te onderzoeken. De volgende stap is dat we vooral vanuit authentieke casuïstiek hieraan gaan werken. De bevindingen en ervaringen zullen ons helpen deze kennisbasis en uitvoeringsprincipes **jaarlijks te actualiseren**. De eerstvolgende datum voor mogelijke bijstelling is oktober 2025 met daarna een cyclus van twee jaar. De eigenaar is de Expertisegroep en houdt daarmee ook de regie over de inhoud. Bijstellingen omvatten uitsluitend nieuwe inzichten uit onderzoek en de ervaringen met het werken met de kennisbasis en uitvoeringsprincipes.

⁹ Zoals Dylan Wiliam het mooi zegt: "Pedagogy trumps curriculum."

3. Een gedeeld en richtinggevend kader voor onderwijskwaliteit

Figuur 1 laat het kader zien dat ten grondslag ligt aan het werken aan duurzame onderwijskwaliteit.



Figuur 1. Uitvoeringsprincipes, een stevige kennisbasis, en strategisch en constructieve afstemming als fundament voor het samen werken aan onderwijskwaliteit binnen Hogeschool Rotterdam

In rood staat een **set aan uitvoeringsprincipes**. Uitvoeringsprincipes kunnen worden beschouwd als richtinggevende uitgangspunten, basiscriteria of als toetsstenen die je als opleidingsteam kunt gebruiken bij het denken over en werken aan onderwijskwaliteit. Ze geven ook richting aan het professionele gesprek over afstemming en onderwijskwaliteit in een bepaalde context. Er zitten twee componenten in het woord:

- **Principes**: het gaat om uitgangspunten die niet vrijblijvend zijn, maar waar je je aan committeert als docent, opleidingsteam en management en bestuur. Principes zijn gebaseerd op een (wetenschappelijk) onderbouwde rationale en kennisbasis en daarmee basis voor gefundeerde visievorming.
- **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.

Uitvoeringsprincipes zijn gekaderd binnen het gegeven dat zowel een sterke **strategische als constructieve afstemming** bijdraagt aan onderwijskwaliteit. **Strategische afstemming** (het groene blok in Figuur 1) verwijst naar de afstemming tussen het bestuurlijk, programma- en cursusniveau. Hoe meer betrokkenen op elk van deze lagen in de organisatie de principes en kennisbasis begrijpen, daarover de professionele dialoog voeren en die integreren in het eigen handelen, hoe groter de kans is dat deze in de praktijk worden uitgevoerd en ervaren zoals bedoeld. **Constructieve afstemming** (zie groene blok in Figuur 1) verwijst naar de afstemming tussen de doelen, toetsing en het onderwijs zoals verzorgd binnen een curriculum. Dit gaat over afstemming binnen lessen, modules en het programma. Zowel constructieve, als strategische afstemming zijn beide essentieel voor onderwijskwaliteit (Cohen-Schotanus, Visser & Brouwers, 2024).

De **uitvoeringsprincipes** vormen samen met de **kennis** (het blauwe blok in Figuur 1) de kern van de toerusting van onze docenten en docententeams, die nodig is om een vertaling te geven naar de praktijk, en zo goed onderwijs te verzorgen. Het gaat hier dan om zowel wetenschappelijke kennis als praktijkkennis (Verloop, 1991, Klatter et al., 2019). Hoewel de waarde van kennis soms wordt betwijfeld of als te sturend of benauwend wordt ervaren, zien wij als Expertisegroep juist de kracht van een gedeelde kennisbasis en wel om de volgende redenen:

- kennis ondersteunt bij **(h)erkennen** van de al **aanwezige kennis** en het voortbouwen op deze voorkennis;
- een gedeelde kennisbasis biedt opleidingsteams houvast bij het maken van (door onderzoek) **geïnformeerde keuzes** en **het voorkomen van ondoordachte onderwijsverbeteringen**;
- een kennisbasis verstevigt het **professioneel oordeelsvermogen** en daarmee het **handelen** van opleidingsteams;
- een gedeelde kennisbasis **voorkomt misvattingen** over onderwijskwaliteit;
- een gedeelde kennisbasis voedt een **onderbouwde onderwijsvisie** die vervolgens **sturing geeft aan gewenst gedrag** in de onderwijspraktijk;
- een **gemeenschappelijke taal** ondersteunt bij het **leren van elkaar** en de ontwikkeling van een **gedeelde visie op onderwijskwaliteit**.

Tot slot, de (achtergrond)foto met studenten in Figuur 1 verwijst naar een **commitment van alle onderwijsprofessionals van Hogeschool Rotterdam** om vanuit een cultuur van samen leren en professionaliseren, verantwoordelijkheid te nemen voor de **implementatie** van de uitvoeringsprincipes en kennisbasis. Implementatie verwijst hierbij naar het proces waarin opleidingsteams de uitvoeringsprincipes en onderliggende kennisbasis leren begrijpen op een zodanige wijze dat deze duurzaam in de praktijk toegepast worden zoals bedoeld.

Samenvattend: **commitment binnen elke organisatielaag draagt voorwaardelijk bij aan het samen en met plezier werken aan goed onderwijs dat studenten in staat stelt om in de tijd die ervoor staat, zich te kwalificeren voor een baan in onze complexe beroepspraktijk.**

4. Tien uitvoeringsprincipes voor onderwijskwaliteit binnen Hogeschool Rotterdam

Graag delen we tien uitvoeringsprincipes die zullen bijdragen aan het realiseren van strategische en constructieve afstemming als minimale basisvoorwaarden voor onderwijskwaliteit (zie Figuur 1). Hierbij delen we de volgende disclaimers:

- Elk uitvoeringsprincipe is **inhoudelijk op zichzelf staand**, maar heeft een sterke **samenhang** met de andere uitvoeringsprincipes. De dialoog over de principes zal dus ook steeds in samenhang dienen te worden gevoerd.
- Vanuit het oogpunt van **overzichtelijkheid** hebben de **tien generieke uitvoeringsprincipes** grotendeels betrekking op de kennisdomeinen **onderwijskwaliteit en leiderschap**, en **integrale curriculumontwikkeling**. Deze krijgen echter alleen maar betekenis door de pedagogische en didactische kennisdomeinen. Deze komen uitvoerig aan bod in de beschrijving van de kennisbasis (hoofdstuk 5).
- De **negen thematische kennisbases** zijn behulpzaam om de **richtvragen** per principe te kunnen onderzoeken en te beantwoorden.

In tabel 1 zijn de tien uitvoeringsprincipes weergegeven evenals enkele voorbeelden van richtvragen die helpen bij de vertaling naar de onderwijspraktijk. De generieke kennisbasis onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 5) ondersteunt de beantwoording van deze vragen, bijvoorbeeld in het proces van een zelfanalyse. Uit de antwoorden kan dan vervolgens worden afgeleid in hoeverre er sprake is van begrip over de kennisbasis en de uitvoeringsprincipes en/of waar er scholingsbehoefte is.

Tabel 1. Tien uitvoeringsprincipes en bijbehorende reflectievragen

Uitvoeringsprincipe	Richtvragen
1. We hebben een gemeenschappelijke en onderbouwde onderwijsvisie die sturing geeft aan en blijkt uit ons handelen.	□ Wat is de essentie van het beroep waartoe we opleiden? □ Wat is onze visie op leren en onderwijzen voor dat beroep? □ Wat is onze visie op een goed curriculum voor dat beroep?

Uitvoeringsprincipe	Richtvragen
2. We hebben een helder beeld van wie onze studenten zijn en wat zij nodig hebben om tot (zin in) leren te komen.	☐ Hebben we (diverse) belevingswerelden en de (voor)kennis en vaardigheden van onze student goed in beeld? ☐ Nemen we deze voldoende als uitgangspunt voor de vormgeving van ons onderwijsprogramma? ☐ Passen we ons aanbod voldoende aan om studenten te inspireren en uit te dagen?
3. We geven uiting aan onderwijskundig leiderschap dat op zowel de bestuurs-, programma- als cursuslaag congruent is met de onderwijsvisie.	☐ Is er een professionele leercultuur die gericht is op collectief leren en samen professionaliseren, en waar blijkt dat uit? ☐ Werken betrokkenen continu aan duurzame onderwijsverbetering? ☐ Zijn deze onderwijsverbeteringen in lijn met de onderwijsvisie ?
4. We hebben een inhoudelijk constructief afgestemd curriculum.	☐ Sluiten de inhoudelijke doelen, wijze van toetsing en onze didactiek voldoende op elkaar aan? ☐ Stimuleert de didactiek effectief leren van studenten richting de (inhoudelijke) doelen? ☐ Is er samenhang tussen toetsing op cursus-, en programmaniveau en waaruit blijkt dat?
5. We hebben een constructieve afstemming tussen het beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd curriculum.	☐ Hebben wij duidelijk wat studenten en docenten ervaren als een haalbaar, organiseerbaar, studeerbaar en doceerbaar curriculum? ☐ Interpreteren we als team de kwantitatieve gegevens van ons gerealiseerde curriculum? ☐ Durven we het onderwijsprogramma minder overladen te maken ten gunste van de uitvoering en het leren?
6. Onze docenten beschikken over de juiste set aan kennis en vaardigheden die nodig zijn voor goed onderwijzen en voor goed samenwerken in teamverband (het uitgevoerd curriculum).	☐ Welke vakkennis, pedagogische kennis en didactische kennis hebben onze docenten? ☐ Hoe zetten zij deze - individueel en als team - in om studenten te activeren tot een gewenst leerresultaat? ☐ Welke kennis en vaardigheden zijn nog nodig om onze visie te realiseren?
7. We zorgen voor ritme, routines en prioritering om de kennis en vaardigheden van onze docenten(teams) die voor het vormgeven van een curriculum nodig zijn te versterken.	☐ Welke kennis en vaardigheden worden ingezet voor het vormgeven van een curriculum? En hoe maken we die zichtbaar? ☐ Hoe werken we aan het versterken van onze kennis en vaardigheden voor het vormgeven van een curriculum ? ☐ Wat is nodig om het leerproces van docenten(-teams) voor het leren vormgeven van een curriculum mogelijk te maken?

Uitvoeringsprincipe	Richtvragen
8. We hebben een constructief afgestemde curriculumorganisatie .	☐ Zijn de kenmerken van ons curriculum (rooster, leeromgeving, regels) in balans met kaders zoals tijd, menskracht en geld? ☐ Zetten we hier vormen van onderwijstechnologie doelgericht in? ☐ Hebben we ook ruimte voor het onverwachte, bijvoorbeeld uitval van docenten of een actueel vraagstuk?
9. We ontwikkelen ons curriculum als team en dragen de uitvoering en doorgaande verbetering daarvan ook als team .	☐ Weten we als team hoe het curriculum is opgebouwd en constructief is afgestemd? ☐ Zijn de taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden op elk niveau helder en zien we het resultaat als een collectieve verantwoordelijkheid? ☐ Nemen we voldoende ruimte voor het analyseren, (her)ontwerpen, implementeren en evalueren van ons curriculum?
10. We krijgen energie van het samen werken aan onderwijskwaliteit en stimuleren elkaar daarin.	☐ Weten we waarom we onderwijskwaliteit zo belangrijk en boeiend vinden? ☐ Durven we te vertragen of met iets te stoppen als we weten dat dat onze motivatie en ons plezier zal versterken om aan onderwijskwaliteit te werken? ☐ Vieren we onze successen voldoende?

In aanvulling op de eerdere omschrijving van goed onderwijs (zie hoofdstuk 2¹⁰) spreken we pas over **voldoende onderwijskwaliteit** als de onderwijsprofessionals binnen Hogeschool Rotterdam erin slagen het onderwijs zo te organiseren dat de **tien uitvoeringsprincipes** zijn ingevoerd, worden ondersteund, gewaardeerd en (h)erkend, en studenten in staat stelt tot het **afronden van hun studietraject in de tijd die ervoor staat** (Expertisekring Onderwijskwaliteit en Leiderschap, 2024).

5. Een gedeelde kennisbasis als inspirerende voeding

Om uitvoeringsprincipes daadwerkelijk tot uitvoering te brengen in de onderwijspraktijk van elke dag, is **kennis** een noodzakelijke voorwaarde. Een kennisbasis is gebaseerd op wetenschappelijke evidentie en biedt handvatten voor de uitvoering. Als opleidingsteams de kennisbasis **kennen** en **onderschrijven**,

¹⁰ Onderwijskwaliteit verwijst daarbij in essentie naar het kunnen vormgeven van sterke, samenhangende hbo-curricula waarin studenten, docenten en werkveld samenwerken aan de ontwikkeling van jonge, startende professionals die een betekenisvolle bijdrage kunnen leveren aan onze maatschappij vanuit een basishouding van respect, vriendelijkheid en (professionele) empathie.

wordt het geven van onderwijs door de onderlinge gevoelde afstemming, een 'feest van herkenning'. Kennis zorgt voor geïnformeerd en **doordacht handelen** en een **gemeenschappelijke taal**.

We onderscheiden in de kennisbasis drie kennisniveaus die voor het realiseren van een sterk integraal curriculum ondersteunend zijn en waarbinnen elk uitvoeringsprincipe een meer impliciete of expliciete plek heeft:

- 5.1 Kennis die ondersteunend is bij het (samen)werken aan de kwaliteit van de **onderwijseenheid** en het **lesgeven** (het zogenaamde micro-curriculum).
- 5.2 Kennis die ondersteunend is bij het (samen)werken aan de kwaliteit van het onderwijsprogramma (het zogenaamde meso-curriculum).
- 5.3 Kennis die ondersteunend is bij het **samen leiding geven en werken** aan goed onderwijs (zelfkennis en strategische afstemming door leiderschap op niveau hogeschool, instituut/opleiding en onderwijseenheid).

5.1 Kennis die helpt bij goed lesgeven

<i>Primair belangrijk bij uitvoeringsprincipes 1, 2, 3, 4, 5, 6 en 10</i>

Onderwijskwaliteit komt vooral tot uiting in wat er in de wederkerige relatie tussen studenten en docenten ontstaat. Goed onderwijs vraagt van docenten dat zij in die relatie de volwassenen zijn die de nog vaak jonge adolescenten ondersteunen in hun vorming, daarbij rekening houdend met hun nog volop in ontwikkeling zijnde persoonlijkheid. Vorming vatten we daarbij op als het goed voorbereid zijn op en nieuwsgierig zijn naar de (beroeps)wereld waartoe wordt opgeleid, deze te waarderen en er op persoonlijke wijze betekenis aan te verlenen. Hoe dragen we er aan bij dat studenten stevig leren staan in een toekomstige (beroeps)wereld? (Ruijters, et al., 2023). Het gaat daarbij ook steeds om het vinden van balans tussen de drie doeldomeinen van onderwijs; kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (Biesta, 2022).

Pedagogische onderwijskwaliteit is je telkens opnieuw afvragen welke belangen er voor studenten op het spel staan, welke belangen zwaarder mogen wegen dan andere, en welk handelen hierbij, waarom, het best passend is. – Carlos van Kan (Expertisekring Pedagogische professionaliteit van leraren)

Docenten die de belangrijke maatschappelijke opdracht van vorming en goed opleiden goed tot uitvoering weten te brengen beschikken over sterke **Pedagogical Content Knowledge** (PCK; Shulman, 1986).¹¹ PCK verwijst naar de combinatie van domeinkennis en inzicht in hoe vakinhoudelijke concepten het beste aan studenten kunnen worden onderwezen zodat studenten deze concepten gaan begrijpen. Goed ontwikkelde PCK zorgt voor een hoge effectiviteit van het leer- en onderwijsproces (Biggs, Tang & Kennedy, 2022).

In het volgende benoemen we kennis die met name verbonden is aan de 'P' in **PCK**: de kennis over onze studenten en hun leefwereld (5.1a), kennis over (zelfregulerend) leren (5.1b), en kennis over toetsing en taalbewuste en leerbevorderende (digitale) didactiek (5.1c).

5.1a Kennis over onze studenten en hun leefwereld

Goed lesgeven begint bij weten wie je studenten zijn, door vanuit een basishouding sociale rechtvaardigheid in het onderwijs te realiseren. Op de eerste plaats gaat het om inzicht in de **eerdere schoolervaringen** ('leerbiografie') van studenten. Hoe hebben zij tot dan toe leren ervaren? Wat waren daarin succeservaringen en wat belemmerde het leren? Welke leervoorkeuren hebben zij? Ook de **vooropleiding** van studenten is relevant, omdat studenten met bijvoorbeeld een mbo-opleiding over andere voorkennis, studeerstrategieën, leervoorkeuren en taal beschikken dan studenten van havo of vwo (Cohen-Schotanus et al., 2019). De kennis die er is over de reeds studerende studenten is daarbij ook relevant. Welk gedrag laten zij zien? Hoe leren zij graag? Welke studieonderdelen gaan hen goed af en welke minder? Weten we wat daar de oorzaken van zijn?

Naast deze meer cognitieve informatie is inzicht in de samenstelling van een groep studenten nodig. Met welke **diversiteit** van en tussen studenten ten aanzien van gender, etniciteit, religie, klasse, LGBTQI+, neurodiversiteit, of fysieke beperkingen heb je te maken? Welke **taal**, zowel letterlijk als figuurlijk, spreken zij en wat betekent dat voor het leren, voor de wijze van communiceren en voor hun **zelfbeeld**? Wat kan dit betekenen voor de wijze van onderwijzen en specifiek voor de **interactie** tussen studenten onderling en tussen docenten en studenten? Daarnaast kunnen ook andere verschillen en ongelijke **startposities** van studenten en het bestaan van specifieke behoeftes in kaart worden gebracht, zoals

¹¹ We prefereren de Engelse term 'PCK' boven de vergelijkbare Nederlandse term 'vakdidactiek' om twee redenen. Ten eerste omdat de C in PCK de conceptuele structuur van het vak meer centraal stelt dan binnen de vakdidactiek. Ten tweede omdat met de P zowel de pedagogiek als didactiek wordt bedoeld, wat o.i. meer recht doet aan de holistische ontwikkeling van de student als mens, dan enkel aandacht voor de didactiek, waarin de cognitieve kant van leren domineert.

bijvoorbeeld de thuissituatie. Deze informatie kan behulpzaam zijn bij het borgen van een **gelijkwaardige** behandeling zodat studenten zich **gezien** en **gehoord** voelen.

Wanneer je de ander kunt benaderen vanuit een grondhouding van empathie, oprechte nieuwsgierigheid en een vermogen tot zelfreflectie, zie je niemand meer als vreemd of vreemdeling en wordt inclusief onderwijs vanzelfsprekend. – Bregje Termeer (Expertisekring Diversiteit & Inclusiviteit)

Ook kennis over aannames en **verwachtingen** over studenten doet ertoe voor onderwijskwaliteit. Verwachtingen zijn de conclusies die docenten trekken over de huidige en de toekomstige leerprestaties en het gedrag van hun studenten (Voerman, 2020). Voor onderwijskwaliteit zijn positieve, hoge verwachtingen naar studenten, maar ook naar jezelf als docent, voorwaardelijk. Hoge verwachtingen laat je zien door vriendelijkheid, feedback geven, vragen stellen en beperkt aanwijzingen geven. Zowel bij het vragen stellen als feedback geven, is empathisch naar de studenten luisteren belangrijk om te ontdekken hoe de **diversiteit** van studenten van invloed is op de toegankelijkheid van de leerinhoud en het gevoel van veiligheid en **inclusie** in de groep.

Hoge verwachtingen gaan over nu: je kunt studenten laten merken dat je ze 'ziet', door te handelen vanuit hoge verwachtingen in het hier en nu. – Lia Voerman (Expertisekring Didactiek van hoge verwachtingen)

Hoge verwachtingen en het versterken van **kansengelijkheid** kunnen worden beschouwd als twee kanten van dezelfde medaille: werken vanuit hoge verwachtingen blijkt een positief effect te hebben op het leren en de motivatie van studenten, het meest bij studenten en leerlingen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status, uit een etnische minderheid of met een migratieachtergrond (zie ook Elffers, 2022). Bij hoge verwachtingen gaat het niet over het eindresultaat, maar over de weg naar het resultaat toe, en over wat docenten doen om ervoor te zorgen dat hun studenten dat resultaat behalen.

We maken onderscheid tussen globale en microverwachtingen. **Globale verwachtingen** zijn de indrukken en meningen die docenten grofweg hebben over hun studenten: deze student doet het prima, die komt er wel, of: deze student zal er wel heel hard voor moeten werken. Dit soort verwachtingen, ook wel

opvattingen, zijn lastig te veranderen. Allereerst zijn ze vaak maar halfbewust, en zelfs als je het wilt, deze verwachting stel je niet zomaar bij. Anders is het met de **microverwachtingen**; verwachtingen die docenten hebben van studenten in het moment van lesgeven: 'deze studenten stel ik deze vraag maar niet, want ze weten het denk ik niet'. Of: 'deze studenten kunnen zelfstandig aan de slag, want ze weten al heel veel'. Globale verwachtingen, indrukken van studenten, hebben dus effect op de microverwachtingen van studenten, en die weer op de beslissingen die docenten nemen in het moment van lesgeven.

Microverwachtingen komen tot uiting in het non-verbale of verbale gedrag. Er is door de jaren heen een grote consistentie in de uitkomsten van onderzoeken naar gedragingen die horen bij microverwachtingen (Brophy & Good, 1974; Li, Rubie-Davies & Wu, 2024). Het gaat dan om de verbale gedragingen 1) vragen stellen, 2) feedback geven en 3) aanwijzingen geven en helpen (zie ook 5.1c).

5.1b Kennis over hoe (zelfregulerend) leren werkt

Naast kennis over wie je studenten zijn, is er ook een visie op (zelfregulerend) leren zinvol. Hiervoor zijn docenten geholpen met kennis over hoe studenten bijvoorbeeld leren vanuit het perspectief van de cognitieve architectuur. In dit perspectief is sprake van leren als er een verandering optreedt in het langetermijngeheugen. Eén keer de stof behandelen of laten oefenen zal niet bijdragen aan langetermijnleren, één keer de stof toetsen ook niet. Leren kan niet worden gelijkgesteld aan een momentprestatie (Soderstrom & Bjork, 2015). Voor daadwerkelijke beheersing is er veel oefening en toepassing van inhoud in verschillende (taak)situaties nodig, waarbij het geleerde ook op langere termijn kan worden aangetoond (Surma, et.al. 2019; Buelens et al., 2024).

Daarbij is het **werkgeheugen** van ieder van ons – en dus ook van studenten – beperkt. Dat maakt dat er sprake kan zijn van cognitieve overbelasting wanneer studenten inhouden moeten begrijpen die onvoldoende **aansluiten** bij hun **voorkennis**. Vroegtijdige uitval is dan een risico. Om het werkgeheugen van studenten niet onnodig te belasten, geldt daarom hier het belangrijkste principe van leren: **begin bij wat studenten al kunnen en weten**, en wat studenten **drijft en motiveert** (Ausubel, 1960; Surma, et al., 2019). We doen er dus goed aan om zo snel mogelijk te achterhalen of de studenten de voorkennis, attitude en vaardigheden bezitten die voorwaardelijk is om een eerste succesvolle stap te zetten binnen het curriculum.

Naast kennis over leren is kennis over **zelfregulerend leren** belangrijk, omdat dit een vaardigheid is die een leven lang leren ondersteunt. Maar ook omdat een curriculum maar een beperkt aantal contacturen kent en er dus veel zelfstandig

studeren van studenten wordt verwacht. Om te leren studeren is onderwijs in zelfregulerend leren relevant, omdat we niet mogen verwachten dat studenten 'zelfregulerend leren zelfregulerend leren' (Sins, 2023).¹²

Bij studievaardigheden gaat het om leerstrategieën die studenten kunnen inzetten voor zelfregulerend leren. Deze hebben betrekking op zowel (meta)cognitieve, gedragsmatige en affectieve vaardigheden. Voorbeelden zijn realistische doelen stellen, plannen, herhaaldelijke zelftoetsing en gespreid leren. Als studenten leren hoe en wanneer zij passende leerstrategieën kunnen inzetten, zal dit helpen om binnen de nominale studieduur een diploma te behalen, met oog voor leren, persoonlijke groei en welzijn (De Bruijn-Smolders, 2017).

Door onze studenten te ondersteunen bij doorontwikkeling van hun studievaardigheden; zelfregulerende leerprocessen zoals (levens-) doelen bepalen, plannen, jezelf motiveren, dragen wij bij aan hun kans op een diploma, hun persoonlijke groei, plezier in leren, studentwelzijn.
– Monique de Bruijn-Smolders (Expertisekring Zelfregulerend leren)

5.1c Kennis over leerbevorderende en taalbewuste (digitale) didactiek en toetsing

Met de kennis over onze studenten en de kennis over (zelfregulerend) leren kunnen docenten onderbouwde keuzes maken in de voorbereiding en uitvoering van hun onderwijs en de wijze van toetsing.

Voor het bepalen van de beoogde doelen kunnen docenten gebruik maken van een taxonomie, waarvan die van Bloom wellicht de meest bekende is (Anderson & Krathwohl, 2001). Beter nog is vooraf goed na te denken wat de taak is die, of gewenst gedrag is dat studenten na het onderwijs (c.q. lessen of module) zelfstandig moeten kunnen uitvoeren c.q. laten zien. Het tijdig geven van goede voorbeelden van gewenst studeer- en werkgedrag draagt bij aan begrip en beheersing (Surma et al., 2019). Inzicht in waar naar toe wordt gewerkt en hoe dat er uit ziet (i.e. het versterken van het kwaliteitsbesef) versterkt bovendien de studentmotivatie en het begrijpen/gebruiken van leerbevorderende feedback (Kneyber et al., 2022).

¹² Dit geldt overigens voor alle generieke vaardigheden, zoals bijvoorbeeld samenwerken, communiceren, kritisch denken, etc. Ook hier zullen studenten in moeten onderwezen. Generieke vaardigheden onderwijs je bovendien in combinatie met domeinspecifieke vaardigheden (Surma et al., 2019).

Leerbevorderende en taalbewuste feedback is begrijpelijk in de taal, specifiek, doelgericht en niet te lang; gericht op de progressie of de discrepantie ten opzichte van het doel; vaker positief dan negatief; en kan gaan over de inhoud of de taak, de gebruikte aanpak of strategie, de leerstand of modus van de student en/of persoonlijke kwaliteiten (Voerman, 2020).

Gedragingen die horen bij microverwachtingen zijn bijvoorbeeld de verbale gedragingen 1) vragen stellen, 2) feedback geven, en 3) aanwijzingen geven en helpen. De non-verbale gedragingen zijn bijvoorbeeld 4) aandacht geven en vriendelijk zijn (Voerman en Faber, 2016).

Bij **vragen stellen** geven docenten studenten van wie ze een positieve microverwachting hebben vaker een beurt en studenten krijgen meer tijd om te antwoorden. Als een antwoord incorrect is, zijn de docenten niet tevreden, maar helpen ze de student om het goede antwoord te vinden door de vraag te herhalen of te parafraseren. Daarentegen, als docenten een negatieve microverwachting hebben van studenten, geven ze niet veel tijd om na te denken over de vraag. Als het antwoord verkeerd is, helpen ze niet om het goede antwoord te vinden, maar geven ze een aanwijzing, of ze geven de beurt door. Bij het **geven van feedback** geven docenten aan studenten van wie ze een positieve micro-verwachting hebben met name meer positieve feedback en minder negatieve feedback. De feedback is specifiek en daarmee leerbevorderend. Daarmee geven docenten door hun microverwachtingen meer leerkansen aan studenten van wie ze een positief beeld hebben. Bij **aanwijzingen geven**, bieden docenten die een positieve microverwachting hebben van studenten, ze hoogwaardige aanwijzingen. Hebben docenten een negatieve microverwachting in het moment, dan zeggen docenten voor of ze geven aan wat de student moet doen. Docenten helpen sneller, in plaats van de student het even zelf uit te laten zoeken.

De centrale rol van taal bij het denken, het leren en bij de beroepsuitoefening maakt taalontwikkeling tot een kernaspect van ons onderwijs. Verbinding van taal met vakinhoud vormt de sleutel tot vakinhoudelijk leren én taalontwikkeling.
- Jacqueline van Kruiningen (Expertisekring Taalbewust hoger onderwijs)

Docenten die werken vanuit de didactiek van hoge verwachtingen (zie ook a1) hebben kennis en aandacht voor de drie elementen van de **Pedagogical Content Knowledge (PCK)**. Een goed ontwikkelde PCK stelt docenten in staat te bepalen (1) welke **vakinhouden** en **vaardigheden** eenvoudig en/of complex zijn voor studenten, (2) over welke **leerstrategieën** hun studenten reeds beschikken en (3) welke **onderwijsstrategieën** het best kunnen worden ingezet om studenten aan te

moedigen tot diepgaand leren om de beoogde leerdoelen te behalen (Biggs et al., 2022).

Docenten met een goed ontwikkelde PCK zijn in staat eerst na te denken over het leren van hun studenten om zich vervolgens te concentreren op hun lesgeven, rekening houdend met de basisprincipes van leren (zie a2). Onderdeel van die PCK vormt het **taalbewustzijn** van docenten(teams); het bewustzijn dat leren vooral plaatsvindt in interactie met anderen, en dat dat zowel geldt voor vakinhoud als voor de taal die deze inhoud draagt. Ook: dat professionele taalcompetentie van belang is bij het leren van een beroep en de vorming van de eigen professionele identiteit (Coyle & Meyer, 2021; Hajer & Meestringa, 2020; Vanhooren en Wulftange, 2022). Kennis over de talige startpositie en de taalontwikkeling van studenten (zie a1) en inzicht in de talige kenmerken van studiemateriaal, van voorbeelden, van interactie in lessituaties en van leerdoelen, draagt bij aan een taalbewuste en daarmee leerbevorderende didactiek.

De onderwijswetenschap levert ons een gereedschapskist: het is aan docenten welk gereedschap zij kiezen in relatie tot het waartoe. Hun pedagogische oriëntatie, vakinhoudelijke kennis én opvattingen over goed onderwijs bepalen mede de onderwijskwaliteit en laten zien wie zij als docent en mens willen zijn.
– Ellen Klatter (Expertisekring Onderwijskwaliteit en leiderschap)

De wijze van **toetsing** sluit in een samenhangend lesplan naadloos aan op de doelen en de (digitale) didactiek. Zorgen we ervoor dat de wijze van toetsing het leren niet in de weg staat? Het gaat dan niet alleen om de inzet van strategieën die rechtvaardig en transparant zijn in het nemen van valide beslissingen over het geleerde (de **certificerende toetsing**), maar vooral om de inzet van strategieën die rechtvaardig en transparant zijn **tijdens het leerproces** (ook wel **formatief handelen of didactische of vormende toetsing** genoemd; Kneyber, et al., 2022). Het inzetten van generatieve AI kan bij met name de didactische toetsing een betekenisvolle bijdrage leveren (Okkinga & Vrouwe, 2023).

Ook het bewustzijn van het **talige karakter van toetsing** draagt bij aan rechtvaardige en transparante toetsing: laat studenten bijvoorbeeld niet onbewust de dupe worden van te taalgerichte vormen van toetsing (bijv. het schrijven van reflecties) als deze niet in lijn zijn met de beoogde beroepssituaties of studenten niet voldoende hebben kunnen oefenen.

Samenvattend staat goed lesgeven en begeleiden in het **hart** van onderwijskwaliteit, maar vraagt het veel van docenten en studenten. Ook zal het succes van onderwijs en leren nooit helemaal te voorspellen zijn. Immers, elke

student neemt als 'subject' vanuit eigen belangen, behoeftes en verantwoordelijkheid deel aan het onderwijsleerproces (Biesta, 2014). Goed lesgeven vraagt derhalve een goed samenspel voor een doeltreffend gebruik en integratie van kennis over pedagogiek, didactiek, digitale technologieën, inclusiviteit en diversiteit en een taalbewuste onderwijsvoorbereiding en -uitvoering.

5.2 Kennis die helpt bij het werken aan een goed onderwijsprogramma

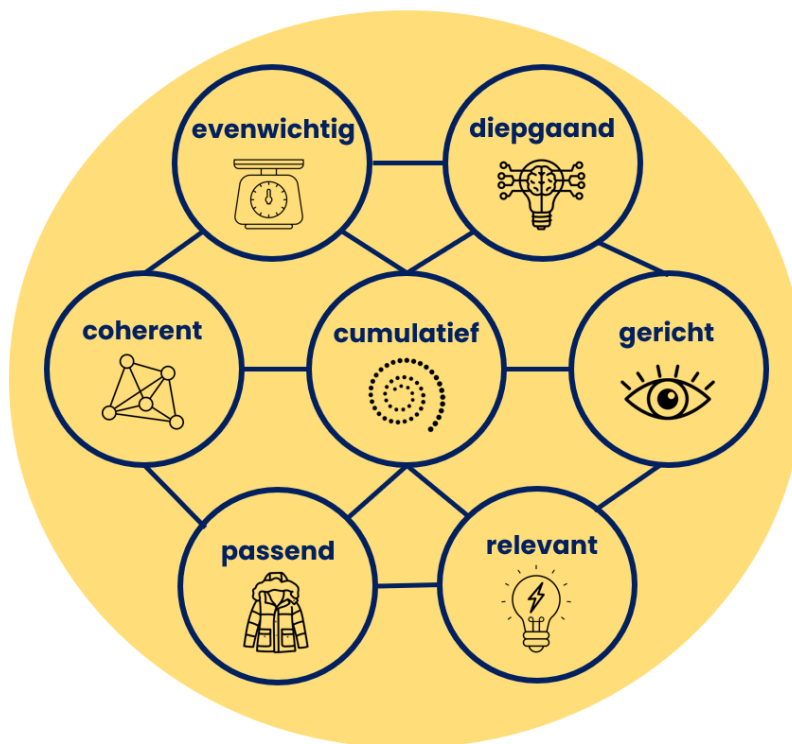
Primair van betekenis voor uitvoeringsprincipes 1, 4, 5 en 10

In het voorgaande is op hoofdlijnen de kennisbasis gedeeld die helpt bij het werken aan onderwijskwaliteit in de les (het zogenaamde micro-curriculum). Een sterke afstemming tussen lessen, tussen modules en tussen jaren is eveneens belangrijk voor onderwijskwaliteit. In het volgende benoemen we kennis die voor het borgen van aansluiting tussen het micro-curriculum (les- en moduleniveau) en het meso-curriculum (opleidingsniveau) helpend is: kennis over het ontwerp van een onderwijsprogramma (5.2a), kennis over het zorgen voor samenhang binnen een onderwijsprogramma (5.2b) en kennis over visieontwikkeling voor een goed onderwijsprogramma (5.2c).

5.2a Kennis over het ontwerp van een onderwijsprogramma

Een onderwijsprogramma verwijst naar een zorgvuldig samengesteld curriculum (leerplan) waarmee studenten in de beoogde studietijd een (start)kwalificatie kunnen behalen. Een curriculum is van kwaliteit als het voldoet aan de volgende kenmerken (Figuur 2; Wiliam, 2013). Het is

- **geschikt**: het curriculum past bij het niveau van de student;
- **gefocust**: er wordt vooral aandacht gegeven aan de essentie waartoe wordt opgeleid;
- **gebalanceerd**: er is sprake van een evenwichtige verdeling van inhouden;
- **diepgaand**: studenten ontwikkelen krachtige manieren van denken over de beroepspraktijk en zichzelf (professionele identiteit) door diepgaand met een bepaald onderwerp of discipline aan de slag te zijn;
- **samenhangend**: studenten leren zien hoe verschillende inhouden/vakgebieden zich tot elkaar verhouden;
- **cumulatief**: vooruitgang in leren, waarbij inhouden herhaaldelijk aan bod komen met toenemende complexiteit (spiraalcurriculum);
- **belangrijk**: studenten worden verleid tot inhouden waarvan ze niet wisten dat ze er interesse voor zouden hebben en belangrijk zouden vinden.



Figuur 2. Zeven kenmerken van een sterk onderwijsprogramma (Wiliam, 2013).

Kennis over de kenmerken van een sterk programma helpt bij het maken van geïnformeerde keuzes in het meso-curriculum. Het vraagt durf om regelmatig een **curriculumschoonmaak** te houden wat ervoor zorgt dat er voldoende **doorlaatbaarheid** ('permeabiliteit') in het curriculum is om bijv. te kunnen inspelen op actuele vraagstukken uit de beroepspraktijk of maatschappij (Sluismans, 2023).

5.2b Kennis over samenhang in een onderwijsprogramma

Een belangrijk kenmerk van een goed curriculum, samenhang (**coherentie**; zie Figuur 2), vraagt extra aandacht in deze kennisbasis. Om tot een curriculum te komen dat studenten in staat stelt de beoogde doelen te behalen, heeft een docent kennis over hoe samenhang wordt gerealiseerd tussen de doelen en de toetsing, maar ook tussen andere relevante curriculumaspecten. Denk daarbij aan de te kiezen leerinhouden, in welke omgeving wordt geleerd (thuis/ werkplek/ opleiding) en afhankelijk daarvan passende groepeeringsvormen én didactische werkvormen afgestemd op de doelgroep en de leerdoelen die centraal staan. De rol van docenten op school en de werkplek, de beschikbare (contact)tijd en de bronnen/materialen zullen het leerproces van studenten in samenhang moeten ondersteunen (Van den Akker, 2003).

Het belang van afstemming tussen een aantal curriculumcomponenten is terug te vinden in het zogenaamde curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003; zie Figuur 3). De oranje (binnenste) draad hierin verwijst naar het micro-curriculum c.q. het lesgeven, de witte (middelste) draad naar het meso-curriculum c.q. het ontwerp van het onderwijsprogramma.



Figuur 3. Het curriculaire spinnenweb: het belang van samenhang tussen en binnen curriculumniveaus¹³

Een sterk ontwikkelde PCK (zie a3) is voorwaardelijk om de **samenhang** te realiseren tussen de doelen, leeractiviteiten en de toetsing bij het lesgeven. Een handelingskader voor de groei en ontwikkeling van Pedagogical Content Knowledge kent daarbij de volgende drie stappen:

- Sluit met het onderwijs qua **vakinhoud** aan op wat de student **weet, drijft en motiveert** (pedagogiek) en ken de manieren waarop deze leert en **studeert** (studievaardigheden);
- Houd bij het ontwerpen en uitvoeren van onderwijs rekening met de **principes van leren** zodat dat studenten met passende begeleiding de beoogde leerdoelen kunnen behalen (zie 5.1);

¹³ Bron: <https://www.slo.nl/thema/meer/curriculumontwikkeling/slag/>

- **Evalueer de leeropbrengsten** samen met studenten en pas het onderwijs zo nodig aan zodat de beoogde onderwijsdoelen kunnen worden bereikt (reflectie).

Vanuit het inzicht dat het leren van vakinhoud en taalontwikkeling geen gescheiden processen zijn maar juist hand in hand gaan, is een samenhangend onderwijsprogramma ook een **taal-en-vakgeïntegreerd programma** (Coyle & Meyer, 2021; Snow & Brinton, 2017). Bij het werken aan samenhang tussen doelen, leeractiviteiten en toetsing horen dan ook vragen als: welke talige taken en beroepsproducten zijn relevant in het beroepsdomein en hoe ziet een goede uitvoering daarvan eruit? Welke kenmerken of elementen van dat taalgebruik zijn vaak lastig voor studenten, en welke ontwikkeling moeten zij doormaken tijdens de opleiding? Vanuit de antwoorden op deze vragen kun je als team werken aan een taalrijk en ontwikkelingsgericht curriculum en aan taalbewuste leersituaties.

Het curriculum op opleidingsniveau is het kompas voor het maken van keuzes hoe studenten diepgaand begrip over beroepsvraagstukken ontwikkelen over modules en jaren heen.

5.2c Kennis over visieontwikkeling voor een goed onderwijsprogramma

Het hart van het spinnenweb is de **visie** van een opleidingsteam over het beoogde onderwijs en de voorwaarden waaronder docenten tot goed onderwijzen en studenten tot goed leren kunnen komen. Een visie wordt betekenisvol als die de essentie beschrijft waartoe een opleiding studenten opleidt, maar vooral wanneer deze ook sturing geeft aan het professionele, pedagogische en didactische handelen (Galenkamp & Schut, 2024). Voor Hogeschool Rotterdam is het opgavegericht werken bijvoorbeeld een belangrijk uitgangspunt in de onderwijsvisie. Dit vraagt onder andere van opleidingen na te denken over welke interdisciplinaire vraagstukken studenten dienen te kunnen aanpakken, wat dat vraagt aan **taal- en communicatievaardigheden**, en hoe dat tot uiting komt in het curriculum.

'Disciplineoverstijgend onderwijs voor veranderende opgaven in een complex werkveld vraagt om een ontwerpgerichte benadering en een co-creatieve aanpak.' – Ivo Vrouwe
(Expertisekring Docentprofessionalisering en blended onderwijs)

Het gesprek over, en het komen tot een visie is niet eenvoudig, maar biedt mogelijkheden om ieders perspectief te horen, om samenhang te creëren en om

die visie eensgezind uit te dragen. Een gedragen visie is alleen oprecht als die ook in doen en laten tot uitdrukking komt en in de onderlinge samenwerking wordt waargemaakt. Wanneer die oprechtheid ontbreekt en de woorden van de visie niet congruent zijn met de praktijk van het handelen dan wordt er schade aangericht: op betrekkningsniveau leren we elkaar en onze studenten dan onoprechtheid aan. Ruimte voor het gesprek over wat we van elkaar mogen vragen en verlangen en waar we elkaar feedback op geven in de **onderwijsuitvoering**, bevordert een veilig leer- en werkklimaat.

Een visie heeft dus ook te maken met hoe men met elkaar wil omgaan; met de normen en waarden die je als team afspreekt en uitdraagt. Dit goede gesprek wordt bevorderd door goede begeleiding. Daardoor kan op een veilige en activerende manier met elkaar verkend worden hoe de visie in de praktijk gestalte krijgt, in het onderwijs en in de onderlinge samenwerking. Op die manier kan de visie staan voor en invulling geven aan de pedagogische uitgangspunten vrijheid, gelijkheid en vorming. Deze eigen opdracht van de hogeschool vormt zo een hitteschild tegen aanspraken die op het onderwijs afkomen en is tegelijkertijd richtinggevend in het vasthouden aan de pedagogische koers.

De visie van teams op de kwaliteit van hun onderwijs wordt bepaald door hoe studenten het onderwijs evalueren. Studenten en andere relevante partners betrekken in het (her)ontwerp van een curriculum gebeurt bij voorkeur klein en doelgericht. Dit kan bijvoorbeeld door studenten te vragen wat beter of anders moet en liever nog door studenten actief te betrekken als toekomstige gebruiker van dat curriculum. Hoe tijdiger een docent(enteam) dit doet, hoe tijdiger je weet wat in de uitvoering en realisatie niet uitpakt zoals was beoogd. Deze vorm van **participatory-design** (Konings & McKenney, 2017) biedt inzicht in hoe de student een bepaalde curriculumaanpassing ervaart. Ook voor dit gesprek is het zinvol om geschikte vormen te kiezen en gekwalificeerde begeleiding op te zoeken. Binnen de hogeschool is bijvoorbeeld goede ervaring opgedaan met het voeren van zogenaamde **spiegelgesprekken**.

Op dit punt is zou men ook meteen kunnen stilstaan bij de vraag of het curriculum taalvriendelijk is. Bijvoorbeeld door te kijken welke talige taken en beroepsproducten relevant zijn in het beroepsdomein en hoe een goede uitvoering daarvan er uitziet. Welke kenmerken of elementen van dat taalgebruik zijn vaak lastig voor studenten, en welke ontwikkeling moeten zij doormaken tijdens de opleiding? Vanuit de antwoorden op deze vragen kun je als team werken aan een taalrijk en ontwikkelingsgericht curriculum en aan taalbewuste leersituaties.

*Een curriculum – het ontwerp voor het leren en onderwijzen – vraagt van ontwikkelaars zich voortdurend te verplaatsen in de schoenen van de student, zij zijn immers ons belangrijkste ‘curriculum-ingrediënt.’ – Dominique Sluismans
(Expertisekring Integrale Curriculumontwikkeling)*

De volgende criteria voor een onderwijsvisie kunnen opleidingsteams helpen bij de formulering van een onderwijsvisie (gebaseerd op Prevaas & van Loon, 2024)¹⁴:

- **Energiegevend**: alle betrokkenen hebben zin om ermee aan de slag te gaan in de onderwijspraktijk.
- **Richting en houvast**: het helpt alle betrokkenen (op bestuurs-, programma- en cursusniveau) een vertaling te maken van onderwijsvisie naar handelen.
- **Ambitieuw en haalbaar**: de onderwijsvisie laat een mooi toekomstbeeld zien dat ook te realiseren is onder de condities waarin de visie dient te worden gerealiseerd.
- **Gedragen en gedeeld**: alle betrokkenen zijn gehoord en gezien in de weg naar de formulering van de visie en onderschrijven deze.
- **Geleefd en belichaamd**: de betrokkenen ‘doen’ deze visie ook in hun onderlinge samenwerking.
- **Uitnodigend en resonerend**: betrokkenen herkennen zich in de visie.
- **Kort en bondig**: zet de visie in maximaal 2A4-tjes, als het dan niet lukt, lukt het ook niet met 10 of 100 pagina’s.
- **Begrijpelijk**: vermijd te veel ‘hippe’ of ingewikkelde taal.

5.3 Kennis die helpt bij het samen leidinggeven aan goed onderwijs

<i>Primair van betekenis voor uitvoeringsprincipes 1, 3, 7, 8, 9 en 10</i>
--

De **bedoeling** van kwalitatief goed onderwijs – met uitvoeringsprincipes voor goed lesgeven en goede curricula – vraagt continu om rijke, inhoudelijke en onderbouwde voeding. Deze voedende taak wordt idealiter ook ingevuld langs uitvoeringsprincipes die focussen op visievorming, onderwijskundig leiderschap, organisatie en professionalisering. Ondersteunend daarbij is kennis over de eigen kennis en opvattingen (5.3a), kennis over strategische afstemming tussen de drie onderwijslagen (5.3b) en kennis over effectieve professionalisering (5.3c).

5.3a Kennis over de eigen kennis en opvattingen

¹⁴ Deze criteria zijn nog zinvol om naast de nieuwe onderwijsvisie te leggen.

Samen werken aan onderwijskwaliteit is gebaat bij rust en vertraging om de teamopvattingen én kennis over leren en onderwijzen, en kennis over onze studenten en het curriculum onder de loop te nemen.

Bij het (her)ontwerpen van een curriculum is het essentieel om te starten met de vraag: *'Waar toe leiden we als opleiding op?'* Dit is meteen ook de meest gevoelige en lastig te beantwoorden vraag. Veelal omdat het naast het expliciteren van de curriculuminhouden (het wat), teams ook uitdaagt om hun zogenaamde curriculumideologie te articuleren. Een *curriculumideologie* verwijst naar de overtuigingen en opvattingen over wat een opleiding zal onderwijzen, voor welk doel en wat de redenen daarvoor zijn vanuit hun onderliggende opvattingen over leren.

Op hoofdlijnen wordt in de literatuur een onderscheid gemaakt tussen de *progressieven* en de *essentialisten* (Sluijsmans, 2023). De *progressieven* zijn studentgericht en bestuderen vooral het belang van de studenten en hun behoeften, interesses en gedachten en zij gebruiken deze kennis als basis voor het bepalen van de curriculumdoelen. Zij zien het curriculum als iets wat rondom de lerende wordt georganiseerd en waarin de focus ligt op de student ('de student centraal'). John Dewey (1902) kan worden gezien als een echte 'progressieveling'. Hij benoemde het belang van ervaring en zelfontdekkend leren, evenals de unieke bagage die elke student meeneemt en het belang van de mens en zijn *moreel handelen* in een beroepspraktijk.

De *essentialisten* zijn meer leerstofgericht en zien vooral de rijke kennisbases die door de jaren heen zijn ontwikkeld (de culturele erfenis) als de basis voor het bepalen van de curriculumdoelen. De focus ligt op het opleiden van burgers die *zorgvuldig beslissingen* kunnen nemen over de manier waarop ze deelnemen aan de maatschappij (Bobbit, 1924). De directe leerervaringen, die doelgericht worden georganiseerd vanuit het onderwijs, moeten wel echt voorbereiden op de toekomst.

Er zijn diverse verfijningen aangebracht op deze curriculumideologieën (zie bijv. Schiro, 2013; Sluijsmans, 2023) die waarschijnlijk ook voorkomen in het scala aan opvattingen binnen onze eigen hogeschool. In de praktijk zijn ze vaak niet zo strikt gescheiden als de theoretische indeling doet vermoeden, waardoor er in het hbo een *mix van curriculumopvattingen* bestaat.

Sinds het begrip studiesucces – de mate waarin studenten erin slagen hun diploma te behalen in de tijd die ervoor staat – is vervangen door studentsucces¹⁵, gaat er binnen Hogeschool Rotterdam veel aandacht uit naar de behoeften, wensen en welzijn van de **individuele student**. Deze komt tot uiting in woorden als maatwerk, aandacht voor persoonlijke ontwikkeling, inclusiviteit en kansengelijkheid die vaak ook in de onderwijsvisie van een opleiding worden gebruikt. Het belang van **vakmanschap** dient blijvend benadrukt te worden in het opleiden van studenten in het beroepsonderwijs, omdat zij via hun beroepsmatige competenties invulling gaan geven aan hun **maatschappelijke opdracht**.

Hoe eerder een opleidingsteam de **curriculumopvattingen** met elkaar deelt en onderzoekt, hoe beter het team kan werken aan de verdere dialoog en de vormgeving van het curriculum.¹⁶ De **onderwijsmanager of onderwijskundig leider** kan en dient hier een belangrijke rol in te spelen, omdat deze vanuit zijn/haar leidinggevende positie, alle docenten kent en hun opvattingen en competenties binnen een veilig werkklimaat weet te bespreken, samen te brengen en te faciliteren waar nodig om tot een krachtig samenhangend curriculum te komen.

Door een curriculumopvatting te expliciteren, komt er ook ruimte om docenten hun opvattingen te laten delen over wat hun **taak** inhoudt, omdat deze opvattingen in sterke mate hun handelen in de klas bepalen (Klatter, e.a. 2016). De vele onderwijs-gerelateerde opvattingen van docenten zijn in te delen in vier onderwerpen:

- opvattingen over de studenten die zij onderwijzen (**doelgroep**);
- opvattingen over het vakdomein dat zij onderwijzen (**content**);
- opvattingen over het beroep waarvoor zij opleiden (**context**), en
- opvattingen over de inzet van didactische werkvormen (**didactiek**).

De vier bladen die gezamenlijk zijn afgebeeld als Bloem (zie Figuur 4) worden bijeengehouden door de kern: **de professionele identiteit**. De essentie van dit model is dat deze opvattingen worden gevoed door de kennis die docenten hebben over elk onderwerp en dat dit geheel van samenhangende opvattingen de **professionele identiteit** van een docent vormt; *“Als docent (PI) hanteer ik nu deze werkwijzen (didactiek) om deze studenten (doelgroep) dit onderdeel van*

¹⁵ Studentsucces betekent volgens ISO het succes dat een student ervaart op het gebied van persoonlijke ontwikkeling en zelfontplooiing door de ruimte die daarvoor geboden wordt. Studentsucces kan voor verschillende studenten verschillende betekenissen hebben. Een genuanceerdere beschrijving van studentsucces is te vinden op <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/grip-op-studentsucces>

¹⁶ Het zelfevaluatie-instrument van Meester (2021), dat is gebaseerd op de vier curriculumideologieën van Schiro en door het lectoraat Integrale Curriculumontwikkeling is vertaald naar de hbo-context, kan hierbij behulpzaam zijn.

het vak dat ik verzorg (content) dat hen voorbereidt op het beroep (context), te laten doorgronden.”



Figuur 4. Het Bloemmodel (Klatter, 2017)

Het bloemmodel kan een hulpmiddel zijn om met docenten of het team in gesprek te gaan over waarom (opvattingen) zij het onderwijs zo hebben ontworpen en uitgevoerd en tot welke leerresultaten en tevredenheid van studenten dat leidde. We zien binnen het hbo dat docenten, met name als ze zij-instromers zijn, zichzelf percipiëren als vakexpert/vakdocent en vanuit die begrijpelijke oriëntatie hun onderwijs niet vanzelfsprekend ontwerpen vanuit het perspectief van de student (Vloet et al., 2020).

Dit Bloemmodel kan daarom ook helpend zijn om niet alleen de **constructieve afstemming** binnen en tussen lessen laagdrempelig te bespreken, maar ook zichtbaar te maken wat de **strategische afstemming** vraagt.

Het gesprek over bovenstaande zaken is niet vanzelfsprekend en wint aan kwaliteit als teams zich daarin laten begeleiden. Zeker daar waar organisatorische of hiërarchische druk bestaat, kunnen stemmen zomaar ondergronds gaan. Structureel terugkerende en goed begeleide evaluatiemomenten waarin de eigen onderwijspraktijk wordt gelegd naast de eigen opvattingen over goed onderwijs dragen bij aan een lerend klimaat met elkaar.

5.3b Kennis over strategische afstemming

Onderwijskwaliteit wint aan kracht als alle lagen in de organisatie vanuit een gedeelde onderwijsvisie, taal en kennisbasis werken (Cohen et al., 2024; Fullan, 2009). Studenten vertellen in zo'n geval hetzelfde onderwijsverhaal als hun docenten. Hargreaves & Fullan (2012) spreken bij deze borging van strategische afstemming van *professional capital*: als **bestuurders** in staat zijn de visie zo te ondersteunen dat **docenten** in hun behoeften worden ondersteund, aangemoedigd en gefaciliteerd, zodat **studenten** het onderwijs ervaren zoals bedoeld. Teams worden geïnspireerd als de onderwijsleider, de manager, directie en bestuur vanuit dezelfde visie werken. Deze **strategische afstemming** maakt dat directie en management weten wat nodig is om teams in hun kracht te zetten vanuit hun gezamenlijke visie op kwalitatief goed onderwijs. Het weten, veronderstelt grondige –inhoudelijke– kennis over de relatie tussen onderwijsontwerp (curriculum), onderwijsuitvoering (PCK) en onderwijsbeoordeling (toetsing).

Onderwijskundig leiderschap is op elk niveau (les/cursus, programma, bestuur) een balanceer-act. Enerzijds is dit leiderschap nodig om ervoor te zorgen dat iedereen betrokken en geïnformeerd blijft en dat er draagvlak wordt gecreëerd, anderzijds helpt dit leiderschap het tijdig doorhakken van knopen en het formuleren van haalbare korte- en langetermijn doelen. Perspectiefwisseling tussen de verschillende belanghebbenden is cruciaal, maar er is ook alertheid op voortgang wenselijk. Voor de implementatie van een onderwijsverbetering is het instellen van een kleine, representatieve projectgroep uit de organisatie met een duidelijke opdracht zinvol (Cohen et al., 2024). Deze wordt aangestuurd door de onderwijskundig leider. Het team moet niet te groot zijn om voortgang te boeken, en zal niet alleen leden moeten kennen die het toch al met elkaar eens zijn. Onderwijskundig leiders kunnen vervolgens in een **veilige leer- en werkomgeving** **lesobservaties** en **intercollegiale consultaties en begeleide intervisies** organiseren met de **gemeenschappelijke kennisbasis** en de onderwijsvisie als fundament. Ook voor docenten is immers een 'leerzone' belangrijk en mag niet worden gefrustreerd door de verwachting dat alles meteen goed gaat (Prevaas & van Loon, 2024). In deze leerzone heerst rust en ruimte om vanuit een onderzoekende houding en met onderzoek naar de eigen praktijk te kijken (Bolhuis, 2016). Een grotere klankbordgroep kan zorgen dat iedereen geïnformeerd en betrokken blijft.

Projectmatig werken binnen een overkoepelend gedeeld toekomstbeeld vraagt een duidelijke **probleemstelling**, een helder doel en **uithoudingsvermogen**. Verder is het belangrijk om stapsgewijs te werken: eerst een situatie **goed verkennen** met oog voor het krachtenveld waarin wordt gewerkt, vervolgens vanuit een gedeelde **analyse** draagvlak creëren, waarna **planvorming** en **realisatie** volgt. Bij de

realisatie hoort dan evaluatie en oog voor de borging van de continuïteit. Daarmee is de PDCA-cyclus doorlopen en is men niet blijven steken bij de 'A'.

5.3c Kennis over effectieve professionalisering richting professionaliteit

Een laatste, maar zeker geen onbelangrijk onderdeel van de kennisbasis betreft kennis over hoe opleidingsteams worden ondersteund in wijzen van **professionalisering** die een duurzaam effect hebben in het daadwerkelijke denken en handelen. Lange termijngerichtheid, continue verbetering en vernieuwing en investeren in kwaliteit van medewerkers zijn drie kenmerken van een zogenaamde 'high performance organisatie' (De Waal, 2022).

Binnen Hogeschool Rotterdam zijn de Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid (BDB) en de Basis- en seniorkwalificatie examinering (BKE/SKE), scholingen die zijn gericht op het verstevigen van de kennisbasis met name geformuleerd in deel 6a. Helaas hebben deze het risico dat verdere professionalisering stopt na het behalen van het certificaat vanwege meerdere redenen. Een van de redenen is dat er in de opleiding geen ritme of structuur voorhanden is om de leeropbrengsten verder te oefenen, te bespreken, te verbeteren en te internaliseren. Deze processen zijn echter voorwaardelijk om docenten te motiveren tot verdere professionele ontwikkeling, teneinde het geleerde terug te zien in (pedagogische en didactische) **professionaliteit: het gedrag is geïnternaliseerd** (Prevaas & van Loon, 2024). Een andere belangrijke reden is dat er niet altijd goede professionaliseringsplannen worden gemaakt en professionaliseren ad hoc gebeurt. Een doordacht plan en ritme creëren vraagt leiderschap en visie.

Kennis over effectieve professionalisering helpt bij het vormgeven van scholing met een duurzame impact. Enkele voorwaarden zijn terug te vinden bij Sims en Fletcher-Wood (2021) en het werk van de Education Endowment Foundation. 2021; zie Tabel 2).

Tabel 2. Voorwaarden voor effectieve professionalisering (Sims & Fletcher-Wood, 2021; EEF, 2021)

Voorwaarde	Hier gaat het om...
1. Effectief opbouwen van diepgaand begrip	- Beheersing van de cognitieve belasting van docenten door te focussen op één taak of onderwerp, beperken van informatie en het geven van voorbeelden. - Voorkennis van docenten activeren door belangrijke concepten terug te halen en te herhalen/uit te leggen.
2. Effectief motiveren van docenten	- Docenten specifieke doelen laten opstellen over een gewenste verandering van hun onderwijspraktijk ('goal setting'). - Docenten onderzoek laten gebruiken dat de doelen ondersteunt en argumenten biedt voor de verandering. - Docenten bekrachtiging laten ervaren door feedback en waardering tijdens de voortgang van de verandering.
3. Effectief ontwikkelen van onderwijs-technieken van docenten	- Docenten instrueren hoe een techniek kan worden uitgevoerd. - Docenten sociale steun laten ervaren. - De technieken voordoen of docenten voorzien van goede voorbeelden (voordoen en kwaliteitsbesef). - De uitvoering begeleiden en docenten transformatieve feedback geven. - De techniek regelmatig laten oefenen.
4. Inbedden van de toepassing van nieuwe technieken in de praktijk tot het een nieuwe routine wordt	- Dat de omgeving van de docenten de gewenste vernieuwing stimuleert. - Docenten worden gestimuleerd tot planning van toepassen van de verbetering in hun praktijk - Docenten worden aangemoedigd om zichzelf te monitoren en te reflecteren op hun werk. - De vernieuwing wordt door docenten structureel toegepast in de dagelijkse praktijk.

Daarnaast is integratie van inhouden in scholing van belang. Maak bijvoorbeeld van het thema taal een onderdeel van het professionaliseringsplan en van gezamenlijk leren. Werk gezamenlijk aan de ontwikkeling van lesmateriaal en de beoordeling van studentenproducten; wissel ervaringen uit; nodig elkaar uit in elkaars lessen; werk samen met de taalonderwijsprofessionals van de

hogeschool. Een professionele leergemeenschap is daarbij een stimulerende organisatievorm.

*Onderwijs verzorgen is een kunst: pas als je je eigen stijl als docent vindt door kennis en ervaringen te combineren, passend bij jou als mens, kan je een goede docent zijn, en kan je openstaan voor het verrassende in het contact met studenten en met collega's. – Michiel de Ronde
(Expertisekring Begeleidingskundige ondersteuning)*

Tot slot. De noodzaak van individuele kwaliteit van de docent en leidinggevende (en alle betrokkenen) is evident. Het gaat bij onderwijskwaliteit immers in essentie over wat er in het contact tussen docenten en studenten, maar ook tussen studenten gebeurt. De noodzaak van collectiviteit en gezamenlijkheid blijkt steeds vaker een belangrijke voorwaarde voor kwaliteit en zit voortdurend als een rode draad ook in deze kennisbasis.

Collectief leren gaat naast het samen ontwikkelen van een visie op het onderwijs en hoe we die visie met elkaar in de praktijk brengen en voelbaar deel laten zijn van de sfeer en cultuur van de opleiding, vooral ook over de bereidheid om samen te luisteren naar hoe studenten het onderwijs ervaren. Daarbij communiceer je niet alleen op inhoudsniveau, over vakinhoud, maar ook op betrekkningsniveau in de ontmoeting. Dit laat altijd onbewust iets van de mens in de professional zien. Communicatie op betrekkningsniveau draagt de communicatie op inhoudsniveau en kan deze dus versterken of verstoren. Hoe kun je de kennis en ervaringen als docent (i.e. de **praktische wijsheid**) verbinden met de taal van de uitvoeringsprincipes en kennisbasis? Hoe doe je als mens mee in je professioneel handelen als je jezelf in de spiegel bekijkt? Deze zogenaamde spiegelgesprekken kunnen confronterend, maar vooral motiverend zijn om nog meer werk te maken van wat we eigenlijk willen met elkaar. **Onderwijs is en blijft mensenwerk.**

6. Het belang van een bedachtzame aanpak

Met het voorgaande hebben we de kennisbasis voor onderwijskwaliteit voor Hogeschool Rotterdam beschreven. Kennis over goed lesgeven, het onderwijsprogramma en samen werken aan onderwijskwaliteit zal voortdurend met elkaar samenhangen. De een is niet per se belangrijker dan de andere; alle drie zijn nodig om de uitvoeringsprincipes van betekenis te gaan laten zijn in de eigen opleidingscontext en binnen Hogeschool Rotterdam als lerende hogeschool. De Expertisegroep Onderwijskwaliteit biedt met deze generieke kennisbasis een eerste houvast om vanuit een gedeelde set aan uitvoeringsprincipes en

theoretische kennis in samenhang en gezamenlijkheid aan onderwijskwaliteit te werken.

We zijn ons ervan bewust dat de kennisbasis is beschreven vanuit het onderzoek en referentiekaders van de expertisekringen en betrokken lectoren van dit moment. Het zal daarom nooit volledig dekkend zijn voor alle thema's die met onderwijskwaliteit zijn gemoeid. Ook beschrijft deze kennisbasis geen domeinspecifieke kennis, bijvoorbeeld onderzoek naar techniekonderwijs. Daarom blijven we betrokken onderwijsprofessionals uitnodigen om naar inhoudelijke verdieping te zoeken op de daarvoor geschikte plekken en daarbij een kritische houding aan te nemen.¹⁷

Het omarmen van de voorgestelde uitvoeringsprincipes en kennisbasis zal hopelijk veel misvattingen wegnemen of verminderen over wat het ontwikkelen van een sterk, samenhangend curriculum betekent en wat het werken aan, en verzorgen van onderwijs van goede kwaliteit vraagt. Vanuit de wetenschap dat 'nergens altijd alles goed gaat, maar ook nooit ergens alles mis gaat', zullen er altijd en overal kansen zijn om onderwijskwaliteit te versterken op een manier die vooral de ontwikkeling van onze studenten ondersteunt en het plezier in leren en onderwijzen – waar het in essentie om draait – te verhogen.

Nu kunnen wij ons echter goed voorstellen dat opleidingsteams niet meteen warmlopen als ze deze principes en kennisbasis voor het eerst onder ogen krijgen. Om te voorkomen dat de inhoud van dit schrijven als een keurslijf of 'top-down'-actie wordt ervaren door betrokkenen, zal een bedachtzame aanpak voor implementatie nodig zijn.

De vertaling van de voorgestelde uitvoeringsprincipes en onderliggende kennisbasis naar een specifieke opleidingscontext vraagt tijd, begeleiding én vooral ook **oprechte aandacht**. Het werken met uitvoeringsprincipes als basis voor activiteiten gericht op het verbeteren van onderwijskwaliteit is immers iets wat alleen met elkaar gestalte kan krijgen.

Voor een dergelijke bedachtzame implementatie geven we de stuurgroep Studiesucces nog graag de volgende aanbevelingen mee:

- Bied opleidingsteams doelgerichte **kansen en tijd voor verkenning en oriëntatie** om zo de kennisbasis en het begrip van de uitvoeringsprincipes te verstevigen en ga niet te snel over tot 'grote' implementatie. Start bij waar opleidingsteams staan en wat zij al doen. Uitvoeringsprincipes en een kennisbasis op papier zijn nog geen garantie voor een goede vertaling ervan in de onderwijspraktijk.

¹⁷ Te denken valt aan het lezen van de openbare lessen (zie referentielijst) en andere geschikte wetenschappelijke en praktijkbronnen en praktijkgericht onderzoek doen binnen de expertisekringen.

- Investeer in **passende professionalisering (met 'verantwoorde experimenteerruimte')** die diepgeworteld begrip van de uitvoeringsprincipes en kennisbasis stimuleert. Investeer ook in verdere professionele ontwikkeling, bijvoorbeeld door het aanbieden van leergangen onder leiding van expertisekringen, waarin veel ruimte is voor denken en doen. Voor de vormgeving helpt het beschikbare onderzoek naar voorwaarden voor effectieve professionalisering zoals beschreven in hoofdstuk 6c3.
- Doe **onderzoek naar het werken met de uitvoeringsprincipes en kennisbasis in de praktijk** en de **werkende mechanismen** daarbij. De Expertisegroep Onderwijskwaliteit zal op een later moment een onderzoeksvoorstel hiervoor formuleren. Onderdeel hierbij is het zicht krijgen op een aantal 'indicatoren' dat al of niet bijdraagt aan het succes van implementatie.
- Bied een **infrastructuur voor begeleiding** van het goede gesprek en het gezamenlijke leren waar teams en leidinggevenden een beroep op kunnen doen.

Referenties¹⁸

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267–272.
- Biesta, G. (2014). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.
- Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs. Een visie voor vandaag*. Phronese.
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Riverside Press.
- Bolhuis, S. (2016). De rol van onderwijsonderzoek in het onderwijs. Geraadpleegd op 16 juni op <https://didactiefonline.nl/artikel/onderzoeken-en-leren-in-het-onderwijs-overeenkomsten-verschillen-en-relaties>
- Brophy, J.E., & Good, T.L. (1974). *Teacher student relationships and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Buelens, W., Schroeven, M., Surma, T., Vanhoyweghen, K., & Kirschner, P. A. (2024). *Wijze Lessen Digitale didactiek*. Ten Brink Uitgevers.
- Cohen-Schotanus, J., Visser, K., Jansen, E., & Bax, A. (2019). *Studiesucces door onderwijskwaliteit*. Boom uitgevers Amsterdam.
- Cohen-Schotanus, J., Visser, K., Brouwer, J. (2024). *Werken aan de kwaliteit van hoger onderwijs*. Boom uitgevers Amsterdam.
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press.
- De Bruijn-Smolters, M. (2017). *Zelfregulerend leren en studiesucces: een studie onder eerstejaars studenten in het hoger onderwijs*. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- De Waal, A. (2020). *De 5 principes van High Performance leiderschap Vormgeven aan de High Performance Organisatie*. Van Duuren Management.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press
- Didau, D., & Rose, N. (2019). *Psychologie in de klas*. Phronese.
- Education Endowment Foundation (2021). *Effective professional development*. EEF.
- Elffers, L. (2022). *Onderwijs maakt het verschil: Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Walburg Pers.
- Fullan, M. (2009). *The challenge of change: Start school improvement now!* Corwin Press.
- Galenkamp, H., & Schut, J. (2024). *Handboek professionele schoolcultuur. Focus op koers en gedrag*. Pica.

¹⁸ De referenties met een * verwijzen naar de openbare lessen van de onderwijslectoren.

- GOS-Programmateam Hogeschool Rotterdam (2024). *Tien werkende mechanismen voor onderwijskwaliteit*. Hogeschool Rotterdam.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Coutinho.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hogeschool Rotterdam, *Talent voor Transitie, Strategische Agenda 2023-2018*. Hogeschool Rotterdam.
- Klatter, E., Vloet, K., Jansen, S., Kessels, G., Blaauwendraat, N., Erkens-Jansen, E., Goedhals, J., Martens, R., Nabuurs, A., Stroetinga E.J., & Wildeboer, E. (2016). *Tekenend Techniek. Didactiek van het Techniekonderwijs*. Fontys Hogescholen, Eindhoven
- Klatter, E., Visser, K., Theeuwes, S., Wassenaar, T., & Veen van, T. (2019). *Grip op studiesucces: Adviesrapport studiesucces*. Hogeschool Rotterdam.
- Kneyber, R., Sluijsmans, D. M. A., Devid, V., & Wilde-López, B. (2022). *Formatief handelen. Van instrument naar ontwerp*. Phronese.
- Konings, K., & McKenney, S. (2017). Participatory design of (built) learning environments. *European Journal of Education*, 52, 247-252.
- * Kruiningen van, J.F. (2023). *In verband met taal: naar een gedeelde kennisbasis voor taalbewust hoger onderwijs*. Hogeschool Rotterdam.
- Li, Z., Rubie-Davies, C. & Wu, Z. (2024). Stronger teacher expectation effects on foreign language learning: Student perceptions of the classroom environment as moderators. *Social Psychology of Education*, 27, 543-566. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09849-0>.
- Meester, E. (2021). *Wetenswaardig: Curriculumontwikkeling voor primair onderwijs*. Uitgeverij Pica.
- Okkinga, M., & Vrouwe, I. (2023). *Adaptatie en weerstand: ChatGPT in het onderwijs*. Geraadpleegd op 12 juni op <https://www.scienceguide.nl/2023/12/adaptatie-en-weerstand-chatgpt-in-het-onderwijs/>
- Prevaas, B., & van Loon, N. (2024). *Werken aan programma's*. Boom.
- * Ronde de, M. (2016). *Creatieve ruimte. Begeleidingskundige kwaliteit gevraagd voor gezamenlijk leren en ontwikkelen in organisaties*. Hogeschool Rotterdam.
- Ruijters, M., van Luin, G., van Benthum, N., Bierlaagh D., e.a. (2023). *Stevig (leren) staan. Aan de slag met professionele identiteit in beroep en opleiding*. Boom.
- Schiro, M. (2013). *Curriculum theory. Conflicting visions and enduring concerns*. SAGE Publications.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

- Sims and Fletcher-Wood (2021). Identifying the Characteristics of Effective Teacher Professional Development: A Critical Review. *School Effectiveness and Improvement*, 32, 47–63.
- * Sins, P. (2023). *Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf*. Hogeschool Rotterdam.
- * Sluijsmans, D. (2023). *Versterken van het curriculaire denken en werken binnen Hogeschool Rotterdam: de kracht van samenhang en verbinding*. Hogeschool Rotterdam.
- Snow, M. A., & Brinton, D. M. (2017). *The Content-Based Classroom. New perspectives on Integrating language and content*, Second edition. University of Michigan Press.
- Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: an integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2) 176–199.
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2019). *Wijze lessen. Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink uitgevers.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1–10). Kluwer Academic Publishers.
- * Van Kan, C.A. (2021). *De waarden van onderwijs. Het primaat binnen de pedagogische professionaliteit van leraren*. Hogeschool Rotterdam.
- Vanhooren, S., & Wulftange, L. (2022). *Taalcompetent in het hoger onderwijs. Kader voor een taalcompetentieversterkend aanbod aan hogescholen en universiteiten*. Nederlandse Taalunie.
- Verloop, N. (1991). *Praktijkkennis van docenten als deel van de onderwijskundige kennisbasis*. Inaugurele rede. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.
- * Voerman, L. (2020). *Hoge verwachtingen gaan over (n)u. De invloed van de verwachtingen van leraren op het leren en de motivatie van hun leerlingen*. Hogeschool Rotterdam.
- 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), Article 2.
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1573>
- Wienen, B. (2023). *Van individueel naar inclusief onderwijs. Pleidooi voor minder labelen en meer aandacht voor de kracht van onderwijs*. Instondo.
- William, D. (2013). *Principled curriculum design*. SSAT Limited.

Appendix. Advance organiser van de kennisbasis

Onderwijsvraag	Welke kennis is nodig?	Deze kennis helpt bij het beantwoorden van vragen als...
1. Hoe geven we goed les?	1a. Kennis over onze studenten en hun leef- en leerwereld.	☐ Wie zijn onze studenten? ☐ Hoe leren zij? ☐ Welke verwachtingen hebben wij over studenten en hoe uiten we deze in ons gedrag?
	1b. Kennis over hoe (zelfregulerend) leren werkt.	☐ Wat is zelfregulerend leren? ☐ Wat zijn effectieve studeerstrategieën om zelfregulerend leren te stimuleren?
	1c. Kennis over leerbevorderende en taalbewuste (digitale) didactiek en toetsing.	☐ Hoe kunnen we zorgen voor samenhang tussen mijn lesdoelen, onderwijs- en leeractiviteiten en toetsing? ☐ Hoe kan digitale didactiek daarbij worden ingezet? ☐ Hoe handelen we taalbewust?
2. Hoe richten we ons onderwijsprogramma in?	2a. Kennis over het ontwerpen van een onderwijsprogramma.	☐ Wat zijn belangrijke kenmerken van een samenhangend onderwijsprogramma? ☐ Wat is het belang van een responsief curriculum?
	2b. Kennis over samenhang in een opleidingsprogramma.	☐ Wat is de betekenis van het curriculaire spinnenweb? ☐ Waarom is Pedagogical Content Knowledge voorwaardelijk voor het komen tot een samenhangend curriculum?
	2c. Kennis over visieontwikkeling voor een goed onderwijsprogramma.	☐ Waarom is perspectiefwisseling belangrijk? ☐ Wat zijn de kenmerken van een sterke visie? ☐ Waarom is een gedeelde set aan kernwaarden belangrijk?
3. Hoe geven we samen leiding en werken we aan goed onderwijs?	3a. Kennis over de eigen kennis en opvattingen.	☐ Wat is de betekenis van een curriculumideologie? ☐ Welke curriculumideologieën kunnen worden onderscheiden? ☐ Hoe kunnen curriculumopvattingen worden geëxpliciteerd?
	3b. Kennis over strategische afstemming.	☐ Wat betekent strategische afstemming en waarom is die belangrijk voor onderwijskwaliteit? ☐ Wat is het belang van onderwijskundig leiderschap? ☐ Welke rol speelt kwaliteitsbeleid in het realiseren van strategische afstemming?
	3c. Kennis over effectieve professionalisering richting professionaliteit.	☐ Wat wordt bedoeld met professionalisering en professioneel gedrag? ☐ Wat zijn kenmerken van effectieve professionalisering? ☐ Wat is het belang van collectief leren en leren als mens?